ADOLU UNIVERSITY

THE TURKISH ASSOCIATION OF CURRICULUM AND INSTRUCTION

I. ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM KONGRESİ

05-08 Ekim 2011

Anadolu Üniversitesi
Eskişehir/Türkiye

I. INTERNATIONAL CONGRESS ON CURRICULUM AND INSTRUCTION

October 05-08 2011

Anadolu University
Eskisehir/Turkey

Eğitim Programları ve Öğretim: Uygulamalar ve Yönelimler

Curriculum and Instruction: Practices and Prospects

PROGRAMME BOOK

INCCUI-2011
I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ, 05-08 Ekim 2011
ESKİŞEHİR - TÜRKİYE

PROGRAM KİTABI

INCCUI-2011
The First International Congress on Curriculum and Instruction

ANADOLU UNIVERSTY, 05-08 October 2011
ESKİSEHİR - TURKEY

PROGRAMME BOOK

©2011 Academic World Education & Research Center. All rights reserved. *The ideas published in the book belong to the authors*

KONGRE ONURSAL BAŞKANI

Prof. Dr. Davut AYDIN
Anadolu Üniversitesi Rektörü

KONGRE BAŞKANI

Prof. Dr. Gül DURMUŞOĞLU KÖSE
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

DÜZENLEME KURULU EŞ BAŞKANLARI

Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD Başkanı

Prof. Dr. Özcan DEMİREL
Eğitim Programları ve Öğretim Derneği
Başkanı

DÜZENLEME KURULU ÇALIŞMA GRUPLARI

Bilim Çalışma Grubu

Doç.Dr. Kıymet SELVİ
Doç.Dr. Meral GÜVEN
Arş.Gr. Demet SEVER
Arş.Gr. Nihal TUNCA
Arş.Gr. Bilge ÇAM AKTAŞ

Organizasyon Çalışma Grubu

Doç.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
Öğr.Gr. Derya ATİK KARA
Öğr.Gr. Özge ÖZER
Arş.Gr. Levent VURAL
Arş.Gr. Seray TATLI DALİOĞLU

Tasarım Çalışma Grubu

Yrd.Doç.Dr. Bahadır ERİŞTİ
Öğr.Gr. İnci Zeynep ÖZONAY
Arş.Gr. Çiğdem Suzan ÇARDAK

HONORARY PRESIDENT

Prof. Dr. Davut AYDIN
President of Anadolu University

PRESIDENT

Prof. Dr. Gül DURMUŞOĞLU KÖSE
Dean of Faculty of Education at Anadolu University

CO-PRESIDENTS

Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM
Anadolu University Education Faculty Department of Educational Sciences, Head of Curriculum and Instruction Program

Prof. Dr. Özcan DEMİREL
The President of the Turkish Association of Curriculum and Instruction

EXECUTIVE BOARDS

Scientific Board
Assoc. Prof. Dr. Kıymet SELVİ
Assoc. Prof. Dr. Meral GÜVEN
Res. Ass. Demet SEVER
Res. Ass. Nihal TUNCA
Res. Ass. Bilge ÇAM AKTAŞ

Organizing Board
Assoc. Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
Lecturer Derya ATİK KARA
Lecturer Özge ÖZER
Res. Ass. Levent VURAL
Res. Ass. Seray TATLI DALİOĞLU

Design and Web Board
Asst. Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ
Lecturer İnci Zeynep ÖZONAY
Res. Ass. Çiğdem Suzan ÇARDAK

KONGRE GENEL PROGRAMI

05.10.2011 Çarşamba		
Saat	**Yer**	**Etkinlik**
8.45-13.00	Atatürk Kültür Merkezi	Kayıt
9.45-11.00	Atatürk Kültür Merkezi	Açılış
11.00-12.00	Atatürk Kültür Merkezi	Çağrılı konuşmacı
12.00-13.00	Atatürk Kültür Merkezi	Çağrılı konuşmacı
13.00-14.00	Personel Yemekhanesi	Öğle yemeği
14.00-15.20	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Bildiri sunumları
15.20-15.40	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Kahve arası
15.40-17.00	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Bildiri Sunumları
17.00-17.20	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Kahve arası
17.20-18.40	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Bildiri Sunumları
19.00-21.00	Yemekhane	Kokteyl
06.10.2011 Perşembe		
Saat	**Yer**	**Etkinlik**
9.00-17.00	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Kayıt
9.00-10.00	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Çağrılı konuşmacı
10.20-11.20	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Bildiri sunumları
11.20-11.40	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Kahve arası
11.40-13.00	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Bildiri sunumları
13.00-14.00	Yemekhane	Öğle yemeği
14.00-15.20	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Bildiri sunumları
15.20-15.40	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Kahve arası
15.40-17.00	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Bildiri sunumları
17.00-17.20	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Kahve arası
17.20-18.40	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Bildiri Sunumları
17.00-19.00	Sosyal Bilimler Enstitüsü, Salon Anadolu	EPÖDER üyeler ve kurullar toplantısı (Etik, Araştırma, Akreditasyon, Terim Birliği ve Profesörler Kurulu)
07.10.2011 Cuma		
Saat	**Yer**	**Etkinlik**
9.00-17.00	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Kayıt
9.00-10.00	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Çağrılı konuşmacı
10.20-11.20	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Bildiri sunumları
11.20-11.40	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Kahve arası
11.40-13.00	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Bildiri sunumları
13.00-14.00	Yemekhane	Öğle yemeği
14.00-15.20	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Bildiri sunumları
15.20-15.40	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Kahve arası
15.40-17.00	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Bildiri sunumları
17.00-17.20	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Kahve arası
17.20-18.40	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Bildiri Sunumları
20.00-23.00	Yemekhane	Gala Yemeği
08.10.2011 Cumartesi		
Saat	**Yer**	**Etkinlik**
10.00-12.00	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Değerlendirme Toplantısı ve Kapanış
12.30-17.00		Şehir Gezisi

SÖZLÜ BİLDİRİLER

05.10.2011 Çarşamba / Wednesday Atatürk Kültür Merkezi	
11.00-12.00	Çağrılı Konuşmacı **Allegories-of-the-Present: Curriculum Design in a Culture of Narcissism and Presentism** **Dr. William PINAR**
12.00-13.00	Çağrılı Konuşmacı **Çağdaş Gelişmeler Işığında Eğitim Bilimleri** **Prof. Dr. Mehmet Ali KISAKÜREK**

05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D1				
Yaşamboyu Öğrenme Lifelong Learning	14.00	Canses Tican Mehmet Taşpınar	Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Kırsal Kesimdeki Kadınların Katıldıkları Kursların İncelenmesi (Muğla İli Yenice Köyü Örneği) Investigation of the Courses Attended by Women in Rural Areas in Terms of Life-Long Learning	Salon Başkanı / Chair M. Bahattin Acat
	14.20	Ahmet Fikret Bayraklı	Millî Eğitim Bakanlığı'nda Hizmetiçi Eğitim	
	14.40	Tansu Mutlu Zeynep Akın	Okul Psikolojik Danışmanlarının/Rehber Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi Determining in-Job Training Needs for School Psychological Consultants / Student Advisors	
	15.00	İbrahim Arslanoğlu	Türkiye'de Felsefe Öğretmeni Yetiştirme Sorunu The Problem of Philosophy Teacher Training in Turkey	

05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D2				
Program Geliştirme Curriculum Development	14.00	Seda Saracaloğlu Fevzi Dursun Sanem Uça Nisa Başara Baydilek	İlköğretim II. Devre Zorunlu Derslerinde Girişimcilik Ara Disiplini Entrepreneurship Mid-Discipline in Primary School II. Term Must Courses	Salon Başkanı / Chair Mehmet Arslan
	14.20	Yücel Gelişli Elçin Yazıcı	Türkiye'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi The Evaluation of Preschool Educational Programs Applied in Turkey within Historical Process	

05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D3				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	14.00	Melek Çakmak	Öğretmen Adaylarının Başarısında Etkinlik Temelli Öğretimin Etkisi Effects of Activity-Based Instruction on Student Teachers' Achievement	Salon Başkanı / Chair Ethem Nazif Bayazıtoğlu
	14.20	Yasemin Aydın Yurdagül Günal Vedat Uzuner	Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimleri ve Lisansüstü Eğitimlerinin Mesleki Gelişimlerine Katkısı The Postgraduate Education of Teachers and Its Reflection on Their Professional Development	
	14.40	Ayten Pınar Bal	Öğretmen Adaylarının Matematik Dersine İlişkin Ölçme - Değerlendirme Tercihleri Pre Service Teachers' Testing -Evaluating Preferences about Mathematics Course	
	15.00	Temel Topal Hasan Hüseyin Aksu Mihriban Karadeniz	Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının İçerik Yönünden Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Assessment of Elementary School Teaching Graduate Curriculum in Terms of Content Regarding Prospective Teachers' Views	

05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D7				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	14.00	Gamze Yavuz Tuğba Yanpar Yelken	Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Alanındaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Teacher Candidates' Opinions About Their Competencies in Learning-Teaching Process and Measurement-Evaluation	Salon Başkanı / Chair Zeki Kaya
	14.20	Canan Koç Tuğba Babacan Hatice Ebru Arıkan Seda Kaya	İlköğretim İkinci Kademe (6-8 Sınıf) Öğrencilerinin Bilişüstü Yetileri The Metacognitive Awareness of the Elementary School Second Grade (6th-8th) Students	
	14.40	Melis Paksoy Zeynep Ayvaz Tuncel	Bilişim Teknolojileri Dersinin Not ile Değerlendirilmemesinin Öğrenme Ortamına Etkileri The Effect of the Information Technologies Subject not Assessed by Grades on the Learning Environment	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D8				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	14.00	S. Nihat Şad Oğuz Gürbüztürk	İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Yabancı Dil Derslerinde Uygulanan Öğretim Etkinliklerinin İncelenmesi An Investigation of Instructional Activities Implemented in Foreign Language Classesof 4th and 5th Graders	Salon Başkanı / Chair Meral Güven
	14.20	Tezcan Kartal Ramazan Demir Nurhan Öztürk H. Gamze Yalvaç	Fen Bilgisi Eğitiminde Lisansüstü Tezlerin Tematik Eğilimleri The Thematic Tendencies of Graduate Dissertations in Science Education	
	14.40	İrfan Nihan Demirel	Görsel Sanatlar Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğrenci Başarısına Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri Teachers' Views regarding Effect of Visual Arts Instruction Methods and Techniques on Students' Achievement	
	15.00	Oğuz Gürbüztürk Yasemin Ersöz	İlköğretim İkinci Kademede Branş Derslik Sisteminin Değerlendirilmesi (Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri) The Evaluation of the Rotational Class System at the Secondary Stage Primary Education	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D9				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	14.00	Süleyman Avcı Nurdan Baysal Mehtap Gül Arzu Yüksel	Okuma Çemberinin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi Impact of Literature Circles on Reading Comprehension Skill	Salon Başkanı / Chair Ali Güler
	14.20	Feridun Merter Bijen Filiz	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Davranışlarının Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi Evaluation of the Behaviours of Physical Education Teachers in Terms of Hidden Curriculum	
	14.40	Ayşe Öztürk Ahmet Doğanay	Beşinci Sınıftan Sekizinci Sınıfa Öğrencilerinin Dünyanın Şekli ve Yerçekimi Kavramlarına İlişkin Anlayış ve Zihinsel Modellerindeki Değişim Changes on the 5th Through 8th Graders' Mental Models and Understanding Related to the Concepts Of Shape of the World and Gravity	
	15.00	Abdullah Adıgüzel	Okul Değişkenlerinin Eğitimde Verimliliğe Etkisi The Effect of School Variables on Efficiency in Education	

05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D10				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	14.00	Emine Evirgen Serap Şahna Yeşim Pektaş	İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı Çerçevesinde Değerlendirilmesi Evaluation of Fifth Grader Turkish Text-Books within the Framework of Kohlberg's Moral Development Theory	Salon Başkanı / Chair Bahadır Erişti
	14.20	Beyhan Zabun	Sosyoloji Dersi Öğretim Programlarında Siyasal Söylem The Political Discourse of Sociology Curriculums in Turkey	
	14.40	Menderes Ünal Mehmet Taşdemir	Ortaöğretimde Uygulamaya Konulan Ağırlıklı Yabancı Dil Öğretim Programının Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Evaluation of New Extended Foreign Language Teaching Program Applied in 2005 in High Schools Considering the Opinions of Teachers and Students	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:Kırmızı Salon				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	14.00	Ayşegül Oğuz Burcu Akhun	1992 Yılı Resim-İş Dersi Öğretim Programı ile 2006 Yılı Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Bakımından Karşılaştırılması A Comparative study of the 1992 National Primary School Curriculum for Art and Craft Course and the 2006 National Primary School Curriculum for Visual Arts Course with the Guide Book Regarding Measurement and Evaluation in Turkey	Salon Başkanı / Chair Mehmet Gültekin
	14.20	Oktay Cem Adıgüzel Şaban Berk	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Öğretim Programlarının Provus'un Farklar Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi Evaluation ofModular Curriculum Implemented Vocational/Technical Education Secondary Schools by Using Provus' Discrepancy Model	
	14.40	Gülşah Batdal Karaduman	İlköğretim Birinci Kademe Matematik Programının Değerlendirme Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi Analyzing the Evaluation Dimension of Primary School Mathematics Program According to Teachers' Perceptions	
	15.00	Levent Vural Bilge Çam Aktaş Seray Tatlı Dalioğlu	Sınıf Öğretmenliği Programını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması The Scale of Evaluating Primary School Teacher Training Program: A Study of Validity and Reliability	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:Mavi Salon				
Sınama Durumları: Ölçme ve Değerlendirme Testing Situation: Measurement-Evaluation	14.00	Elif Seylim Fatma Tezcan	9. 10. ve 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitaplarında Yer Alan Ölçme Çalışmalarının Öğretim Programlarına Uygunluğu The Compliance of Assessment Studies In 9th, 10 Thand 11th Grade Biology Text Books with Training Programme	Salon Başkanı / Chair Fatma Hazır Bıkmaz
	14.20	Memet Karakuş Yeliz Bolat	İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerine Yönelik Tutumlarını Yordayan Değişkenlerin Belirlenmesi Identification ofthe Variables Predicting 5th Grade Primary School Students' Attitudes Towards Performance Tasks	
	14.40	Ergül Demir	Seviye Belirleme Sınavlarının (SBS) Bazı Etkilerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Evaluation of Some Effects of Level Determination Examinations (SBS) According to the Student Opinions	
	15.00	Nurhan Öztürk H. Gamze Yalvaç Tezcan Kartal Ramazan Demir	İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim (4-5. Sınıf) Programları'ndaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Teachers' Opinions about the Assessment and Evaluation Methods Employed in Elementary School Science and Technology Teaching Programs (4th-5thgrades)	

15.20-15.40 KAHVE ARASI /COFFEE BREAK				
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D1				
Yaşamboyu Öğrenme Lifelong Learning	15.40	Y. Gürcan Ültanır Mesut Özonur Halil Kamışlı	Yetişkin Eğitiminde Motivasyon Motivation in Adult Education	Salon Başkanı / Chair Seval Fer
	16.00	A. Aylin Can Utku Yüksel	Ülkemizde Avrupa Birliği Sürecinde Yaşamboyu Öğrenme ve Müzik Eğitimi Lifelong Learning and Music Education in the Process of the European Union in Our Country	
	16.20	Şule Ay Nurettin Ay İsmail Ercan	Ortaöğretim Öğrencilerine Göre Evde ve Okulda Çocuk Hakları Algısı ve Eğitim İhtiyacı Child Rights Perception and Training Need at Home and School Accordingto High School Students	
	16.40	Şule Ay	Kişisel Hak ve Özgürlükler Açısından Kadın Hakları Eğitim İhtiyacı Women's Rights Training Needs in Terms Of Personal Right and Freedom	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D2				
Program Geliştirme Curriculum Development	15.40	Özgül Kaya Nedim Alev Seyhan Eryılmaz	Değişen Fizik Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Öğrenci Görüşleri Students' Opinions about Changed Physics Syllabus	Salon Başkanı / Chair Sedat Yüksel
	16.00	Haluk Ünsal	Okul Temelli Eğitim Programı Geliştirme ve Uygulamalar School Based Curriculum Development and Its' Practices	
	16.20	Seda Uluçay Fatma Demiray Özcan Demirel	English Needs of English-Medium Prep School Students and The Necessity for CEFR-based Curriculum	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D3				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	15.40	Süphan Ekşioğlu Mehmet Taşpınar	Sınıf Öğretmeni Demokratik Sınıf Yönetimi Ortamında mı Yetiştiriliyor? Is the Primary Teacher Cultivated in Democratic Classroom Management Environment?	Salon Başkanı / Chair Zühal Çubukçu
	16.00	Gökhan Baş	Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri ile Öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algıları Arasındaki İlişki Relationship Between Teachers' Student Control Ideologies and Students' Views on Constructivist Learning Environment	
	16.20	Songül Tümkaya Lili Bal Fatma Karaçoban	Öğretmen Adaylarının Eğitme-Öğretme Özyetkinlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi An Investigation of Prospective Teachers' Educating-Teaching Self-Efficacy in Terms of Various Variables	
	16.40	Sibel Cengizhan Işıl Tanrıseven	Yapılandırmacı Yaklaşımın Eğitim Fakültesi Programlarına Yansıması The Reflection of Constructivist Approach to Faculty of Education Programs	

05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D7				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	15.40	Çiğdem Kılıç	NCTM İlkelerinde ve İlköğretim Matematik Dersi (1.-.5 Sınıflar) Öğretim Programında Sayı Hissi	Salon Başkanı / Chair Meral Güven
	16.00	Erten Gökçe	İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi Analysis of the Problems and Solutions Elementary Classroom Teachers Encounter in Class	
	16.20	Figen Kılıç	Üniversite Öğretim Elemanlarının Kullandıkları İçerik Öğelerini Düzenleme Biçimlerinin Değerlendirilmesi Evaluation of to be Arrangement Form of Content Components Which are Used by University Lectures	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D8				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	15.40	Gülten Şendur Nalân Akkuzu	Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Kavramsal Algılamalarının Tespit Edilmesi: Organik Kimyada Fonksiyonel Gruplar Konusunda Bir Örnek Olay Çalışması Identifying Secondary School and Undergraduate Students' Understanding: A Case Study for Functional Groups in Organic Chemistry	Salon Başkanı / Chair Nilay Bümen
	16.00	Bahadır Erişti Celal Akdeniz	Öğretim Stratejilerini Belirleme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları Instructional Strategies Assessment Scale: Reliability and Validity Studies	
	16.20	Şükran Tok Sevda Doğan Dolapçıoğlu	Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyi ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki The Relationship Between Emotional Intelligence Level and Classroom Management Approaches of Classroom Teachers	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D9				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	15.40	Bahattin Acat Gülçin Mutlu	Türk İlköğretim Okulları'nda Kullanılan 4. ve 5. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarının ve Yardımcı Materyallerinin Özgünlüğüne İlişkin Bir Araştırma An Investigation of Authenticity in English 4th and 5th Grade Textbooks and Their Accompanying Materials Studied in Turkish Elementary Schools	Salon Başkanı / Chair Gülay Ekici
	16.00	Zeynep Akın Funda Çıray Belgin Çetin Sönmez	Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Zaman Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki The Relationship Between Learning Strategies and Time Management Skills of Teacher Candidates	
	16.20	Tuna Uslu	Eğitim ve Öğretimde Kalite Güvence ile Yüksek Öğrenimde Akreditasyonun Eğitmen Performansı Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi: Bologna Süreci ve Diğer Örnekler Quality Improvement Process in Education, Bologna Process and the Relation Between Organizational Accreditation Standards and Teachers Performance	
	16.40	Menderes Ünal	Fen- Edebiyat Fakülteleri ve Meslek Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Eğitim-Öğretim Yeterliklerinin Değerlendirilmesi Evaluation of Educational and Instructional Proficiencies of Instructors Working in Science - Literacy Faculties and Vocational Collages	

05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D10				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	15.40	Cihangir Akbüber Gürkan Kuzucuoğlu Aykut Uzun	4. ve 5. Sınıf Normal ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Küresel Fen Problemlerine Karşı Duyarlılıkları 4th and 5th Grade Normal and Gifted Students' Sensibility Towards Global Science Problems	Salon Başkanı / Chair Müfit Gömleksiz
	16.00	Suad Sakallı Gümüş Seyfi Özdemir	Otizmli 21 Öğrencinin Örnek Olay İncelemesi: Neler Başarılı Oldu ve Nedenleri A Case Study of 21 Children with Autism: What Has Been Effective and Why?	
	16.20	Burhan Akpınar Yunus Doğan Ayşenur Dönder	Yenileştirilmiş İlköğretim Programların Karşıt Program Bağlamında Değerlendirilmesi Assessment of the Renewed Primary School Curricula in the Context of the Opposite Curriculum	
	16.40	İlhami Bulut Behçet Oral	Pedagojik Formasyon Programına Devam Eden Fen-Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Self Efficancy Beliefs on Teaching Profession of Faculty of Science and Letters Graduates Who Continue Pedagogic Formation Program	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:Kırmızı Salon				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	15.40	Şenay Baş Ayşegül Oğuz	Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Görsel Sanatlar Öğretim Programına Yönelik Görüşleri The Views of the Visual Arts Teachers Regarding Visual Arts Program Based on Constructivist Approach	Salon Başkanı / Chair Mehmet Arslan
	16.00	Elif Seylim	Modüler Öğretim Programları Hakkında Öğretmen Görüşleri Views of Teachers on Modular Teaching Programs	
	16.20	Nuriye Semerci Selin Yaman	Yeni İlköğretim İngilizce Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Gaziantep İli Örneği) Evaluation of the Effectiveness in Applicating New English Curriculum for Primary Schools' 4th and 5th Grades According to Teachers' Opinions (A Case Study in Gaziantep)	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:Mavi Salon				
Sınama Durumları: Ölçme ve Değerlendirme Testing Situation: Measurement-Evaluation	15.40	Betül Karaduman Tuğba Yanpar Yelken	Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Tercihleri ile Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algılarının Belirlenmesi Identification of Prospective Teachers' Evaluation Preferences and General Proficiency Perceptions in Assessment and Evaluation	Salon Başkanı / Chair Ali Baykal
	16.00	Ezlam Susam	Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi Determination of Using the Measurement and Evaluation Methods by Elementary Teachers That in Elementary Program	
	16.20	Hatice Gonca Usta-Sayın	PISA 2006 Sonuçlarına Göre Fen Bilimleri Okuryazarlığı'nda Yüksek ve Düşük Performans Gösteren Türk Öğrenciler Arasındaki Farklılık The Difference Between Turkish Students Demonstrating Over and Under Performance in Scientific Literacy According to The Results of Pisa 2006	
	16.40	Hilal Kazu Serkan Aslan	2004 İlköğretim Programının "Ölçme-Değerlendirme" Boyutunun Yapılan Araştırmalara Dayalı Olarak Değerlendirilmesi Research Based Analysis of the "Assessment-Evaluation" Dimension of 2004 Primary Education Program	

17.00-17.20 KAHVE ARASI /COFFEE BREAK				
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D1				
YBÖ / LLL	17.20	Murat Tuncer Hasan Güner Berkant Ramazan Tanaş	Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Özyeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi Evaluation of Vocational High School Students' Life Long Learning Self-Efficacy Believes	Salon Başkanı / Chair Seda Saracaloğlu
Karşılaştırmalı Eğitim Comparative Education	17.40	Canan Koç	Aktif Öğrenme Ortamlarında Öz ve Akran Değerlendirmenin Öğrencilerin Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Üzerindeki Etkileri Impacts of Self-Assessment and Peer-Assessment on Students' Approaches to Learning and Studying in Active Learning Environments	
	18.00	Buket Aslandağ Soylu Tuğba Yanpar Yelken	Bologna Süreci ve Geçiş Döneminde Türk Yüksek Öğretimine Genel Bir Bakış: Yetkililerin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri The Bologna Process and an interm Outlook on Turkish Higher Education: Views of Authorized People and Lecturers	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D2				
Program Geliştirme Kuramları Theories of Curriculum Development	17.20	Şefik Yaşar Tuba Çengelci Ömür Gürdoğan Bayır	Türkiye'de Geleceğin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Nasıl Olmalıdır? How Should Be the Social Sciences Program of the Future in Turkey?	Salon Başkanı / Chair Rüştü Yeşil
	17.40	Yücel Gelişli Özgün Uyanık	Okul Öncesi Eğitim Programı Kazanımları ile İlköğretim Türkçe 1 Dersi Kazanımlarının Sarmallık İlişkisinin İncelenmesi An Investigation of Spiral Relationship Between Early Childhood Educational Program Attainments and Attainments of Elementary Level Turkish 1	
	18.00	Ahmet Eskicumalı Zeynep Demirtaş Duygu G. Erdoğan Serhat Arslan	Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda (KPSS) Çıkan Program Geliştirme Sorularının Analizi Analysis of the Program Development Questions in the Public Personnel Selection Exam (PPSE)	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D3				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	17.20	Eylem Yalçın İncik Tuğba Yanpar Yelken	İlköğretim Öğretmen Adaylarının Yenilikçilik Düzeyleri Mersin Üniversitesi Örneği The Levels of Innovativeness of Primary Pre-Service Teachers Mersin University Case	Salon Başkanı / Chair Aytunga Oğuz
	17.40	Lili Bal Tuğba Yanpar Yelken	Öğretmen Adaylarının Demokratik Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişki An Investigation into Democratic Attitudes of Teacher Candidates in Terms of Several Variables and Its Relationship to Their Self-Esteem	
	18.00	Filiz Evran Acar Abdurrahman Kılıç Aslıhan Kuyumcu Vardar Şule Ay Fahriye Hayırsever	Düzce Üniversitesi Öğretim Elemanlarına Yönelik Öğretim Becerileri Eğitim Programının Etkiliği The Efficiency of Educatıon Skills Educatıon for Düzce University Instructors	

	18.20	Ahmet Küçük Ayşe Arzu Arı Tuğba Baran	İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Programlarında Okutulan Derslere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Investigation of Prospective Primary Education Mathematics Teachers' Opinions about the Courses in Their Programs	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D7				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	17.20	Bilal Duman Ali Yakar	"Duyuşsal Farkındalık Ölçeği"nin Geliştirilmesi: Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması Developing "Affective Awareness" Scale: Reliability and Validity Study	Salon Başkanı / Chair Ahmet Ok
	17.40	Elvan Kurtman Ali Arslan	Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Hazırlık Öğrencilerinin İngilizce Laboratuar Dersine Karşı Tutumlarının Belirlenmesi Determining the Attitude of Zonguldak Karaelmas University Compulsory Preparatory School Students Towards the English Laboratory Classes	
	18.00	Kamil Yıldırım Tuncay Tunç	Ortaöğretim Düzeyinde Öğrencilerin Okul Memnuniyetlerini Etkileyen Okul Kökenli Faktörler School Based Factors Effecting Students' School Satisfaction at the Secondary Level	
	18.20	Özer Yıldız Mehtap Yıldız Murat Erdoğdu Mahmut Kılıç	İlköğretim Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretmen Kılavuz Kitabının Uygulanabilirlik Düzeyi Applicability Level of Elementary Physical Education Lesson (1-8th Classes) Teacher Guide Book	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D8				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	17.20	Ahmet Çetin Erkan Akyürek	Solunum Sistemi Konusunu Modelle Öğretim Teaching The "Respitatory System" with Model Teaching	Salon Başkanı / Chair Kıymet Selvi
	17.40	Ali Murat Sünbül Mustafa Aydın Fatih Aydın	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sahip Oldukları Değerler ile Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi The Investigation on Between Primary School 2nd Level School Students' Values and Democratic Attitudes	
	18.00	Didem Kır Tünç Kamuran Tarım	Hikâyelerle Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Sözel Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkileri The Effects of Mathematics Teaching Through Storytelling on Students' Word Problem Solving Skills	
	18.20	Tuna Uslu	Sürekli Öğrenme Süreci Üzerine Görgül Bir Çalışma: Eğitim ve Öğrenim Çalışanlarının Nitelikleri ve Psikolojileri ile Öğrenci Beklentilerinin Kıyaslanması An Empirical Study on Continuous Learning Process: Comparing the Qualities of Education and Instruction Personnel and Student Expectations	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D9				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	17.20	Ayşegül Oğuz Burcu Akhun	1992 Yılı Resim-İş Dersi Öğretim Programı ile 2006 Yılı Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Bakımından Karşılaştırılması A Comparative Study of the 1992 National Primary School Curriculum for Fine Arts Course and the 2006 National Primary School Curriculum for Visual Arts Course Regarding Teaching-Learning Process in Turkey	Salon Başkanı / Chair Tuğba Yanpar Yelken
	17.40	Nadide Yılmaz Adnan Baki	Bir Araştırmacı Öğretmenin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Deneyimleri ve Çeşitli Yaklaşımların Uygulanmasına Yönelik Görüşleri The Experiences of Learning-Teaching Process of a Researcher Teacher and for the Implementation of Various Approaches and Opinions	
	18.00	Sema O. Kararmaz Ferdi Akın Ali Arslan	İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Derslerde Projeksiyon Kullanımına İlişkin Tutumları The 6th , 7th and 8th Grade Students' Attitudes Towards the Use of	

	18.20	Remzi Demir Birsel Aybek	Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi Learning Styles for Students of Ninth Grade and Field Study of Multiple Intelligence	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:D10				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	17.20	Pınar Fettahlıoğlu Nurhan Öztürk Manolya Yüceldağ Tezcan Kartal Gülay Ekici	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerine Göre Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Boyutları Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi Evaluating Science Teachers' Views About Dimensions of New Science and Technology Teaching Programme According to Their Levels of Self-Efficacy Beliefs	Salon Başkanı / Chair Neşe Tertemiz
	17.40	Ebru Öztürk Akar	Merkezi Bir Eğitim Sisteminde Öğretim Programı Uygulamasında Görülen Sorunların Eleştirel Bir İncelemesi ve Çözüm Önerileri A Critical Analysis of Curriculum Implementation Problems in A Centralized Education System	
	18.00	Ekrem Ziya Duman	Cumhuriyetten Günümüze Mantık Öğretimi Programlarının Karşılaştırılması Comparison of Logic Instruction Programs from the Period of Republic Up to Now	
	18.20	Adem Taşdemir Mehmet Taşdemir	Ulusal Gazetelerde Çıkan Haberlerde (2004–2007) İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programları ile ilgili Vurgu Yapılan Noktaların Öğretmen Görüşleriyle İrdelenmesi An Investigation of Underlined Points According to Teachers' Opinion Related to the Primary Science and Technology Programs in The News of National Newspapers (2004-2007)	
05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:Kırmızı Salon				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	17.20	Feridun Merter Şefik Kartal	1967'den Günümüze Lise Din Bilgisi, Ahlak ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Öğretim Programlarında Türk Kültürü Konuları The Subjects Related to Turkish Culture in Curriculums of Religion Course, Moral Course and Religious Culture and Moral Knowledge Courses Since 1967	Salon Başkanı / Chair Esed Yağcı
	17.40	Burcu Çelebioğlu	Türk Matematik Programına Bir Bakış: Yapısı, Değişikleri ve Problemleri	
	18.00	Mehmet Ali Dombaycı	Felsefe Öğretim Programlarında Bilişsel ve Duyuşsal Hedeflerin İlişkisi The Relationship of Cognitive and Affective Objectives in Philosophy Teaching Curricula	
	18.20	İbrahim Tuncel	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Teachers Views on Vocational and Technical High School's Curriculum	

05.10.2011 Çarşamba /Wednesday YER / ROOM:Mavi Salon				
Sınama Durumları: Ölçme ve Değerlendirme Testing Situation: Measurement-Evaluation	17.20	Buket Ballıel Meltem Duran Gülcan Mıhladız Selcan Bilgili	İlköğretim Öğretmenlerinin Çeşitli Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri Elementary School Teachers Views about Various Alternative Assessment and Evaluation Techniques	Salon Başkanı / Chair Ahmet Doğanay
	17.40	Özlem Göktaş	Okuduğunu Anlama Becerisinin Ilköğretim Ikinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başariya Etkisi The Effect of Reading Comprehension Skill on Students' Academic Achievement in Mathematics Lesson at the Second Stage of Primary School	
	18.00	Pervin Oya Tanyeri Cennet Engin-Demir	Hayat Bilgisi Programının Uygulanması: Yaratıcı Dramanın Bir Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılması Implementation of Life Sciences Curriculum: Usingcreative Drama as a Data Collection Method	
	18.20	Gürbüz Ocak Mustafa Ergün Ahmet Yamaç	Felsefe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması Attitude Scale Towards The Philosophy Course: The Study of Validity and Reliability	

POSTER BİLDİRİLER

05.10.2011 Çarşamba- Wednesday Sosyal Bilimler Enstitüsü / Graduate School of Social Science 14.30-15.20	
Irene López-Goñ Jesus Maria Goñi Zabala	A Strategy 1ort he Implementation of Key Competences in the School Curriculum
Nermin Karabacak Şükrü Ada Selami Sönmez	Türkiye-Hollanda Okulöncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi A Comparison of Preschool Education Programs of Turkey and Netherlands
Fatih Bozyiğit Semih Bozyiğit Sevgi Uysal	Yenilenen Öğretim Programında İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliği Üzerine Öğretmen Görüşleri(Kütahya İli Örneği) The Opinions of Teachers in Kütahya About the New Science and Technology Curriculum Activities for 4th and 5th Grades
Halil Aşıcı Derya Saka Elif Seylim Fatma Tezcan Raziye Aydınlı	9 ve 10. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Evaluation of 9th and 10th Grade Biology Curriculum According to Teacher Views
Mahbup Yalçın	Bilgisayar Destekli Eğitimi Yaygınlaştırma ve Çağdaş Yaklaşımlı Öğretme Etkinlikleri Dissemination of Computer-Aided Teaching, and Training Activities with Modern Approach
Zeynep Merve Oskay Tuğba Göçer Pınar Fettahlıoğlu	Gazetelerde Yayınlanan Bilim Yazılarının Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Fen Okuryazarlığına Etkisinin İncelenmesi Research of the Impact of The Scientific Articles on the Newspapers to the Science and Technology Teacher
Gamze Bitmez Çiğdem Çalışkan	İşbirlikçi Yaklaşımın Öğrenme Sürecine Etkisi Hakkında Öğrenci Görüşleri Students' İdeas About the Effect of Collaborative Approachon Learning Process
İ.Ümit Yapıcı Murat Havedanlı	Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Biyoloji Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki Relationship Between Learning Styles and Self-Efficacy Beliefs Towards Biology Teaching ofPreService Biology Teachers

SÖZLÜ BİLDİRİLER

06.10.2011 Perşembe /Thursday Sosyal Bilimler Enstitüsü Salon Anadolu				
09.00-10.00		Çağrılı Konuşmacı **Curriculum For Identity: Supporting Identity Formation in School and University Dr. Eero Ropo**		
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D1				
Eğitim Felsefesi Philosophy of Education	**10.20**	Kıymet Selvi Belgin Sönmez Fatma Özüdoğru	John Dewey: Okul; Toplum ve Eğitim John Dewey: School, Society and Education	Salon Başkanı / Chair Mustafa Ergün
	10.40	Ramazan Demir Tezcan Kartal H. Gamze Yalvaç Nurhan Öztürk	İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye, Bilimsel Bilginin Varlık Alanına ve Bilim İnsanına Yönelik Görüşleri Elementary School 6thGrade Students' Opinions about Scientific Knowledge, Existing Area of Scientific Knowledge and Scientists	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D2				
Program Geliştirme Kuramları Theories of Curriculum Development	**10.20**	Sedanur Saka	Zihinsel Engelli Öğrenci Velilerinin Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi Determinationof Needs of Mentally Disabled Students Parents	Salon Başkanı / Chair Ali Yıldırım
	10.40	Özlem Tokgöz Ali Yıldırım	Öğretimde Planlama Araştırmaları: Bir Meta-Analiz Çalışması Instructional Planning Research Studies: A Meta-Analysis Study	
	11.00	Davut Hotaman	Üstün Yetenekli ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eğitiminde Fırsat Eşitliği Açısından Eğitim Programının Önemi The Importance of Education Program in Terms of Equal Opportunities in the Education of Talented and Gifted Students	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D3				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	**10.20**	Adnan Küçükoğlu Erdoğan Köse Adnan Taşgın Burak Yasin Yılmaz Şeyma Karademir	Mikro Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi The Effect of the Micro Teaching Implementation on Opinions of the Candidate Teachers Related to Difficulties Experienced in Instructional Process	Salon Başkanı / Chair Adil Türkoğlu
	10.40	Ali Sıcak Ramazan Şükrü Parmaksız	İlköğretim Kurumlarındaki Mesleki Çalışmaların Etkililiğinin Değerlendirilmesi An Evaluation of The Efficiency of Vocational Educations at Elementary School Institutions	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D7				
	10.20	Işıkhan Uğurel H. Sevgi Moralı Özge Karahan	Matematikte Yetenekli Olan Ortaöğretim Öğrencilerin Sözsüz İspat Oluşturma Yaklaşımları Mathematically Gifted Secondary School Students' Aproaches to Developing Proofs Without Words	

Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Proc ess	10.40	Işıkhan Uğurel Özge Karahan	Geometride Çift Sütun İspat Yönteminden Yararlanma: Lisansüstü Öğrencilerinin Yaklaşımları The Utilization of Two Column Proof Method in Geometry: Postgraduates Students' Approaches	Salon Başkanı / Chair Nevriye Yazgayır
	11.00	Bilal Duman Ali Yakar Pınar Baba	İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi Examinaton of the Reflective Thinking Skills Towards Problem Solving of Primary School Second Grade Student	
06.10.2011 Perşembe Thursday YER / ROOM: D8				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	10.20	Şule Ay Filiz Evran Acar Abdurrahman Kılıç Aslıhan Kuyumcu Vardar	Öğretim Elemanlarının Aktif Öğrenme Algıları Active Learning Perception of the Lecturers	Salon Başkanı / Chair Nevin Saylan
	10.40	Eyup İzci Hatice Özgan Sucu	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Language Learning Strategies of Primary School Secondary Level Students Use While Learning a Foreign Language (The Case of Nevşehir)	
	11.00	Aydın Erekmen Mehmet Yıldızlar	İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Standartlarına Uyma Dereceleri (Nevşehir Örneği) Degrees of Consistency of Primary Teachers Employed at Primary Schools to the Standards of Mathematics Teaching	

06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D9				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	10.20	Hülya Kartal Rüçhan Özkılıç	Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Yaşadıkları Güçlükler ve Bu Güçlükleri Aşma Yolları Difficulties that Classroom Teachers Face During the Phoneme Feeling and Recognition Stage of the Phoneme-Based Sentence Method and Ways of Overcoming These Difficulties	Salon Başkanı / Chair Suat Pektaş
	10.40	Neşe Uygun Neşe Tertemiz	İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutum, Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi Effects of Problem-Based Learning on Students' Attitudes, Achievement and the Stability (Retention) of Learning in the Fifth-Grade Math Course	
	11.00	Oğuz Gürbüztürk Sevda Koç	İlköğretim Öğretmenlerinin Kuantum Öğrenme Modelini Kullanabilme Becerilerinin Değerlendirilmesi Evaluation of the Primary School Teachers' Abilities to Use Quantum Learning Model	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D10				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	10.20	Devlet Alakoç Pirpir Nurcan Koçak	Temel Eğitime Hazırlıkta Anne Eğitim Programının Annelerin Bilgi Düzeylerine ve Programa Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi The Effects of Mother Training Program on Mothers' Knowledge Levels and Their Attitudes towards the Program in Preparation of Basic Education	Salon Başkanı / Chair Sedat Yüksel
	10.40	Kasım Kıroğlu Cevat Elma Alper Kesten	Danışman, Öğretmen Adayı ve Kurum Yöneticilerinin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Geliştirilmesine İlişkin Önerileri Suggestions of Instructors, Prospective Teachers and Administrators for the Development of Community Service Application	

06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: Kırmızı Salon				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	10.20	Esma Buluş Kırıkkaya Beyza İmalı	Fen ve Teknoloji Programında Yer Alan Doğa Olayları ve Oluşturduğu Risklere İlişkin Konularda Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Görüşleri Teachers' Opinions About Nature Events and Risks in Science and Technology Programs	Salon Başkanı / Chair Melek Demirel
	10.40	Seda Ercan Akkaya Fatma Tezcan Elif Seylim İlknur Karaca	Biyoloji Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Eskişehir İli Örneği) An Assesment of the Biology Course Curriculum Based on the Views of Teachers: A Case Study from the City of Eskişehir	
	11.00	Nurdan Kalaycı Murat Debbağ	Yüksek Öğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Anketlerinin İnternet Tabanlı Uygulamalarının Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi The Assessment of Internet Based 'Teaching and Instructors Evaluation Questionnaires' at Universities According to Students' Perceptions	

06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: Mavi Salon				
E-öğrenme E-Learning	10.20	Petri Lounaskorpi	How to Use Effectively New Social Media Tools to Support Learning and Teaching	Salon Başkanı / Chair Bekir Özer
	10.40	Petri Lounaskorpi	New Pattern for Teachers ICT In-Service Training	
	11.00	Tamar Lominadze Ketevan Gochitashvili	On The Subject Of Quality Assurance In E-Learning: A View From Caucasian Countrieas and Where they Are Standing	
11.20-11.40 KAHVE ARASI /COFFEE BREAK				
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D1				
Eğitim Felsefesi Philosophy of Education	11.40	Tuba Acar Esed Yağcı	Cumhuriyet Döneminde İlköğretim I. Kademe Programlarının Özellikleri ve Dayandığı Eğitim Felsefeleri The Primary School Curricula's Characteristics and Basis of Educational Philosophies in the Republican Era	Salon Başkanı / Chair Mustafa Sağlam
	12.00	Ali Güler	Eğitim Sisteminde Felsefi Temel Sorunsalı The Problem of Philosophical Foundation in Education System	
	12.20	Abdullah Aydın	Türklerin Bilime Kuramsal ve Teknolojik Katkıları Theoretical and Technological Contributions of Turks to Science	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D2				
Program Geliştirme Kuramları Theories of Curriculum Development	11.40	Nevin Saylan Rukiye Çiftçioğlu	John Dewey ve Program Geliştirme John Dewey and Curriculum Development	Salon Başkanı / Chair Aytunga Oğuz
	12.00	Ömer F. Tutkun Seçil Okay	Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Bloom's Revised Taxsonomy	
	12.20	Özlem Özer	İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi Cooperative Learning and Students' Motivation	

06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D3				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	11.40	M. Handan Güneş Mihrican Balaban	Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri The Views of Secondary Teacher Candidates about Alternative Evaluation and Measurement	Salon Başkanı / Chair Abdullah Adıgüzel
	12.00	Gürbüz Ocak İjlal Ocak Aylin Yazıcıoğlu	Yaşayan Bilim İnsanlarının Akademik Hayat Hikâyelerindeki Metaforlar Metaphors in the Academic Life Stories of Living Scientists	

06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D7				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	11.40	Yasin Irmak	Yönetim Bilgi Sistemleri ve Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar (e-Okul Örneği) Management Information Systems and Problems Applications (e-School Case)	Salon Başkanı / Chair Gülay Ekici
	12.00	Arzu Yüksel Süleyman Avcı	Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri İle Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenmesi Our Aims in Delivering a Social Science Lesson Using Differentiated Teaching Strategies	
	12.20	Esma Çolak Sertel Altun	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Öz-Düzenleme Becerileri Arasindaki İlişkinin İncelenmesi An Examination of the Relationship Between the Learning Styles of Students and Their Self-Regulation Skills	
	12.40	Süleyman Arslantaş Eyüp Yurt Ali Murat Sünbül	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ve Kullandıkları Motivasyonel Stratejileri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkilerinin Belirlenmesi Identifying The Relationship of Second Level Primary Education Students' Multiple Intelligence Domains and Motivational Strategies with Critical Thinking Skills	

06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D8				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	11.40	Çetin Semerci Şenel Elaldı	Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği) Metacognitive Skills of Medical Students (Cumhuriyet University Sample)	Salon Başkanı / Chair ESed Yağcı
	12.00	Sara Kefi	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Dersinin Etkin Öğrenme Yöntemleri ile İşlenmesine Yönelik Bir Uygulama Modeli Örneği An Example Model for Development in Early Childhood Course Based on Effective Learning Methods	
	12.20	Engin Aslanargun Burcu Özakça	Başarılı Öğrenci Ailelerinin Akademik Başarıya Katkı Düzeyleri Parental Contribution to High Achieving Students' Academic Success	

06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D9				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	11.40	Ayhan Hakan Mustafa Sağlam Şefik Yaşar Mehmet Gültekin Handan Deveci Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu Bülent Batmaz Bilge Çam Aktaş Emel Güvey Aktay Başak Kasa	İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Alanlarındaki Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri In-Service EducationNeedsof Primary School Teachers regarding General Competencies in Teaching Profession	Salon Başkanı / Chair Behçet Oral
	12.00	Mesude Ayan Mehmet Taşpınar	Sınıfta Etkili İletişim Becerileri Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Durumu Status of Primary School Teachers in the Classroom in Terms of Effective Communication Skills	
	12.20	Zeynep Sen Nur Gogus	Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Katılımcıları ile Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması Comparing Attitudes of Education Faculty Students and Participants of Pedagogical Formation Certificate Program Towards Teaching as a Profession	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D10				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	11.40	Murat Kılınç Mehmet Demir	İlköğretim Okullarında Seçmeli Bilişim Teknolojileri Dersi 6. Basamak Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi Based on the Teachers' Views, the Evaluation of Optionally Teaching Information Technologies Lesson 6th Grade Programme in Primary Schools	Salon Başkanı / Chair Bahadır Erişti
	12.00	Nuray Çalışkan Dedeoğlu Zeynep Alat	Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Birinci Sınıf Matematik Programı Kazanımlarının Sarmal Yaklaşıma Göre İncelenmesi Spiraling in Early Childhood and First Grade Mathematics Curricula	
	12.20	Ayda Aras	An Evaluation of Educational Programmes of Private Music Schools According to the Contemporary Programme Evaluation Approaches	
	11.40	Zeynel Kablan Tuğba Baran Ömer Hazer	Bloom Taksonomisine Göre İlköğretim Matematik 6-8 Öğretim Programı Kazanımlarının Bilişsel Öğrenme Düzeylerinin Belirlenmesi Determination of Cognitive Learning Levels of 6-8 Curriculum Acquirements in Primary Mathematics Accordingto Bloom's Taxonomy	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: Kırmızı Salon				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	11.40	Türkkan Gülyurdu Ali Eryılmaz	Lise Fizik Öğretim Programında Beceri Kazanımlarının Yedirilmesi ve Diğer Öğretim Programları ile Karşılaştırılması Integration of Skill Objectives to High School Physics Curriculum and Comparison with Other Curricula	Salon Başkanı / Chair Nurdan Kalaycı
	12.00	Gül Kaleli Yılmaz Elif Ertem Sevilay Alkan Bülent Güven	Teorikle Pratik Arasındaki Boşluk: Matematik Öğretmenlerinin Yenilenen Matematik Öğretim Programlarının Uygulanmasına Yönelik Görüşleri The Gap Between Theory and Practice: The Opinions of the Mathematics Teachers on the Implementation of the Revised Mathematics Curricula	

	12.20	Burçin Kuran Bülent Tarman	İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Hazırlık ve Değerlendirme Sorularının İncelenmesi Examination of Preparatory and Evaluation Questions in the Secondary Stage Social Studies Textbooks of Elementary Education	
	12.40	İlknur Bayram Berna Aslan	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi The Evaluation of the English Preparatory Curriculum at TOBB University of Economics and Technology Department of Foreign Languages from Teachers' and Students' Point of View	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: Mavi Salon				
	11.40	José Augusto Pacheco José Carlos Morgado Filipa Seabra	School Accountability in Portugal: Global and Local Influences on Policies and Practices	Salon Başkanı / Chair Ahmet Ok
	12.00	Sasa Puzic Branislava Baranovic	Aspects of Peace Education in Croatian Elementary Schools: The National Curriculum and School Climate	
	12.20	Ana Mouraz Carlinda Leite Preciosa Fernandes	Does Contextualization Challenge Critical Approaches of Curriculum?	
	12.40	Edilene Guimarães Luzimar Silva José Augusto Pacheco	Curriculum Differentiation in the Education of Youth and Adults	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D1				
Öğretim Tasarımı Instructional Design	14.00	Meral Öner Sünkür Mustafa İlhan Murat Sünkür	Tahmin Et–Gözle–Açıkla Yöntemi ile Desteklenmiş Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi The Effects of Activities Based on Reflective Thinking Assisted by Prediction–Observation–Explanation Method on The Science and Technology Course Attitudes of 7th Grade Students	Salon Başkanı / Chair Mehmet Arslan
	14.20	Mehmet Arslan Sevgi Bektaş Bedir Sabri Burak Kapan Yalçın Coşkun Serap Köşe Mustafa Çimen	İlkokuma Yazma Öğretiminde Bitişik Eğik Yazı Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Uygulamanın Değerlendirilmesi (Tokat İli Merkezi Örneği) Teachers' Opinions about Adjacent Italic Hand Writing Application on First Reading and Writing Instruction and Evaluation of the Application (Sample of Tokat Province Center)	
	14.40	İlke Önal Çalışkan Meral Aksu	Fen Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenme Teorisine Dayalı Bilgisayar Destekli Eğitim ve Otantik Değerlendirme Etkinlikleriyle İlgili Durum Belirleme Çalışması A Case Study About Computer Assisted Instruction and Authentic Assessment Activities Based on Constructivist Learning Theory in Science Teacher Education	

	15.00	Seval Fer	'Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı' Modelinin Testi Testing a Model of 'The Social Constructivist Learning Environment' Design	

06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D2				
Program Geliştirme Kuramları Theories of Curriculum Development	14.00	Mehmet Erdoğan Çiğdem Güzle Kayır Hamit Kaplan Ümmü Özlem Aşık Şahin Akbunar	Yeni Geliştirilen Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri, 2005-2011 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi Teachers' Views on Newly Developed Curricula; A Content Analysis of Research Between 2005 and 2011	Salon Başkanı / Chair Dilruba Kürüm
	14.20	Ahmet Eskicumalı Serhat Arslan	Çevre Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Çevreye Yönelik Tutum Üzerine Etkisi (Sakarya Örneği) The Influence of Environment Education on Critical Thinking and Environmental Attitude (Sakarya Example)	
	14.40	Tuba Kunduroğlu İlkay Doğan Taş	Yükseköğretim Ulusal Program Yeterliklerinin Öğrenme Kazanımları Temelli Program Kapsamında İncelenmesi National Curriculum Competencies in Higher Education in Turkey: Examination Them within the Context of Outcome Based Education	
	15.00	Memet Karakuş Burcu Gürkan Sevda Doğan Dolapçıoğlu Mustafa Çapar	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Estetik Yaratıcılık Aesthetic Creativity in Teaching Social Studies	

06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D3				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	14.00	Eda Gürlen Tülay Üstündağ	Öğretmen Adaylarının Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri Opinions of the Prospective Teachers about Creativity	Salon Başkanı / Chair Meral Güven
	14.20	Necla Köksal Melek Çınar	Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının ve Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin "Öğretmen" Kavramıyla İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri Pre-Service Teachers' Who are Students at Faculty of Education and Science Literacy Faculty Students Views on the Metaphorical Images of "Teacher" Concept	
	14.40	Mükerrem Akbulut Taş Mahinur Karataş Çoşkun	Üniversite Öğrencilerinin Demokrasi Kavramı ile İlgili Sınıflama Davranışlarının Değerlendirilmesi An Evaluation of University Students' Classification Behaviour about The Concept of Democracy	
	15.00	Senar Alkın F. Dilek Gözütok	Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Reliability and Validity Works for The Scale of Teacher's Behaviors Promoting Critical Thinking	

06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D7				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	14.00	Hale Sucuoğlu Vesile Yıldız Demirtaş	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne-Baba İlgi Düzeyleri Parental Involvement Levels of Children in Preschool Education	Salon Başkanı / Chair Gürhan Can
	14.20	Bahadır Erişti Celal Akdeniz	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Myers-Briggs Tip Belirleyici (MBTI) Profilleri Primary Education Teachers' Myers Briggs Type Indicator (MBTI) Profiles	
	14.40	Hülya Güvenç	Üniversite Öğrencilerinin Öğretmen Güdüsel Destek Algıları ve Derse Kendini Verme University Students' Engagement and Their Perceptions of Teachers' Motivational Support Style	
	15.00	Nuray Önder Tuğba Çopur	Öğrencilerin Newton'un 3. Kanununu Günlük Hayata Uyarlama, Anlama ve Matematiksel Problemlerde Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki Relationship Between Students' Levels of Adaptation to Life,Understandingand Usage at Mathematical Problems of Newton's Third Law	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D8				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	14.00	Harun Şahin Miray Uyar	Öğrenme Stratejileri Kullanım Sıklığının Akademik Başarıya Yansımaları Reflections of Academic Success on Frequency of the Using Learning Strategies	Salon Başkanı / Chair Nilay Bümen
	14.20	H. Şenay Şen	İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözmeye Dayalı Yansıtıcı Düşünme Becerileri Primary School Students' Problem Solving Based Reflective Thinking Skills	
	14.40	Şule Fırat Durdukoca	Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Öğretim Yöntemlerini Kullanma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi The Evaluation of the Level of Primary School Teachers' Using Out of Classroom Techniques According to Various Variables	
	15.00	Hünkâr Korkmaz Fatma Kızılırmak Irmak Altınışık Konukaldı	Disiplinler Üstü Yaklaşım Temelli Bütünleşik Eğitim Programı: Antalya Koleji Örneği Trans Disciplinary Approach of Integrated Curriculum: A Case Studyfrom Antalya College	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D9				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	14.00	İlhan İlter Erhan Görmez	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime Olan Tutumları (Fırat,Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği) Attitudes of Classroom Teacher Candidates Toward Graduate Education	Salon Başkanı / Chair Mehmet Gürol
	14.20	Birsen Bağçeci Recep Kahramanoğlu Rabia Sarıca Celal Yiğit Esen Turan Bülent Döş	Anadolu Öğretmen Liselerinde Okutulan Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Evaluation of Elementary School Life Sciences Programme: Production and Consumption	

	14.40	Ayten İflazoğlu Saban	Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Ödevlere İlişkin Görüşleri ile Tutumlarını Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi The Elementary School Teaching Department Students' Opinions about Homework andthe Investigation of the Variables Affecting Their Attitudes	
	15.00	Fatma Hazır Bıkmaz	Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Bilimsel Epistemolojik İnançları Pre-Service Teachers' Teaching-Learning Conceptions and Their Scientific Epistemological Beliefs	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D10				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	14.00	Mehmet Gültekin	İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Programına Yükledikleri Metaforlar Metaphors of Primary School Teachers Regarding Education Program	Salon Başkanı / Chair Durmuş Ekiz
	14.20	Başak Güler Gorgoretti	The Analysis of the Musical Creativity Elements in the Music Syllabuss of the Elementary Education	
	14.40	Ahmet Kurnaz Hilal Karapazar	İlköğretim 1–8. Sınıf Matematik Öğretim Programının ve Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Üst Düzey Zihinsel Becerilerini Geliştirmedeki Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi Evaluation of Affection Primary Education 1 – 8 Year Mathematics Teaching Program and Teaching Applications to Develop Higher Order Thinking Skills of the Students Based to Teachers' Views	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: Kırmızı Salon				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	14.00	Aykut Uzun Ahmet Bildiren	Üstün Yetenekli Öğrencilere Uygulanan Zenginleştirilmiş Sosyal Bilgiler Programı Sonuçlarının İncelenmesi The Analysis of Results of Enriched Social Studies Program Applied to Gifted Students	Salon Başkanı / Chair Ahmet Saban
	14.20	Özge Can Nuray Senemoğlu	Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Öğretim Hizmetinin Niteliğinin Değerlendirilmesi Evaluation of Teaching Service Quality in Teaching Principals and Methods Course	
	14.40	Çağrı Karaşahin Çiğdem Şahin Taşkın	Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Görüşleri Primary Teachers' Views of Measurement and Evaluation	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: Mavi Salon				
Sınama Durumları: Ölçme ve Değerlendirme	14.00	İlhan İlter	İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Başarıya Etkisi Attitudes of Primary School Students toward English Lessons to Influence of The Success	Salon Başkanı / Chair Behçet Oral
	14.20	Zeynep Başer	Konuşmanın Değerlendirilmesinde Öğrenci - Öğrenciye Test Tekniğinin Eleştirel Bir Analizi A Critical Analysis of Student to Student Test Technique in Assessment of Speaking	

Testing Situation: Measurement-Evaluation	14.40	İsmet Ergin Recep Cömert Musa Sarı	Elektrik Alan Konusu ile ilgili Farklı Soru Sunum Biçimlerinin Öğrencilerin Fizik Başarılarını Ölçmede Oluşturduğu Farklılıklar On the Subject of the Electricity Field the Differences Created by Using Different Representations of Questions on Evaluating the Student's Physics Achievements	
	15.00	Birsen Bağçeci Melike Özyurt	Özel Okula Devam Eden İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Esneklik Boyutu ile SBS Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi The Relationship Between the SBS Exam Success of 8 Grade Private School Students and Creativity Level of This Students in Flexibility Sub-Dimension	
15.20-15.40 KAHVE ARASI /COFFEE BREAK				
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D1				
Öğretim Tasarımı Instructional Design	15.40	Adnan Baki Funda Aydın Zeynep Medine Özmen	İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Belirlenmesi The Investigation of Pre - Service Mathematic Teachers Reflective Thinking Skills Toward Problem Solving	Salon Başkanı / Chair Cevdet Epçaçan
	16.00	Sefa Dündar Ali Şenol	İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Etkinliklerin Tasarımı ile İlgili Öğretmen Görüşleri Teachers' Opinions about the Planning of the Activities at The Curriculum of Primary Mathematics Lesson	
	16.20	Mine Gözübüyük Tamer	Yaşamboyu Öğrenme İçinde Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi National Qualifications Framework Within the Lifelong Learning	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D2				
Program Geliştirme Kuramları Theories of Curriculum Development	15.40	Arın Kural Baykan Uğur Ercan Mehmet Erdoğan	Yeni Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Kullanılması ile İlgili İhtiyaçlar ve Engeller; 2005-2010 Yıllarında Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi Barriers and Needs Regarding the Implementation of New Measurement and Evaluation Techniques; A Review of Research Between 2005 and 2010	Salon Başkanı / Chair Oktay Cem Adıgüzel
	16.00	Atilla Cavkaytar Esra Ceyhan Oktay C. Adıgüzel	Aile Bilgi ve Destek Eğitim Programı (E-ABDEP): Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Eğitimi İçin Gereksinim Analizi Requirement Analysis for Family Information and Support Education Program (E-FINEP): Online-Informing for the Education of Parents Who Have Children with Mental Retardation and Effectiveness of Support Services	
	16.20	Zeki Arsal	İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırmacılık İlkelerine Göre Değerlendirilmesi Examining the Objectives of Elementary School Science and Technology Program According to the Principles of Constructivist Learning Theory	
	16.40	Duygu S. Güler-Öztürk	Okul Öncesi Eğitim Programlarının Niteliksel Öncelikleri Nelerdir? Geleceğin Eğitim Programı İçin Öneriler What Are the Initiatives of the Quality Preschool Curricula? Suggestions for the Curriculum in Future	

06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D3				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	15.40	Lale Hüseynova	Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Keman Çalma Performanslarını Etkileyen Bazı Değişkenler Some Variables That Affect the Violin-Playing Performance of Students in the Department of Music Teaching	Salon Başkanı / Chair Mehmet Gültekin
	16.00	James H. Kerns Adem Bayar	Yeni Öğretmenler İçin Uygulanan Mentoring Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklar The Barriers to Implementing Mentoring Programs for Novice Teachers	
	16.20	Vesile Alkan Birsen Doğan Hülya Çermik	Öğretmenlik Uygulaması: Formasyon Derslerine Katılan Kimya Bölümü Mezunlarının Değerlendirmeleri Teaching Practices: Evaluation of Chemistry Graduates Attending Teacher Training Courses	
	16.40	Ayten Pınar Bal	Öğretmen Adaylarının Geometri Düşünme Düzeyleri ve Tutumları Teacher Candidates' Geometry Thinking Levels and Attitudes	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D7				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	15.40	Tuba Ağır Yardımcı	Akımlar Yarışıyor Projesi The Project of Currents Are Competing	Salon Başkanı / Chair Nevriye Yazçayır
	16.00	Kerim Gündoğdu Nilay Çelik Aslı Balcı Adnan Taşgın Erdal Bay	İnsan Hakları Eğitiminde Filmlerin Kullanılması: Öğretmen Eğitiminde Bir Eylem Araştırması Teaching Through Movies in Human Rights Education: An Action Research in Teacher Training	
	16.20	Engin Aslanargun Hatice Emiroğlu	Anne-Babaların Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri Parental Contribution to High Achieving Students' Academic Success	
	16.40	Emel Tunç	Sessiz Bilgiden Fiiller Cumhuriyeti'ne Türkçe Öğretimi Turkish Instruction from Silent Information to Verbs Republic	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D8				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	15.40	Sevilay Alkan Gül Kaleli Yılmaz Elif Ertem Bülent Güven	İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş: Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Görüşleri The Transition from Primary School to Secondary: Opinions of Secondary School Mathematics Teachers on Readiness Level of their Students	Salon Başkanı / Chair Zühal Çubukçu
	16.00	H. Gamze Yalvaç Nurhan Öztürk Ramazan Demir Tezcan Kartal	Farklı Eğitim Kademelerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilimin Doğası ile ilgili Görüşleri Opinions of the Students from Different Grade Levels about the Nature of the Science	
	16.20	Hülya Bingül Hatice Adıyaman	Öğrencilerin Öğrenme Modellerine Göre Ders Tasarımı Course Desing According to Students' Learning Models	

06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D9				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	15.40	M. Sencer Bulut Özlem Kaf Hasırcı	Öğretmenlerin Öğrenme Stillerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Stillerine Etkisi The Teachers' Learning Styles Effects on Their Teaching Styles on Social Studies Courses	Salon Başkanı / Chair Şefik Yaşar
	16.00	Mustafa Kemal Efe	Yaygın Eğitim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Politikaları Oluşturulması Konusunda Bir Öneri The Usage Levels of Feedback and Correction Behaviors of Primary School Teachers	
	16.20	Zeynep Demirtaş Gökçe Pınar Aksoy	Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi The Investigation of Pedagogic Formation Certificate Program Students' Attitudes Towards Teaching Profession in Terms of Certain Variables	
	16.40	Kezban Kuran Meltem İstanbullu	Uygulama Okullarında Öğretmen Adaylarını Değerlendiren Uygulama Öğretmenlerinin Adaylarca Değerlendirilmesi Evaluation of the Application Teachers Who Evaluate the Preservice Teachers in the Application Schools by the Preservice Teachers	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D10				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	15.40	Nevin Özdemir	9. Sınıf Coğrafya Ders Kitaplarının Coğrafya Öğretim Programına Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi The Evaluation of the Conformity of Ninth Grade Geography Textbooks with the Geography Curriculum with Respect to the Opinions of Teacher	Salon Başkanı / Chair Özcan Demirel
	16.00	Aslı Uysal F. Dilek Gözütok	Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Belirtilen Strateji, Yöntem ve Teknikleri Uygulamadaki Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi Determining the Level of Primary School Teachers' Sufficiencies on Implementation of Strategies, Methods and Technics That Are Stated in 2009 Life Science Curriculum	
	16.20	Taner Arabacıoğlu	Modüler Eğitim Programına İlişkin Bilişim Teknolojisi Öğretmenlerinin Görüşleri Information Technology Teachers' Views About Modular Curriculum	
	16.40	F. Dilek Gözütok Özgür Ulubey Senar Alkın Nihal Tunca	"Eğitim Programları ve Öğretim" Lisansüstü Programlarının Değerlendirilmesi Evaluation of "Curriculum and Instruction" Post-Graduate Programs	

06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: Kırmızı Salon				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	15.40	Özer Yıldız Mehtap Yıldız Hakan Salim Çağlayan	Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi Yeni Öğretim Programının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi Evaluation of the Secondary School Physical Education Lesson New Curriculum's with Teacher Views	Salon Başkanı / Chair Esed Yağcı
	16.00	Zeynel Kablan Çağla Işık Fatma Merve Kal	İlköğretim Matematik 6-8. Sınıf Öğretim Programında ve Ders Kitaplarında Bulunan Etkinliklerin Öğretim Materyal Türlerine Göre İncelenmesi An Examination of Activities in 6-8th Grade Mathematics Curriculum and Mathematics Textbooks in terms of Types of Instructional Materials	

	16.20	Dilşat Peker Ünal	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımları ve Çocukların Düşüncelerini İfade Etme Hakkı Life Science Course Curriculum Acquisitions and Children's Right of Stating Their Own Ideas	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: Mavi Salon				
Sınama Durumları: Ölçme ve Değerlendirme Testing Situation: Measurement-Evaluation	15.40	Buket Özüm Çabakçor Elif Akşan Tuğba Öztürk Sabiha Odabaşı Çimer	İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Derslerinde Tercih Ettikleri Geribildirim Türleri ve Bu Geribildirimlerin Özellikleri The Types of Mathematics Course Feedbacks That Primary Education Prospective Mathematics Teachers Prefer and the Feedbak Properties	Salon Başkanı / Chair Suat Pektaş
	16.00	Ayşenur Dönder Şenel Elaldı Özlem Miraç Özkaya	Üniversite Düzeyindeki Temel İngilizce Öğretiminde Kullanılabilecek Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretim Görevlilerinin Görüşleri Views of Lecturers on Complementary Methods of Measurement and Evaluation Used in Basic English Teaching at University Level	
	16.20	Selcan Bilgili Meltem Duran Buket Ballıel	İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Okuryazarlık Düzeyleri Elementary School Teachers' Literacy Level for Alternative Assessment Techniques	
	16.40	Ali Sıcak Eşref Akkaş	Bilim ve Sanat Merkezlerine (Bilsem) Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Developing an Attitude Scale Towards Science and Art Centers	
17.00-17.20 KAHVE ARASI /COFFEE BREAK				
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D1				
Programlarin Uluslar arası Hale Getirilmesi Internalization of Curriculum	17.20	Hayal Köksal	Eğitimde Şiddetsizlik' Konusunda Öğretmen Adaylarına Uluslararası Düzeyde Farkındalık Kazandırmak Creating 'Nonviolence Awareness' on Teacher Trainees at International Level	Salon Başkanı / Chair M. Nuri Gömleksiz
	17.40	Hacı Duran Fatma Torun	Eğitimde Standartlaşma ve Yaratıcılık Standardization and Creativity in Education	
	18.00	Hasan Hüseyin Şahan Yalçın Dilekli	"G8 Ülkeleri ve Türk Eğitim Sistemi Karşılaştırması" 'Comparison of G8 Countries' and Turkish Education System'	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D2				
Program Geliştirme Kuramları Theories of Curriculum Development	17.20	Koray Kasapoğlu Ali Yıldırım	"Oluşturmacı" Program Değişikliklerine Yönelik Algıları Yordayan Bir Faktör Olarak Değişime Yönelik Tutumlar Attitudes Toward Change as Predictor of Perceptions of "Constructivist" Curriculum Change	Salon Başkanı / Chair Durmuş Ekiz
	17.40	Ebru Öztürk Akar	Ortaöğretim Fen Programları Üzerine Bir İnceleme An Analysis of Secondary School Science Curriculum	
	18.00	Soner Mehmet Özdemir	Eğitim Programı Kavramına İlişkin Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları Metaphorical Perceptions of Pre-Service Teachers on the Concept of Curriculum	

	18.20	İbrahim Yaşar Kazu Mehmet Eroğlu	Türkiye'deki Örtük Program Araştırma Sonuçlarının Değerlendirilmesi The Evaluation of the Results of the Hidden Curriculum Researches in Turkey	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D3				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	17.20	Nihat Uyangör Ömer Cem Karacaoğlu Fatih Aygören	İlköğretim Programlarında Benimsenen Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Konuşma Biletleri Tekniğinin Sınıf Yönetimine Etkisi Effects of Talking Tickets on Class Management at Primary School Curriculum That Adopted Constructivist Learning Environments	Salon Başkanı / Chair Ahmet Saban
	17.40	Kemal Oğuz Er Anıl Öztekin	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi Investigation of Teacher Candidates' Attitudes Towards Teaching Profession Courses	
	18.00	Hasan Hüseyin Şahan İbrahim Kalkay	Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Pre-Service Teachers' Reflective Thinking Tendency	
	18.20	Yahya Altınkurt Kürşad Yılmaz Aytunga Oğuz	İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Educational Beliefs of Primary and High School Teachers	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D7				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	17.20	M. Oğuz Kutlu Şadiye Korkmaz	Ders Çalışma Becerileri Eğitiminin İlköğretim II. Kademe 8. Sınıf İngilizce (Yabancı Dil Dersi) Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi The Effect of Study Skills Instruction to Academic Success and Continuity for The Course of English(Foreign Language Course) in Primary School	Salon Başkanı / Chair Ali Murat Sünbül
	17.40	Meral Öner Sünkür Behçet Oral İlhami Bulut Mustafa İlhan	İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeyleri ve Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Analysis of the Relationship Between Geometrical Thinking Levels and Intelligence Domains of Primary Education 8th Grade Students	
	18.00	Yücel Kayabaşı	Gazi Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sözel İletişim Engelleri The Obstacles of Verbal Communication which are Met by the Teacher Nominees Studied at Gazi University, Faculty of Education	
	18.20	Ebru Bakaç	Çalışma Yapraklarının Erişi ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi Effect of Worksheets on Achievement and Retention	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: D8				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	17.20	Nuray Önder Mustafa Tan	Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Fizik Öz Yeterlik İnançları Arasında Anlamlı Bir Fark var mıdır? Is There a Significant Difference Between Self Efficiencies Believes of Students Who Have Different Learning Stills?	Salon Başkanı / Chair Seval Fer
	17.40	Neşe Tertemiz Süleyman Erkam Sulak	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Kurma Becerilerinin Değerlendirilmesi Evaluation of the Fifth-Grade Students' Problem Posing Skills	
	18.00	Seçil Kangal Burçin Yakut	MAT-BU	
	18.20	Muhittin Çalışkan	Etkili Dönüt Sunma Yolları Ways of Presenting Effective Feedback	

06.10.2011 Perşembe / Thursday YER / ROOM: D9				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	17.20	Mustafa Sağlam Nihal Tunca İnci Z. Özonay	Öğretmenlik Sertifikası Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri The Opinions of the Students of Teaching Certificate Program about the Course of Teaching Practice	Salon Başkanı / Chair Mustafa Sağlam
	17.40	Çiğdem Arslan Dilek Çağırgan Gülten Güneş Yavuz Mahir Biber	Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlik Algıları ve Okul Deneyimi Etkinlikleri Hakkında Görüşleri Prospective Mathematics Teachers' Perceived Teacher Competency Levels and Opinions about School Experience Activities	
	18.00	Hasan Şeker İzzet Görgen Sabahattin Deniz	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları İle Öğretmenlik Formasyon Programına Yönelik Düşünceleri Pre-Service Teachers' Motivation Towards the Profession of Teaching and Their Opinions about Pedagogic Formation Program	
	18.20	Volkan Hasan Kaya İlban Orkun Karamüftüoğlu Dilber Bahçeci	Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme ile İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi Determining Opinions of Teacher Candidates on Teacher Education	
06.10.2011 Perşembe / Thursday YER / ROOM: D10				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	17.20	Emel Koç Cerlet Süleyman Çelenk	Cumhuriyetten Günümüze İlkokul (İlköğretim I.Kademe) Fen ve Teknoloji Dersi Programlarındaki Değişme ve Gelişmeler	Salon Başkanı / Chair Neşe Tertemiz
	17.40	Bayram Özer Recep Kahramanoğlu	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Evaluation of Education Technologies and Material Design Subject with Respect to the Views of Candidates for Teachership	
	18.00	Ahmet Kurnaz	İlköğretim 1–5. Sınıf Türkçe Öğretim Programının ve Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Üst Düzey Zihinsel Becerilerini Geliştirmedeki Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi Evaluating the Effect of Primary Education 1-5. Years Turkish Program and Intructional Practices on the Development of Students' Upper Level Cognitive Skills According to the Views of the Teachers	
06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: Kırmızı Salon				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	17.20	Şule Fırat Durdukoca	Yeni Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği) The Evaluation of the New Secondary School Philosophy Lesson Curriculum According to Teachers' Views (The Sample of Malatya Province)	Salon Başkanı / Chair Çetin Semerci
	17.40	Mehmet Ali Altınok Tuncay Tunç	1968 İlkokul Programı Fen ve Tabiat Bilgisi Dersi ile 2004 İlköğretim Programında Fen ve Teknoloji Dersinin Bilimsel Süreç Becerileri (BSB)Yönünden Karşılıklı İncelenmesi Examining Science and Nature Knowledge Class in Primary School Program of 1968 With Scientific Process Skills (SPS) of Science and Technology Class in Primary School Program of 2004 in Comparison.	
	18.00	Meral Güven Demet Sever Bilge Çam Aktaş	Pedagojik Formasyon Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Evaluation of Pedagogical Formation Program in terms of Students' Conceptions	

06.10.2011 Perşembe /Thursday YER / ROOM: Mavi Salon				
Sınama Durumları: Ölçme ve Değerlendirme Testing Situation: Measurement-Evaluation	17.20	Kıymet Selvi Çiğdem Suzan Çardak	Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeğinin Eğitim Fakültesi Öğrencileri İçin Yapısal Geçerliğinin Test Edilmesi Testing the Construct Validity of the Felder-Soloman Index of Learning Style for the Students of Faculty of Education	Salon Başkanı / Chair Ali Baykal
	17.40	Halil Aşıcı İlknur Karaca Ayşe Arslan Merih Ege Fatma Tezcan F. Zerrin Görgün	Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Fen ve Teknoloji Sorularının Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Göre Değerlendirilmesi An Evaluation ofPlacement Test Science and Technology Questions Depending on Science and Technology Curriculum	
	18.00	Celal Yiğit Birsen Bağçeci	Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Çerçevesi ile İlköğretim 6. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Sınama Durumları Açısından Karşılaştırmalı Analizi Comparative Analysis of Common European Framework of Reference for Languages andthe 6. Grade English Language Curriculum with Regard to Measurement and Evaluation	
	18.20	Gökhan Kumlu Gülfem Dilek Yurttaş Merve Özdemir	İlköğretim İkinci Kademe Fen ve Teknoloji Derslerinde Verilen Proje ve Performans Görevlerinin Uygulanmasında Öğrencilerin Zekâ Türlerinin Dikkate Alınma Düzeyleri The Determination of the Consideration Levels of the Students' Intelligence Types in the Application of the Project and Performance Tasks Given in the Science and Technology Courses at the Second Stage of Primary Education	

POSTER BİLDİRİLER

06.10.2011 Perşembe /Thursday Sosyal Bilimler Enstitüsü / Graduate School of Social Science 14.30-15.20	
Meral Aksu Nesrin Öztürk	Okuduğumu Neden Anlayamıyorum? Why Can't I Comprehend What I Am Reading?
Hüseyin Hüsnü Bahar	Algılanan Aile Desteği ile Çocuk Sevgisinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumu Yordama Gücü Predictive Power of Perceived Family Support and Love of Kids on the Attitude Towards Teaching Profession
Orhan Akınoğlu	Bilim Sanat Merkezlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Art and Science Centres for Teachers
Türkkan Gülyurdu Ali Eryılmaz	Lise Fizik ve Biyoloji Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri Teachers' Views about High School Physics and Biology Curricula
Mehmet Nuri Kardaş Esin Yağmur Şahin Sedat Maden	Geleneksel Küme ile İş Birlikli Öğrenmeye Dayalı Grup Çalışmasının Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde Kullanımı The Use of the Group Study Based on Tradıtional Set with Cooperative Learning in Teaching Punctuation Markers
Tuna Uslu	Türkiye'de Öğrenimle Uzaktan ve Elektronik Eğitim Alanında Karşılaşılan Kritik Noktalar, Engeller ve Çözüm Alternatifleri
A. Aylin Can	Yaşamboyu Öğrenme ve Çocuk Müzik Eğitiminde Yaygın Eğitim Hizmetleri Non-Formal Educational Services in Lifelong Learning and Music Education for Children
Ayhan Dikici	Yaratıcılığı Teşvik Eden Öğretim Stili Ölçeği: Bir Dil Geçerlik Çalışması. Creativity Fostering Teaching Style Inventory: Astudy of Language Validation

SÖZLÜ BİLDİRİLER

07.10.2011 Cuma / Friday Sosyal Bilimler Enstitüsü Salon Anadolu	
09.00-10.00	Çağrılı Konuşmacı **Öğretmen Eğitimi Araştırmaları ve Yeniden Yapılanma** **Dr. Ali Yıldırım**

07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D1				
Uzaktan Öğrenme Distance Learning	10.20	Bülent Döş Esen Turan	Öğretmen Adaylarının Okulla İlgili Kavram İmajları Concept Images of Student Teachers about Concepts of School	Salon Başkanı / Chair Suat Pektaş
	10.40	Okan Sarıgöz Şule Fırat Durdukoca	Hakkâri Fen Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin Kanıt Temelli Öğrenme Modeline Göre Öğrenme Durumları Learning State of Hakkâri Science High School 9th Grade Students in Accordance with Evidence-Based Learning Model	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D2				
Program Geliştirme Kuramları Theories of Curriculum Development	10.20	Tuba Şengül M. Ahmet Tokdemir	'Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi' Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi Teachers Opinions Assessment About 'Contemporary Turkish and World History' Curriculum	Salon Başkanı / Chair Ali Murat Sünbül
	10.40	Derya Düzgün Ruken Akar Vural	İzmir, Denizli, Aydın ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde Görev Yapan Program Geliştirme Çalışanlarının Fonksiyonu ve Karşılaştıkları Sorunlar The Functions and Problems of Curriculum Workers Employed by National Education Directorships in Izmir, Denizli, Aydın and Muğla	
	11.00	Erdal Bay Kerim Gündoğdu Duygu Dilekçi Ceyhun Ozan Deniz Özdemir	İlköğretim Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımlarının İncelenmesi: Atatürk Üniversitesi Örneği Investigation of Elementary Prospective Teachers' Curriculum Approaches: The Case of Ataturk University	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D3				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	10.20	Hasene Esra Yıldırır Canan Nakiboğlu	Argümantasyonun Öğretmen Eğitiminde Kullanımı Usage of the Argumentation in Teacher Education	Salon Başkanı / Chair Esmahan Ağaoğlu
	10.40	Mustafa Çolak Engin Güneş	Kütahya İlinde Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarını Algılamaları Kutahya Elementary Teachers Perceptions of Children Rights	
	11.00	Yasemin Gödek Altuk Volkan Hasan Kaya	Kavram Yanılgılarını Tespit Etme Konusunda Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarını Bilinçlendirme Üzerine Bir Çalışma A Research to Increase Science Student Teachers' Awareness Concerning Diagnosing Children's Conceptions	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D7				
	10.20	Esma Buluş Kırıkkaya Esra Bozkurt Beyza İmalı	Örnek Bir Öğrenme Ortamı: TÜBİTAK Destekli İlköğretim Öğrencileri Bilim Yaz Okulu An Example of a Learning Atmosphere: Science Summer School for Primary School Students with Support of TÜBİTAK	

Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	10.40	Hikmet Zelyurt	İlköğretim İkinci Kademe Programında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi Evaluation of Teachers Opinions About the Effectiveness of Project and Performance Tasks That Use in Second Stage of Primary Education Program	Salon Başkanı / Chair Nevin Saylan
	11.00	Hilal Kazu Demet Demiralp	İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği) The Research on the Teacher Ideas About the Effect of Primary Education First Grade Programs on the Development of Reflective Thinking According to Some Variants (Elazığ Sample)	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D8				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	10.20	Erkan Akyürek Özlem Afacan	İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin "Hücre Bölünmesi" Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Kavram Çarkı Diyagramı Kullanılarak Tespit Edilmesi Determining 8th Grade Students' Misconceptions About the Unit of "Cell Division" by Using Roundhouse Diagramming	Salon Başkanı / Chair Kıymet Selvi
	10.40	Rasim Özyürek	Türk Devlet ve Topluluklarında Terim Meselesi The Issue of Terminology in Turkic States and Communities	
	11.00	Dürdane Bayram Jacobs Fahriye Hayırsever	"Öğrenci Merkezli Öğrenme" Öğretmen Adayları Bakışı ile Ne İfade Ediyor, Nasıl Gerçekleştiriliyor? "Student-Centred Learning" from the Point of View of Teacher Candidates, What Does It Mean, How It Works?	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D9				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	10.20	Elif Güven Beste Çevik	Piyano Dersinde Başarı Durumunu Etkileyen Nedenler: Müzik Öğretmeni Adaylarının Değerlendirmeleri Factors That Affects Success at Piano Classes: Views of Pre-Service Music Teachers	Salon Başkanı / Chair Melek Demirel
	10.40	Özden Tezel	Üç Aşamalı Testle Öğrencilerin Isı – Sıcaklık Konusunda Sahip Oldukları Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi Determination of Students' Misconceptions About Heat – Temperature via Three Stage Testing and Analysis According to Some Variables	
	11.00	Fatih Karabina	Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Antrenman Bilgisi Ders Kitabının Uygulanabilirlik Düzeyi: Öğretmen Algıları Fine Arts and Sports High Schools Sports Area Training Information Course Book's Applicability Level: Teacher Perceptions	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D10				
Program Değerlendirme /Curriculum Evaluation	10.20	Orhan Kumral A. Seda Saracaloğlu	Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi ve Eğitsel Eleştiri Modeli Evaluation of Educational Programs and Educational Criticism Model	Salon Başkanı / Chair Seda Saracaloğlu
	10.40	Hasan Bozaslan	Genel Liselerle Meslek Liseleri Programlarının Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri Açısından Karşılaştırılması A Comparison of High School Andvocational School Programmes in terms of the Aims and Basic Principles of Turkish National Education	
	11.00	Ayfer Kocabaş Aydan Şen Pınar Çakır	Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Özellikleri ve Sosyo - Ekonomik Çevreye İlişkin Görüşleri The Opinions on Socio Economic Environment and Characteristics of Combined Classroom Teachers	

07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: Kırmızı Salon				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	10.20	Sevim Camuzcu Kemal Duruhan	Okulöncesi Öğrencilerinin Serbest Oyun Etkinliklerinin Değerlendirilmesi Assessment of Pre-School Students' Free Game Activities	Salon Başkanı / Chair Rüştü Yeşil
	10.40	Ahmet Gökmen Sevilay Atmaca Pınar Akpınar	"İklim Değişikliğine Yönelik Farkındalık Kazandırma" Hizmet-İçi Eğitim Programı ve Değerlendirilmesi "Acquisition of Awareness on Climate Change" In-Service Training Curriculum and It's Evaluation	
	11.00	Melek Nur Erdoğan Fitnat Köseoğlu	Türkiye'deki Lise Fen Müfredatlarının Bilimin Doğası ile İlgili Kazanımlar Açısından Analizi Analysis of Turkish High School Science Curriculum Frameworks with Respect to Aspects of Nature of Science	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: Mavi Salon				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	10.20	Petro Du Preez	Curriculating Curriculum Studies for Transformative Contexts: Pragmatic and Poststructuralist Perspectives	Salon Başkanı / Chair Özcan Demirel
	10.40	Mohammad Hassan Mirzamohammadi	Teaching-Learning Process Evaluation of Philosophy Course in Humanities and Providing Some Suggestions to Improve	
	11.00	Muhammed Abdul Wahab Stephen Vardigans	The Challenges in Developing a Curriculum for Adult, Non-Formal Basic Education and Skills Development - A Recent Endeavour in Bangladesh	
11.20-11.40 KAHVE ARASI /COFFEE BREAK				
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D1				
Karşılaştırmalı Eğitim Comparative Education	11.40	Müge Gündüz	Yabancı Dil Öğretmenlerinin CLT Metoduna Yönelik Algılamaları Language Teachers' Perceptions of CLT	Salon Başkanı / Chair Nevriye Yazçayır
	12.00	İsmail Şan	İlköğretim Kademesinde Benimsenen Sınıf Geçme Sistemleri ile Uluslararası Ölçekli Değerlendirme Çalışmalarında Elde Edilen Matematik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi The Investigation of the Relation Between Promotion Systems for Elementary Schools and Mathematics Scores Achievedat International Assessment Studies	
	12.20	Eriman Topbaş	Türkiye ve Finlandiya'nın Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Program Ögeleri Açısından Karşılaştırılması A Comparison of Teacher Education Systems in Turkey and Finland in Terms of Program Components	

07.10.2011 Cuma / Friday **YER / ROOM: D2**				
Program Geliştirme Kuramları **Theories of Curriculum Development**	11.40	İlhan Oktar	İlköğretim Çocuklarına Sağlıklı Beslenme Davranışları Kazandırma Teaching Elementary Level Children How to Adapt a Healty Nutrition	Salon Başkanı / Chair Ahmet Ok
	12.00	Sümer Aktan	Program Alanında Yeni Arayışlar Bağlamında Reconceptualist Yaklaşım Üzerine Bir Değerlendirme An Analysis upon Reconceptualist Approach in the Context of New Quests on Curriculum Field	
	12.20	Semra Güven	Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Eğitimi İhtiyaçlarının Belirlenmesi	
	12.40	M. Bahaddin Acat Mecit Aslan	İlköğretim Okullarındaki Eğitimin Karakter Eğitimine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi The Investigation of Teacher and Parent Views into Conformity of Primary School Education to Character Education Related to Various Variables	
07.10.2011 Cuma / Friday **YER / ROOM: D3**				
Öğretmen Eğitimi **Teacher Education**	11.40	Necla Ekinci	Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	Salon Başkanı / Chair Müfit Kömleksiz
	12.00	Arda Arıkan	İngiliz Dili Öğretmen Yetiştirme Ders Programlarının İlköğretim İngilizce Öğretmeni Yetiştirmesindeki Etkililiğine Yönelik Niteliksel Bir Çalışma A Qualitative Study of the Effectiveness of Teacher Education Curriculum in Preparing Primary School English Language Teachers	
	12.20	Sebahattin Arıbaş Sevim Camuzcu Sevda Koç	Öğretmen Yetiştiren Programların Özel Alan Yeterliliklerine Göre Değerlendirilmesi Assesment of Teacher Training Programs According to the Subject Matter Competencies	
	12.40	Mutlu Uygur Özler Çakır	İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi A Study on Self-Efficacy Beliefs of English Language Teaching Undergraduate Students According to Different Variables	
07.10.2011 Cuma / Friday **YER / ROOM: D7**				
Öğrenme ve Öğretme Süreci	11.40	Mustafa Safran Tuba Şengül	Tarih Öğretimi ve Haritalar History Teaching and Maps	Salon Başkanı / Chair Oktay Cem Adıgüzel
	12.00	Meral Özkan Gürses Oktay Cem Adıgüzel	Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı'nın (Cognitive Academic Language Learning Approach-CALLA) Fransızca Hazırlık Programındaki Öğrencilerin Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları Üzerindeki Etkisi The Effects of Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) on The Reading Strategies Use of French Preparatory Program Students	

Learning and Teaching Process	12.20	Nalân Akkuzu Hüsamettin Akçay	Mikro-Yansıtıcı Öğretimle Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Özel Durum Çalışması Determination of the Level of Pre-Service Teachers' Professional Competence by Using Micro-Reflective Method: A Case Study	
	12.40	Ayşegül Karabay Dilek Işık Raziye Günay Bilaloğlu Bilge Kuşdemir Kayıran	Çoklu Zeka Kuramı Temelli Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bir Meta Analiz Çalişmasi: Türkiye Örneği A Meta-Analysis Study on the Effectiveness of Multiple Intelligences-Based Instruction: The Case of Turkey	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D8				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	11.40	Nuriye Semerci Burcu Duman Ö. Miraç Özkaya	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Engelleri The Critical Thinking Boundaries of Teacher Candidates	Salon Başkanı / Chair Dilruba Kürüm
	12.00	Meltem Gökdağ Baltaoğlu	Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi The Research of Creative Thinking Skills and Self Efficacy of Trainee Teachers	
	12.20	Volkan Bilir Habibe Tezcan	Orta Öğretim Organik Kimya Dersinin Deneyle Desteklenmesinin Başarıya Etkisi The Effect of Supporting Organic Chemistry Lesson with Experimental Method on Students' Success in the Secondary Education	
	12.40	Melis Yeşilpınar Ahmet Doğanay	Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Classroom Teachers' and Prospective Classroom Teachers' Perception of Self-Efficacy Toward Teaching Critical Thinking	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D9				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	11.40	Beste Çevik Elif Güven	Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Düşünceleri Views of Pre-Service Music Teachers on Music Training Department Bachelor Program	Salon Başkanı / Chair Esra Ceyhan
	12.00	Adem Bayar	Mentoringin Manası ve Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemindeki Mentoring Uygulamalarından Duydukları Memnuniyetlilik Derecesi The Meaning of Mentoring and Teachers' Satisfaction Level at Mentoring in the Turkish Education System	
	12.20	Nevriye Yazçayır Ebru Ersay	Üniversite Öğrencilerinin Problemleri: Yeni Oluşturulan Problem Tarama Envanter Sonuçlarının Paylaşılması The Problems of University Students: Sharing the Results of the Newly Developed Problem Screening Inventory	
	12.40	Hayal Köksal Feyza Doyran	Köy Enstitüleri Felsefesi'ni Yeni Kuşak Öğretmenlere Kazandırma İmecesi Imece Circle Project to Empower the New Generation Teachers with The Village Institute Philosophy	

07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D10				
	11.40	Yetunde Ajibade Bola Simeon Fayomi	Pretesting a Middle-Road Approach to Second/Foreign Language Teaching and Learning in Primary	Salon Başkanı / Chair Maria Alfredo Moreira
	12.00	Carlinda Leite Preciosa Fernandes	International Influences on the Curricular Politics in Portugal	
	12.20	Müge Akpınar Mustafa Tan	Unchangebility of Attitude at 9th Grade Context-Based Physics Course	
	12.40	Kıymet Selvi	FenoMetod-Yeni Bir Öğrenme ve Öğretme Yöntemi PhenoMethod-A New Learning and Teaching Method	
07.10.2011 Cuma /Friday YER / ROOM: Kırmızı Salon				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	11.40	Ersin Karademir	Öğretmen Adaylarının Genel Fizik ve Matematik Derslerindeki Başarı ile Fiziğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki Relation Between the Success in Mathematic and Physics Courses and the Attitude towards Physics for Teachers Candidates	Salon Başkanı / Chair Nurdan Kalaycı
	12.00	Mustafa Sağlam Senar Alkın Nihal Tunca	Türkiye'de Eğitim Programları ve Öğretim Alanına Yönelik Yapılan Araştırmaların İncelenmesi Review of the Research on Educational Programs and Teaching Field in Turkey	
	12.20	Yunus Kütükcü	İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında Sürece Dayalı Değerlendirme Araçlarının Kullanım Etkinliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Teacher Opinions About the Efficiency of Process Based Evaluation Tools in Primary Schools Science and Technology Program	
	12.40	Gülen Onurkan Aliusta Müzeyyen Alasya Bekir Özer	Öğretmen-Merkezli Öğretimden Öğrenci-Merkezli Öğrenmeye: Gerçekten Olanaklı mı? From Teacher-Centred Teaching to Student-Centred Learning: Is It Really Possible?	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: Mavi Salon				
	11.40	Julie Rainer Dangel Christie McIntyre Teresa Haris Linda Kroll Semra Güven	Dimension of Constructivist Teacher Education	Salon Başkanı / Chair Özcan Demirel
	12.00	Akbar Rahnama	Critical Thinking and Curriculum	
	12.20	Chukwugozie Maduka	Philosophy of Education Curriculum in the Context of Developing Countries	
	12.40	Paulo Marinho Carlinda Leite Preciosa Fernandes	Formative Assessment and Teacher Professional Cultures	

07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D1				
Karşılaştırmalı Eğitim Comparative Education	14.00	Tuncay Tunç Kamil Yıldırım	PISA 2009 Verilerine Göre Öğrencilerin Fen Bilgisi Üst Düzey Beceri Puanları Üzerinde Ülke ve Öğrenci Özelliklerinin Etkisi Based on PISA 2009 Data the Effect of Properties of Country and Student on the Scores of Students' High Level Science Competencies	Salon Başkanı / Chair Abdurrahman Kılıç
	14.20	Songül Kilimci	Türkiye ve İsveç Egitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi A Comparative Analysis of Education Systems in Turkey and Sweden	

07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D3				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	14.00	Mediha Sarı Fatma Sadık	Öğretmen Adaylarının Demokrasi Algıları: Çukurova Üniversitesi Örneği Democracy Perception of Teacher Candidates: Çukurova University Example	Salon Başkanı / Chair Kıymet Selvi
	14.20	Özlem Kaf Hasırcı Mediha Sarı	Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Değerlendirilmesi An Evaluation of Community Service Practices Course in the Context of Democratic Citizenship Education	
	14.40	Emir Kayhan	Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatıma Karşı Tutumlarının Bölümlere Göre Karşılaştırılması The Comparison of the Attitude of Teacher Candidates Against Written Expression According to Their Sections	
	15.00	Mustafa Sağlam Meral Güven Bilge Çam Aktaş Demet Sever	Öğretmenlik Sertifikası Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Investigation of the Relationship Between the Attitudes Towards Teaching Profession and Intelligence Levels of Pre-Service Teachers at Teaching Certification Program (Case of Anadolu University)	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D7				
Öğrenme ve Öğretme Süreci (Learning and Teaching Process)	14.00	Hayrettin Akyıldız Deniz Keleş	Yapılandırmacı Öğretim Uygulamalarının Pozitivist Yaklaşım Temelinde Değerlendirilmesi Evaluation of Constructivist Instructional Practices According to Positivist	Salon Başkanı / Chair Adil Türkoğlu
	14.20	Mehmet Nuri Gömleksiz Ebru Bozpolat	İlköğretimde Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliği Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Elementary School	
	14.40	Zeynep Medine Özmen Funda Aydın Bülent Güven	Matematik Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Stratejiler ve Problem Çözme Başarıları Arasındaki İlişki The Relationship Between Pre-Service Mathematics Teachers' Problem Solving Strategies and Achivement	
	15.00	Halil Kamışlı Mesut Özonur Buket Aslandağ Fazilet Karakuş	Eğitim Faaliyetlerinin Katılımcı Görüşleri ile Değerlendirilmesi The Assesmentof Educational Activities Depending on the Views of Participants	

07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D8				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	14.00	Murat Altun Burcu Durmaz	İlköğretim Öğrencilerinin Doğrusal İlişki Bilgisini Oluşturma Süreci The Process of Abstracting Knowledge of Linear Relationships Among Primary School Students	Salon Başkanı / Chair Ahmet Doğanay
	14.20	Vesile Alkan Selçuk Şimşek	Matematiksel İşlemleri Yaparken Akranların Ortak Çalışması Collaboration of Peers in Doing Mathematical Operations	
	14.40	Mustafa Sarıtaş	Sınıf Öğretmenlerinin Dönüt ve Düzeltme Davranışlarını Kullanma Düzeyleri The Usage Levels of Feedback and Correction Behaviors of Primary School Teachers	
	15.00	Bilal Duman Ali Yakar	"Öğrenme Kulüp"lerinin Akademik Başarıya ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi The Effects of "Learning Clubs" on Academic Achievement and Attitudes Towards the Profession of Teaching	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D9				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	14.00	Mahir Alkan Beste Çevik	Müzik Öğretmeni ve Kimya Öğretmeni Adaylarının Bazı Değişkenlere Göre Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri Music and Chemistry Pre-Service Teachers' Opinions of Classroom Management in Light of Some Factors	Salon Başkanı / Chair Abdullah Adıgüzel
	14.20	Hilal Kazu Zehra Aşkın	Finlandiya ve Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Karşılaştırılması The Comparison of the Teacher Training System in Finland and Turkey	
07.10.2011 Cuma /Friday YER / ROOM: D10				
Sınama Durumları: Ölçme ve Değerlendirme Testing Situation: Measurement-Evaluation	14.00	Gökhan Kumlu Gülfem Dilek Yurttaş Merve Özdemir	İlköğretim İkinci Kademe Fen ve Teknoloji Derslerinde Verilen Proje ve Performans Görevlerinin Uygulanmasında Öğrencilerin Zekâ Türlerinin Dikkate Alınma Düzeyleri The Determination of the Consideration Levels of the Students' Intelligence Types in the Application of the Project and Performance Tasks Given in the Science and Technology Courses at the Second Stage of Primary Education	Salon Başkanı / Chair Çetin Semerci
	14.20	Veli Batdı Çetin Semerci	İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri The Evaluation of the Primary Education Fourth and Fifth Grades English Coursebooks with Regard to Teachers' Views	
	14.40	Mehmet Gürol Seda Kerimgil	Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Turkish Adaptation of Academic Optimism Scale	
	15.00	İbrahim Kırbaç Nurhayat Kara	Türk Eğitim-Öğretim Sınav Sistemine Yeni Yönlendirme ve Değerlendirme Önerisi Turkish Education System Test and Evaluation Proposal for a New Direction	

07.10.2011 Cuma /Friday YER / ROOM: Kırmızı Salon				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	14.00	Necdet Aykaç Özkan Çelik	Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması Comparison of Teacher and Pre-Service Teachers' Metaphorical Perceptions of Educational Program	Salon Başkanı / Chair Cevdet Epcacan
	14.20	Enver Şahan Rüştü Yeşil	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin, Programda Öngörülen Sorumluluğa Dönük Kazanımları Edinim Düzeyleri Primary Education 5th Grade Students' Acquisition Levels of Responsibility-Oriented Attainments Envisaged in the Program	
	14.40	Necdet Aykaç Özge Tanrıverdi	Okul Öncesi Eğitiminin Yaygınlaştırılması için Yapılan Pilot Uygulamanın Değerlendirilmesi (Muğla İli Örneği) Evaluation of a Pilot Study Carried Out to Make Pre-School Education More Widespread (Case of Muğla City)	
	15.00	Sıddıka Demirtaş Sevilay Atmaca	İlköğretim Sosyal Bilgiler ve Fen-Teknoloji Dersleri Öğretim Programları Arasındaki Uyumluluk Conformity Between Social Studies and Science-Technology Curriculums	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: Mavi Salon				
	14.00	Carlinda Leite Preciosa Fernandes Ana Mouraz	The Diagnostic Evaluation as Condition to Contextualize the Curriculum	Salon Başkanı / Chair Bekir Özer
	14.20	Adem Bayar James H. Kerns	Which Factors Affect the Participation of Turkish Teachers in Professional Development Activities?	
	14.40	Ricardo V. Lozano Maria Teresa Garza	Teacher Training Programs in Central Asia and Latin America: A Comparative Study Between Mexico and Turkey Regarding the Characteristics of their Pre-Service andIn-Service Teacher Training Programs.	
	15.00	Feryal Çubukçu	Gadamer'in Eğitim Üzerine Felsefi Yaklaşimi Gadamer's Philosophical Hermeneutics on Education	
15.20-15.40 KAHVE ARASI /COFFEE BREAK				
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D1				
E-öğrenme E-learning	15.40	Sevgi Turan Arif Onan Melih Elçin	Akran ve Uzman Eğitmence Yürütülen Elektronik Probleme Dayalı Öğrenmede Eğitim Yönlendiricisinin Rollerinin Değerlendirilmesi Evaluating the Roles of Tutors in Electronic Problem-Based Learning Facilitated by Peers and Experts	Salon Başkanı / Chair Nilay T. Bümen
	16.00	Öner Uslu Nilay T. Bümen	Öğretmenlere Yönelik Teknolojiyle Bütünleşme Ölçeğinin Geliştirilmesi Development of Teachers' Technology Integration Scale	

	16.20	İbrahim Yaşar Kazu Pınar Erten	Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Yeterlikleri Techno Pedagogical Qualifications of Teacher Candidates	
	16.40	İlknur İstifçi	Facebook'un Yabancı Dil Öğretim Elemanlarınca Eğitim Aracı Olarak Kullanımı: Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Örneği The use of Facebook As a Means of Education by Foreign Language Instructors: A Sample of Anadolu University, School of Foreign Languages	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D3				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	15.40	Nilay T. Bümen Gülsen Ünver Yılmaz Tonbul Hakan Atılgan Makbule Başbay	Uluslararası Öğretmen Gözlem ve Geribildirim Sistemi (ISTOF) Development of the Observation form of International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF)	Salon Başkanı / Chair Ethem Nazif Bavazitoğlu
	16.00	Servet Demir	Hizmetiçi Eğitim Değerlendirmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri	
	16.20	Gülsen Ünver Nilay Dereobalı	Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programındaki Derslerin Uygunluğu Appropriateness of the Courses in Undergraduate Early Childhood Teacher Training Curriculum	
	16.40	Ayşen Arslan	2006 İlköğretim Müzik Programına Uygun Olarak Hazırlanan Müzik Dersi Çalışma Kitaplarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Alınması ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar Revealing Classroom Teachers' Opinions Relating to Music Study Books Prepared on the Basis of 2006 Primary Education Music Programme andthe Problems During the Implementation	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D7				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	15.40	Mehmet Karakuş Başak Karakoç Öztürk	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Görüşleri: Nitel Bir Araştırma Social Studies Preservice Teachers' Perspectives on Project Based Learning: A Qualitative Study	Salon Başkanı / Chair Fatma Hazır Bıkmaz
	16.00	Seyhan Eryılmaz Ali Rıza Akdeniz Özgül Kaya	Problem Çözmede Yazılı Yönergelerin Kullanılması: Sabit İvmeli Hareket Örneği Usage of Written Instructions Through Problem Solving: Example of Motion with Constant Acceleration	
	16.20	Aslı Gündoğan Çögenli	Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Metacognitive Learning Strategies Usedby Primary Teachers	
	16.40	Mehmet Şahin Yavuz Erişen	Mesleki Eğitimde Bit'in Yeri: Örnek Bir Eğitim Aracı The place of ict in vocational education: a sample training tool	

07.10.2011 Cuma / Friday **YER / ROOM: D8**				
Öğrenme ve Öğretme Süreci **Learning and Teaching Process**	15.40	Fatma Kayan Fadlelmula Erdinç Çakıroğlu Semra Sungur	Motivasyonel İnanışlar, Öz-Düzenleme Stratejileri ve Matematik Başarısı Üzerine Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi Çalışması A Structural Equation Modeling Study on Motivational Beliefs, Use of Self-Regulation Strategies and Mathematics Achievement	Salon Başkanı / Chair Melek Demirel
	16.00	Nazan Doğruer Ramadan Eyyam İpek Meneviş	İngilizce Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Öğrenme ve Çalışma Stratejileri The Learning and Study Strategies of English Preparatory School Students	
	16.20	Nur Akkuş Melek Demirel	Alanı İngilizce Olan Öğrencilerin Otonom Öğrenmede Israr Davranışlarının İncelenmesi An Investigation of Persistence in Autonomous Learning Behaviors of English Majors	
	16.40	Yusuf Budak	Yapılandırmacı Yaklaşımın Erişiye Etkisi The Effect of Constructivist Approach on Achievement	
07.10.2011 Cuma / Friday **YER / ROOM: D9**				
ÖÖğretmen Eğitimi **Teacher Education**	15.40	Ayşegül Tural Fadime Seçgin	Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma A Research about the Disposition of Critical Thınkıng of The Social Studies and Science and Technology Teacher Candidates	Salon Başkanı / Chair Bahattin Acat
	16.00	Abdurrahman Kılıç Engin Aslanargun Zeynep Arseven Esma Yıldırım	Adaylık Eğitimine İlişkin Müfettiş Görüşlerinin Değerlendirilmesi Evaluation of Inspectors' Opinions on the Subject of Candidate Education	
	16.20	Pınar Aksoy Erhan Alabay	Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenlerle ve Girişimcilik Eğilimleriyle İlişkisinin İncelenmesi A Review of the Relationship Between Preschool Teacher Candidates' Epistemological Believes, Entrepreneurship Tendency and Some Other Variables	
	16.40	Sibel Gürbüzoğlu Yalmancı Ali İbrahim Can Gözüm Engin Yalmancı	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının Laboratuar Çalışmalarına Yönelik Yeterlik Görüşlerinin İncelenmesi Examine The Ideas of Science and Technology Training Students on Sufficiency Toward Laboratuary Studies	
07.10.2011 Cuma / Friday **YER / ROOM: Kırmızı Salon**				
Program Değerlendirme **Curriculum Evaluation**	15.40	Nurdan Kalaycı Emel Güneş Serkan Sarıtaş	İlköğretim Kademesindeki Öğrencilerin İkilemi Özgürlük mü? Güvenlik mi? The Dilemma of Primary Students Freedom or Security?	Salon Başkanı / Chair İsmail Yüksel
	16.00	İsmail Yüksel Zeynep Akın	Öğrenci Değerlendirme Standartları: Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavının (ÖBBS) Standartlar Kapsamında Değerlendirilmesi Student Evaluation Standards: Evaluation of Student Achievement Test (ÖBBS) in terms of Standards	

	16.20	Birsen Bağçeci Bülent Döş Esen Turan Recep Kahramanoğlu Rabia Sarıca Celal Yiğit	İlköğretim Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi: Üreticilik ve Tüketicilik Vurgusu Evaluation of Elementary School Life Sciences Programme: Production and Consumption	
	16.40	Pınar Dündar Sayın Fatma Sadık	Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi' nin Siyasal Kültür Oluşturma Bağlamında Değerlendirilmesi (Bir Durum İncelemesi) Assessment of Democracy Education and School Parliaments Project in Respect of Creating Democratic Political Culture (A Case Study)	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: Mavi Salon				
Sınama Durumları: Ölçme ve Değerlendirme Testing Situation: Measurement-Evaluation	15.40	Sadettin Şahiner Ali Arslan	İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Hazırladıkları Performans Görevleri Hakkındaki Görüşleri 4thand 5th Grade Students' Opinions about Their Own Performance Tasks in The Social Studies.	Salon Başkanı / Chair Çetin Semerci
	16.00	Gülcan Mıhladız Meltem Duran Buket Ballıel	İlköğretim Öğretmenlerinin Geribildirim Kullanımında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşleri Elementary School Teachers' Views about The Difficulties Encountered in The Use of Feedback	
	16.20	Kübra Topallı Mustafa Yel İpek Pirpiroğlu	Fen ve Teknoloji Dersinde Değerlendirme Aracı Olarak Kavram Haritası Kullanımı: Canlılar ve Enerji İlişkileri Availability of Concept Map for Science and Technology Course as an Evaluation Instrument; Biology and Energy Relationship	
	16.40	Fatma Kayan Fadlelmula Erdinç Çakıroğlu Semra Sungur	Uyumsal Öğrenme Örüntüleri Ölçeği ile Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin İlköğretim Matematik Eğitimi Açısından Türkçe'ye Uyarlanması Turkish Version of the Patterns of Adaptive Learning Survey and Motivated Strategies for Learning Questionnaire for Elementary Mathematics Education	
17.00-17.20 KAHVE ARASI /COFFEE BREAK				
07.10.2011 Cuma /Friday YER / ROOM: D7				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process)	17.20	Meral Hakverdi Can Sevilay Atmaca Sevinç Arcak Sonay Sözüdoğru Ok	İlköğretim Öğrencilerinin Toprak Hakkındaki Bilgi Değişimlerinin Çizim Aracılığı ile Tespiti Detecting Changes of Elementary School Students' Knowledge About Soil Through Drawing	Salon Başkanı / Chair İsmail Yüksel
	17.40	Ahmet Utku Özensoy	Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Süreciyle İlgili Öğrencilerin Görüşleri The Views of the Students Regarding Instructional Process of the Social Sciences Program Organized According to Critical Reading	
	18.00	Ayten Pınar Bal Özden Demir	Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerinin Epistemolojik İnanç ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki Düzeyi The Level of Relationship Between Epistemological Belief and Learning Styles of Students Enrolling Classroom Teaching and Science Teaching Departments	

	18.20	Çetin Semerci Ece Işık	Üstbiliş ile Özdüzenlemeli Öğrenme Arasındaki İlişkinin NVivo ile Analizi An Analysis of the Relation Between Metacognition and Self Regulative Learning via NVivo	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D8				
Öğrenme ve Öğretme Süreci Learning and Teaching Process	17.20	Nermin Özcan Özer	Latin Asıllı Türk Alfebesinin Melodik Yapısı The Melodic Structure of Latin – Origin Turkish Alphabet	Salon Başkanı / Chair Zühal Çubukçu
	17.40	Vicdan Nalbur	Görsel Sanat Öğretimi Dersi Kapsamında Dans Tiyatrosunun Yeri ve Önemi Place and Importance of Dance Theatre in Context of Visual Arts Education Course	
	18.00	Mehmet Arslan İnanç Karagöz Duygu Alaçam Sinan Kayıp Ayşegül Altun	"Cümle Çözümleme Yöntemi" ile "Ses Temelli Cümle Yönteminin" Üstünlükleri ve Zayıf Yönleri Strengths and Weaknesses of "Sentence Analaysis Method" and "Sound Based Sentence Method"	
	18.20	Yelkin Diker Coşkun	Türkçe Ders Kitaplarının PIRLS Sınavı Okuma Beceri Düzeyleri Açısından İncelenmesi Examination of The Turkish Textbooks in Terms of PIRLS Reading Skills Levels	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: D9				
Öğretmen Eğitimi Teacher Education	17.20	Oktay Cem Adıgüzel Onur Ergünay	Türkiye'de Değerler Üzerine Gerçekleştirilen Lisansüstü Tezlerin Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Bağlamında İncelenmesi Investigation of Postgraduate Theses on Values in Turkey in the Context of Educational Sciences and Teacher Training.	Salon Başkanı / Chair Behçet Oral
	17.40	Yusuf Ay Nurhan Atalay Fatih Mehmet Ciğerci	Türkiye'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi ve Mesleki Derslerin Ağırlıklarının İncelenmesi Examination of the Historical Development of PrimaryTeacher Education and the Weights of Vocational Courses in Turkey	
	18.00	Mümtaz Karadağ Fatma Sadık	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği) Assessment of Views and Practices Related to Social Studies Teachers' Reflective Thinking Skills (An Example of Şanlıurfa City)	
	18.20	Murat Gökalp Yalçın Taşmektepli Hamza Küçük	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretim Programlarına Yönelik Bakış Açılarının İncelenmesi (Samsun Örneği)	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: Kırmızı Salon				
Program Değerlendirme Curriculum Evaluation	17.20	Abdurrahman Şahin Selin Kösemen	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Epistemolojik İnançları Bağlamında Değerlendirilmesi An Evaluation of Teachers' Opinions Towards Social Studies Curriculum on the Basis of their Epistemological Beliefs	Salon Başkanı / Chair Handan Deveci
	17.40	Cevdet Epçaçan Cahit Epçaçan Melek Ay Dumlupınar	Yapılandırmacı Öğretim Programları ve Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkiye Dair Öğretmen Görüşleri Teachers' Visions Relating to Association Between Constructivism Curriculum and Classroom Management	

	18.00	Ahmet Gökmen Leyla Bostan Bilal Şahin Gülay Ekici	10. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı Boyutlarına Yönelik Biyoloji Öğretmen Görüşlerinin Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Açısından Analizi The Analysis of the Views of Biology Teachers as to the Dimensions of 10th Grade Biology Course Syllabus from the Point of View of Self-Efficacy Belief in terms of Instruction Process	
07.10.2011 Cuma / Friday YER / ROOM: Mavi Salon				
Sınama Durumları: Ölçme ve Değerlendirme Testing Situation: Measurement-Evaluation	17.20	Emel Sarıtaş Ümran Şahin	İlköğretim Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları Hakkında Öğretmen Görüşleri Teachers' Opinions of Measurement and Evaluation Approaches in Primary Mathematics Instruction	Salon Başkanı / Chair Aykut Ceyhan
	17.40	Seher Ulutaş Mehtap Erman	Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye'de Uygulanmış Olan Ortaöğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Measurement and Evaluation in the Curriculums of High School Education Applied in Turkey from the Establishment of the Republic Onward	
	18.00	Esin Şahin Nuray Önder	Ölçek Doldururken Öğrencilerin Kimlik Verme ve Vermeme Durumlarının Değerlendirilmesi: Fizik Özyeterlik Ölçeği Örneği Evaluation of Cases of Giving Identity Related Information or Not Giving When Filling a Measurement Scale: Example of Physics Self Efficacy Scale	
	18.20	Meltem Duran Gülcan Mıhladız Buket Ballıel	İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlilik Düzeyleri Competency Level of the Elementary School Teachers in Relation to Alternative Assessment Methods	

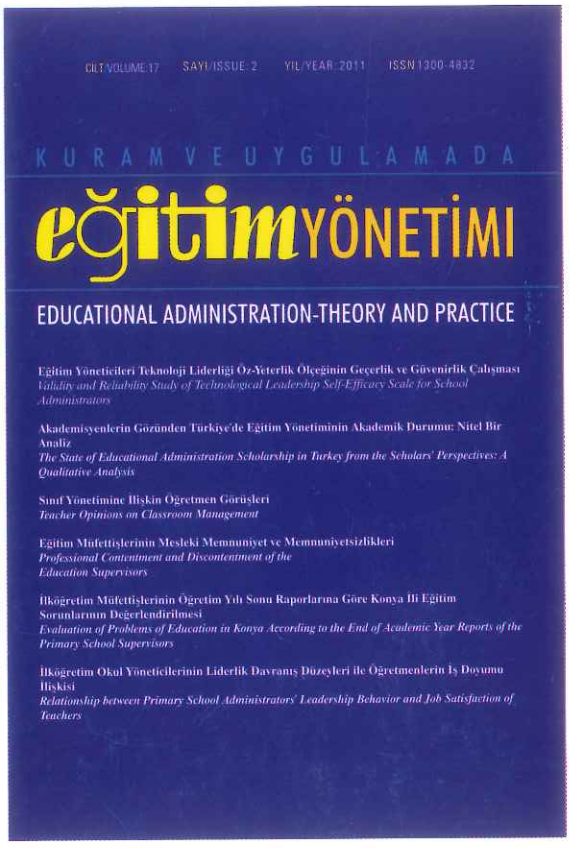
PEGEM AKADEMİ

25 yıldır eğitim bizim işimiz...

Pegem Akademi'den
Araştırmacılar / Akademisyenler İçin
BÜYÜK HİZMET!

Kuram ve Uygulamada EĞİTİM YÖNETİMİ
ve
Pegem EĞİTİM ve ÖĞRETİM
Dergilerinde
YAYIMLANAN TÜM MAKALELERİ ÜCRETSİZ
ONLİNE ERİŞİME AÇTIK!(*)





www.pegem.net ve www.pegemdergi.net

(*) Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisinin 20. sayıdan sonraki tüm sayılarına www.pegem.net ten ÜCRETSİZ OLARAK erişebilirsiniz. 20. sayı ve önceki tüm sayılara da önümüzdeki dönem içerisinde buradan erişebileceksiniz. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi'nin yayımlanmış olan tüm sayılarına www.pegem.net ten ÜCRETSİZ olarak erişebilirsiniz.

INCCUI-2011
I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ, 05-08 Ekim 2011
ESKİŞEHİR - TÜRKİYE

ÖZET KİTABI

Hazırlayanlar
Derya ATİK KARA
Özge ÖZER
İnci Zeynep ÖZONAY
Demet SEVER
Çiğdem Suzan ÇARDAK
Bilge ÇAM AKTAŞ
Nihal TUNCA
Levent VURAL
Başak KASA

©2011 Academic World Education & Research Center. All rights reserved. *The ideas published in the book belong to the authors*

INCCUI-2011
The First International Congress on Curriculum and Instruction

ANADOLU UNIVERSITY, 05-08 OCT, 2011
ESKİSEHİR - TURKEY

ABSTRACTS BOOK

Prepared By
Derya ATİK KARA
Özge ÖZER
İnci Zeynep ÖZONAY
Demet SEVER
Çiğdem Suzan ÇARDAK
Bilge ÇAM AKTAŞ
Nihal TUNCA
Levent VURAL
Başak KASA

©2011 Academic World Education & Research Center. All rights reserved. *The ideas published in the book belong to the authors*

KONGRE ONURSAL BAŞKANI

Prof. Dr. Davut AYDIN
Anadolu Üniversitesi Rektörü

KONGRE BAŞKANI

Prof. Dr. Gül DURMUŞOĞLU KÖSE
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

DÜZENLEME KURULU EŞ BAŞKANLARI

Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD Başkanı

Prof. Dr. Özcan DEMİREL
Eğitim Programları ve Öğretim Derneği
Başkanı

DÜZENLEME KURULU ÇALIŞMA GRUPLARI

Bilim Çalışma Grubu

Doç.Dr. Kıymet SELVİ
Doç.Dr. Meral GÜVEN
Arş.Gr. Demet SEVER
Arş.Gr. Nihal TUNCA
Arş.Gr. Bilge ÇAM AKTAŞ

Organizasyon Çalışma Grubu

Doç.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
Öğr.Gr. Derya ATİK KARA
Öğr.Gr. Özge ÖZER
Arş.Gr. Levent VURAL
Arş.Gr. Seray TATLI DALİOĞLU

Tasarım Çalışma Grubu

Yrd.Doç.Dr. Bahadır ERİŞTİ
Öğr.Gr. İnci Zeynep ÖZONAY
Arş.Gr. Çiğdem Suzan ÇARDAK

HONORARY PRESIDENT

Prof. Dr. Davut AYDIN
President of Anadolu University

PRESIDENT

Prof. Dr. Gül DURMUŞOĞLU KÖSE
Dean of Faculty of Education at Anadolu University

CO-PRESIDENTS

Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM
Anadolu University Education Faculty Department of Educational Sciences, Head of Curriculum and Instruction Program

Prof. Dr. Özcan DEMİREL
The President of the Turkish Association of Curriculum and Instruction

EXECUTIVE BOARDS

Scientific Board
Assoc. Prof. Dr. Kıymet SELVİ
Assoc. Prof. Dr. Meral GÜVEN
Res. Ass. Demet SEVER
Res. Ass. Nihal TUNCA
Res. Ass. Bilge ÇAM AKTAŞ

Organizing Board
Assoc. Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
Lecturer Derya ATİK KARA
Lecturer Özge ÖZER
Res. Ass. Levent VURAL
Res. Ass. Seray TATLI DALİOĞLU

Design and Web Board
Asst. Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ
Lecturer İnci Zeynep ÖZONAY
Res. Ass. Çiğdem Suzan ÇARDAK

Uluslararası Bilim Kurulu

M. Bahaddin ACAT	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Türkiye
Abdullah ADIGÜZEL	Harran Üniversitesi	Türkiye
Oktay ADIGÜZEL	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Ülker AKKUTAY	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Meral AKSU	ODTÜ	Türkiye
Mehmet ARSLAN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Ethem Nazif BAYAZITOĞLU	Trakya Üniversitesi	Türkiye
Ali BAYKAL	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Fatma HAZIR BIKMAZ	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Nilay T. BÜMEN	Ege Üniversitesi	Türkiye
Hikmet CELKAN	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye
Zühal ÇUBUKÇU	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Türkiye
Ayşegül DALOĞLU	ODTÜ	Türkiye
Cennet ENGİN DEMİR	ODTÜ	Türkiye
Melek DEMİREL	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Özcan DEMİREL	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Ahmet DOĞANAY	Çukurova Üniversitesi	Türkiye
William DOLL	Victoria Üniversitesi	Kanada
Gülay EKİCİ	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Durmuş EKİZ	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkiye
Cevdet EPÇAÇAN	Siirt Üniversitesi	Türkiye
Münire ERDEN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Mustafa ERGÜN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Bahadır ERİŞTİ	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Seval FER	Trakya Üniversitesi	Türkiye
Natasa Angelosko GALEVSKA	Ss. Cyril and Methodius University	Makedonya
Irene Lopez – GONİ	Public University of Navarre	İspanya
M. Nuri GÖMLEKSİZ	Fırat Üniversitesi	Türkiye
Ali GÜLER	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Türkiye
Mehmet GÜLTEKİN	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Mehmet GÜROL	Fırat Üniversitesi	Türkiye
Meral GÜVEN	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Ayhan HAKAN	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Nurdan KALAYCI	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Zeki KAYA	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Abdurrahman KILIÇ	Düzce Üniversitesi	Türkiye
Mehmet Ali KISAKÜREK	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Müfit KÖMLEKSİZ	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	KKTC
Colin MARSH	Curtin University	Avustralya
Violate MİRCHEVA	Sofia University	Bulgaristan
Maria Alfredo MOREIRA	University of Minho	Portekiz
Aytunga OĞUZ	Dumlupınar Üniversitesi	Türkiye
Ahmet OK	ODTÜ	Türkiye
Behçet ORAL	Dicle Üniversitesi	Türkiye
Bekir ÖZER	Doğu Akdeniz Üniversitesi	KKTC
Joao PARESKEVA	University of Minho	Portekiz

Suat PEKTAŞ	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Rossitsa PENKOVA	Sofia Üniversitesi	Bulgaristan
Liljana REÇKA	Eqrem Çabej University	Arnavutluk
Eero ROPO	University of Tampere	Finlandiya
Ahmet SABAN	Selçuk Üniversitesi	Türkiye
Mustafa SAĞLAM	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
A. Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi	Türkiye
Nevin SAYLAN	Balıkesir Üniversitesi	Türkiye
Kıymet SELVİ	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Çetin SEMERCİ	Fırat Üniversitesi	Türkiye
Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Veysel SÖNMEZ	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Ali Murat SÜNBÜL	Selçuk Üniversitesi	Türkiye
Neşe TERTEMİZ	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Nikos P. TERZİS	Aristotle University of Thessaloniki	Yunanistan
Adil TÜRKOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi	Türkiye
Gürcan ÜLTANIR	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Esed YAĞCI	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Şefik YAŞAR	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Nevriye YAZÇAYIR	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Tuğba YANPAR- YELKEN	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Rüştü YEŞİL	Ahi Evran Üniversitesi	Türkiye
Ali YILDIRIM	ODTÜ	Türkiye
Sari YRJÄNÄİNEN	University of Tampere	Finlandiya
Jesus Goai Zabala	University of Basque	İspanya
Sedat Yüksel	Uludağ Üniversitesi	Türkiye
M. Bahaddin ACAT	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Türkiye
Abdullah ADIGÜZEL	Harran Üniversitesi	Türkiye
Oktay ADIGÜZEL	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Ülker AKKUTAY	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Meral AKSU	ODTÜ	Türkiye
Mehmet ARSLAN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Ethem Nazif BAYAZITOĞLU	Trakya Üniversitesi	Türkiye

Scientific Committee

M. Bahaddin ACAT	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Türkiye
Abdullah ADIGÜZEL	Harran Üniversitesi	Türkiye
Oktay ADIGÜZEL	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Ülker AKKUTAY	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Meral AKSU	ODTÜ	Türkiye
Mehmet ARSLAN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Ethem Nazif BAYAZITOĞLU	Trakya Üniversitesi	Türkiye
Ali BAYKAL	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Fatma HAZIR BIKMAZ	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Nilay T. BÜMEN	Ege Üniversitesi	Türkiye
Hikmet CELKAN	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye
Zühal ÇUBUKÇU	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Türkiye
Ayşegül DALOĞLU	ODTÜ	Türkiye
Cennet ENGİN DEMİR	ODTÜ	Türkiye
Melek DEMİREL	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Özcan DEMİREL	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Ahmet DOĞANAY	Çukurova Üniversitesi	Türkiye
William DOLL	Victoria Üniversitesi	Kanada
Gülay EKİCİ	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Durmuş EKİZ	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkiye
Cevdet EPÇAÇAN	Siirt Üniversitesi	Türkiye
Münire ERDEN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Mustafa ERGÜN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Bahadır ERİŞTİ	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Seval FER	Trakya Üniversitesi	Türkiye
Natasa Angelosko GALEVSKA	Ss. Cyril and Methodius University	Makedonya
Irene Lopez – GONİ	Public University of Navarre	İspanya
M. Nuri GÖMLEKSİZ	Fırat Üniversitesi	Türkiye
Ali GÜLER	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Türkiye
Mehmet GÜLTEKİN	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Mehmet GÜROL	Fırat Üniversitesi	Türkiye
Meral GÜVEN	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Ayhan HAKAN	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Nurdan KALAYCI	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Zeki KAYA	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Abdurrahman KILIÇ	Düzce Üniversitesi	Türkiye
Mehmet Ali KISAKÜREK	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Müfit KÖMLEKSİZ	Uluslar arası Kıbrıs Üniversitesi	KKTC
Colin MARSH	Curtin University	Avustralya
Violate MİRCHEVA	Sofia University	Bulgaristan
Maria Alfredo MOREIRA	University of Minho	Portekiz
Aytunga OĞUZ	Dumlupınar Üniversitesi	Türkiye
Ahmet OK	ODTÜ	Türkiye
Behçet ORAL	Dicle Üniversitesi	Türkiye
Bekir ÖZER	Doğu Akdeniz Üniversitesi	KKTC
Joao PARESKEVA	University of Minho	Portekiz

Suat PEKTAŞ	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Rossitsa PENKOVA	Sofia Üniversitesi	Bulgaristan
Liljana REÇKA	Eqrem Çabej University	Arnavutluk
Eero ROPO	University of Tampere	Finlandiya
Ahmet SABAN	Selçuk Üniversitesi	Türkiye
Mustafa SAĞLAM	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
A. Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi	Türkiye
Nevin SAYLAN	Balıkesir Üniversitesi	Türkiye
Kıymet SELVİ	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Çetin SEMERCİ	Fırat Üniversitesi	Türkiye
Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Veysel SÖNMEZ	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Ali Murat SÜNBÜL	Selçuk Üniversitesi	Türkiye
Neşe TERTEMİZ	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Nikos P. TERZİS	Aristotle University of Thessaloniki	Yunanistan
Adil TÜRKOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi	Türkiye
Gürcan ÜLTANIR	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Esed YAĞCI	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Şefik YAŞAR	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Nevriye YAZÇAYIR	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Tuğba YANPAR- YELKEN	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Rüştü YEŞİL	Ahi Evran Üniversitesi	Türkiye
Ali YILDIRIM	ODTÜ	Türkiye
Sari YRJÄNÄİNEN	University of Tampere	Finlandiya
Jesus Goai Zabala	University of Basque	İspanya
Sedat Yüksel	Uludağ Üniversitesi	Türkiye
M. Bahaddin ACAT	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Türkiye
Abdullah ADIGÜZEL	Harran Üniversitesi	Türkiye
Oktay ADIGÜZEL	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Ülker AKKUTAY	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Meral AKSU	ODTÜ	Türkiye
Mehmet ARSLAN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Ethem Nazif BAYAZITOĞLU	Trakya Üniversitesi	Türkiye

ÖNSÖZ

Bir ülkedeki eğitim sisteminin niteliği, sistem içinde yer alan eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarının niteliği, bu programları uygulamaktan sorumlu olan öğretmenlerin yeterlikleri ve bu programların hedef kitlesi olan bireylerin özellikleri tarafından belirlenir. Eğitim programları, eğitim kurumlarının uygulamakla yükümlü oldukları eğitim-öğretim etkinliklerinin amacını, içeriğini, yöntem ve teknikleri ile araçlarını ve sonuçlarını belirlemeye dönük uygulamaları kapsar. Bu açıdan eğitim programların; bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, yoğun bilgi üretimi, küreselleşme vb. olguların toplumsal yaşamın her alanında neden olduğu kökten değişim ve gelişmeler doğrultusunda eğitim kurumlarının işlevlerini yerine getirebilecek nitelikte düzenlenmesi son derece önemlidir.

Eğitim kurumlarındaki eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanıp, uygulanmasından ve sonuçlarının değerlendirilmesinden öğretmenler sorumludur. Bu açıdan, eğitim programlarının tek başına nitelikli olması yetmez, bu programları uygulamaktan, bu programdan geçecek öğrencilerde istenilen öğrenmelerin gerçekleşmesinden sorumlu olan öğretmenlerin de genel kültür, özel alan ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarında gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlere yeterli düzeyde sahip olmaları zorunludur. Bu nedenle hizmetöncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitimi programlarının da sürekli geliştirilmesi gereklidir. Öte yandan eğitim kurumlarının hedef kitlesi olan öğrencilerin de öğrenme-öğretme süreçlerinden etkili biçimde yararlanabilmeleri eğitimin niteliğinde rol oynayan diğer önemli bir boyuttur.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı ile Eğitim Programları ve Öğretim Derneği (EPÖ-DER) işbirliğinde 5-8 Ekim 2011 tarihlerinde düzenlenen I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi kapsamında, eğitim programları, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme sürecine giren konular sözlü ve poster bildiri sunumları ile ayrıntılı biçimde tartışılacaktır. İkisi yabancı dört çağrılı konuşmacının katılacağı ve 450'nin üzerinde bildirinin sunulacağı kongre, genelde eğitim bilimleri, özelde de Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan akademisyen, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini tanıma, görüşlerini, deneyimlerini ve çalışmalarını paylaşma, kurumlar arası işbirliğini geliştirme fırsatı bulacakları bir ortam olacaktır.

Kongreye katkı veren tüm katılımcılara, kongrenin düzenlenmesinde her türlü olanağı ve desteği sağlayan Üniversitemiz Rektörlüğüne ve Fakültemiz Dekanlığına Kongre Düzenleme Kurulu adına sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM
I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi
Düzenleme Kurulu Eş Başkanı

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

(Tüm bildiriler bulunduğu temaların altında ilk yazarların isimlerine göre alfabetik olarak sıralanmıştır.)

ÇAĞRILI KONUŞMACILAR

Çağdaş Gelişmeler Işığında Eğitim Bilimleri 1
Mehmet Ali Kısakürek

Allegories-of-the-Present: Curriculum Design in a Culture of Narcissism and Presentism 3
William Pinar

Curriculum For Identity: Supporting Identity Formation in School and University 7
Eero Ropo

Öğretmen Eğitimi Araştırmaları ve Yeniden Yapılanma 11
Ali Yıldırım

SÖZLÜ BİLDİRİ ÖZETLERİ

EĞITIM FELSEFESI

1. **Theoretical and Technological Contributions of Turks to Science** 13
Abdullah Aydın

2. **Critical Thinking and Curriculum** 14
Akbar Rahnama

Eğitim Sisteminde Felsefi Temel Sorunsalı 14

3. **The Problem of Philosophical Foundation in Education System** 15
Ali Güler

4. **Philosophy of Education Curriculum in The Context of Developing Countries** 16
Chukwugozie Maduka

Gadamer'in Eğitim Üzerine Felsefi Yaklaşımı 17

5. **Gadamer's Philosophical Hermeneutics on Education** 17
Feryal Çubukçu

John Dewey: Okul; Toplum ve Eğitim 18

6. **John Dewey: School, Society and Education** 19
Kıymet Selvi, Belgin Sönmez, Fatma Özüdoğru

İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye, Bilimsel Bilginin Varlık Alanına ve Bilim İnsanına Yönelik Görüşleri 20

7. **Elementary School 6th Grade Students' Opinions About Scientific Knowledge, Existing Area of Scientific Knowledge and Scientists** 21
Ramazan Demir, Tezcan Kartal, H. Gamze Yalvaç, Nurhan Öztürk

Cumhuriyet Döneminde İlköğretim I. Kademe Programlarının Özellikleri ve Dayandığı Eğitim Felsefeleri 22

8. **The Primary School Curricula's Characteristics and Basis of Educational Philosophies in the Republican Era** 23
Tuba Acar

PROGRAM GELIŞTIRME KURAMLARI

Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda (Kpss) Çıkan Program Geliştirme Sorularının Analizi 25

9. **Analysis of the Program Development Questions in the Public Personnel Selection Exam (Ppse)** 25
Ahmet Eskicumalı, Zeynep Demirtaş, Duygu G. Erdoğan

Çevre Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Çevreye Yönelik Tutum Üzerine Etkisi (Sakarya İl Örneği) 26

10. **The Influence of Environment Education on Critical Thinking and Environmental Attitude (Sakarya Example)** 26
Ahmet Eskicumalı, Serhat Arslan

11. **Does Contextualization Challenge Critical Approaches of Curriculum?** 27
Ana Mouraz, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes

Yeni Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Kullanılması ile İlgili İhtiyaçlar ve Engeller; 2005-2010 Yıllarında Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi 28

12. **Barriers and Needs Regarding the Implementation of New Measurement and Evaluation Techniques; A Review of Research Between 2005 and 2010** 29
Arin Kural Baykan, Uğur Ercan, Mehmet Erdogan

Aile Bilgi ve Destek Eğitim Programı (E-Abdep): Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Eğitimi İçin Gereksinim Analizi 30

13. **Requirement Analysis for Family Information and Support Education Program (E-Finep): Online-Informing for the Education of Parents Who Have Children With Mental Retardation and Effectiveness of Support Service** 31
Atilla Cavkaytar, Esra Ceyhan, Oktay C. Adıgüzel, Hakan Uysal, Ömer Garan

Üstün Yetenekli ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eğitiminde Fırsat Eşitliği Açısından Eğitim Programının Önemi 32

14. **The Importance of Education Program in Terms of Equal Opportunities in the Education of Talented and Gifted Students** 32
Davut Hotaman

İzmir, Denizli, Aydın ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde Görev Yapan Program Geliştirme Çalışanlarının Fonksiyonu ve Karşılaştıkları Sorunlar 33

15. The Functions and Problems of Curriculum Workers Employed by National Education Directorships in Izmir, Denizli, Aydın, and Muğla. 34

Derya Düzgün, Ruken Akar Vural

Okul Öncesi Eğitim Programlarının Niteliksel Öncelikleri Nelerdir? Geleceğin Eğitim Programı İçin Öneriler 34

16. What Are the Initiatives of the Quality Preschool Curricula? Suggestions for the Curriculum in Future 35

Duygu S. Güler-Öztürk

Orta Öğretim Fen Programları Üzerine Bir İnceleme 36

17. An Analysis of Secondary School Science Curriculum 36

Ebru Öztürk Akar

İlköğretim Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımlarının İncelenmesi: Atatürk Üniversitesi Örneği 37

18. Investigation of Elementary Prospective Teachers' Curriculum Approaches: The Case of Ataturk University 38

Erdal Bay, Kerim Gündoğdu, Duygu Dilekçi, Ceyhun Ozan, Deniz Özdemir

Okul Temelli Eğitim Programı Geliştirme ve Uygulamalar 39

19. School Based Curriculum Development and Its' Practices 40

Halük Ünsal

Türkiye'deki Örtük Program Araştırma Sonuçlarının Değerlendirilmesi 41

20. The Evaluation of the Results of the Hidden Curriculum Researches in Turkey 41

İbrahim Yaşar Kazu, Mehmet Eroğlu

İlköğretim Çocuklarına Sağlıklı Beslenme Davranışları Kazandırma 42

21. Teaching Elemantray Level Children How to Adapt a Healty Nutrition 43

Ilhan Oktar

22. School Accountability in Portugal: Global and Local Influences on Policies and Practices 44

José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado, Filipa Seabra

"Oluşturmacı" Program Değişikliklerine Yönelik Algıları Yordayan Bir Faktör Olarak Değişime Yönelik Tutumlar 45

23. Attitudes Toward Change as Predictor of Perceptions of "Constructivist" Curriculum Change 46

Koray Kasapoglu, Ali Yildirim

İlköğretim Okullarındaki Eğitimin Karakter Eğitimine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 47

24. The Investigation of Teacher and Parent Views into Conformity of Primary School Education to Character Education Related to Various Variables 48

Bahaddin Acat, Mecit Aslan

Yeni Geliştirilen Öğretim Programları ile İlgili Öğretmen Görüşleri, 2005-2011 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi 49

25. Teachers' Views on Newly Developed Curricula; a Content Analysis of Research Between 2005 and 2011 50

Mehmet Erdoğan, Çiğdem Güzle Kayır, Hamit Kaplan, Ümmü Özlem Aşık, Şahin Akbunar

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Estetik Yaratıcılık 51

26. Aesthetic Creativity in Teaching Social Studies 52

Memet Karakuş, Burcu Gürkan, Sevda Doğan Dolapçıoğlu, Mustafa Çapar

John Dewey ve Program Geliştirme 53

27. John Dewey and Curriculum Development 53

Nevin Saylan, Rukiye Çiftçioğlu

Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi 54

28. Bloom's Revised Taxsonomy 55

Ömer F Tutkun, Seçil Okay

İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi 56

29. Cooperative Learning and Students'motivation 56

Özlem Özer

Öğretimde Planlama Araştırmaları: Bir Meta-Analiz Çalışması 56

30. Instructional Planning Research Studies: a Meta-Analysis Study 57

Özlem Tokgöz, Ali Yıldırım

31. Aspects of Peace Education in Croatian Elementary Schools: the National Curriculum and School Climate 58

Sasa Puzic, Branislava Baranovic

32. English Needs of English-Medium Prep School Students and the Necessity for Cefr-Based Curriculum 59

Seda Uluçay, Fatma Demiray, Özcan Demirel

Zihinsel Engelli Öğrenci Velilerinin Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi 59

33. Determination of Needs of Mentally Disabled Students Parents 60

Sedanur Saka

Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Eğitimi İhtiyaçlarının Belirlenmesi 61

34. The Determination of the Entrepreneurship Education Needs of the Students in the Faculty of Vocational Education 62

Semra Güven

Eğitim Programı Kavramına İlişkin Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları 63

35. Metaphorical Perceptions of Pre-Service Teachers on the Concept of Curriculum 64

Soner Mehmet Özdemir

Program Alanında Yeni Arayışlar Bağlamında Reconceptualist Yaklaşım Üzerine Bir Değerlendirme 65

36. An Analysis Upon Reconceptualist Approach in the Context of New Quests on Curriculum Field 65

Sümer Aktan

	Yükseköğretim Ulusal Program Yeterliklerinin Öğrenme Kazanımları Temelli Program Kapsaminda Incelenmesi	66
37.	National Curriculum Competencies in Higher Education in Turkey: Examination Them Within the Context of Outcome Based Education *Tuba Kunduroğlu*	66
	'Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi' Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi	67
38.	Teachers Opinions Assessment About 'Contemporary Turkish and World History' Curriculum *Tuba Şengül, M. Ahmet Tokdemir*	67
	Türkçe Ders Kitaplarının Prıls Sınavı Okuma Beceri Düzeyleri Açısından İncelenmesi	68
39.	Examination of the Turkish Textbooks in Terms of Pirls Reading Skills Levels *Yelkin Diker Coşkun*	69
	Okul Öncesi Eğitim Programı Kazanımları ile İlköğretim Türkçe 1 Dersi Kazanımlarının Sarmallık İlişkisinin İncelenmesi	70
40.	An Investigation of Spiral Relationship Between Early Childhood Educational Program Attainments and Attainments of Elementary Level Turkish 1 *Yucel Gelisli, Ozgun Uyanik*	71
	İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırmacılık İlkelerine Göre	72
41.	Değerlendirilmesi Examining the Objectives of Elementary School Science and Technology Program According to the Principles of Constructivist Learning Theory *Zeki Arsal*	73
PROGRAM GELIŞTIRME		
42.	Curriculum Differentiation in the Education of Youth and Adult *Edilene Rocha Guimarães, Luzimar Barbalho da Silva, José Augusto Pacheco*	74
	İlkokuma Yazma Öğretiminde Bitişik Eğik Yazı Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Uygulamanın Değerlendirilmesi (Tokat İli Merkezi Örneği)	75
43.	Teachers' Opinions About Adjacent Italic Handwriting Application on First Reading and Writinginstruction and Evaluation of the Application (Sample of Tokat Province Center) *Mehmet Arslan, Sevgi Bektaş bedir, Yalçın Coşkun, Serap Köşe, Mustafa Çimen*	76
	Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Öğretim Programlarına Yönelik Bakış Açılarının İncelenmesi (Samsun İl Örneği)	77
44.	The Evaluation of Physical Education and Sports School Students' Thought About Instructional Programs Who Attended 19 May University (Sample Of Samsun City) *Murat Gökalp, Yalçın Taşmektepli, Hamza Küçük*	78
	Değişen Fizik Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Öğrenci Görüşleri	78
45.	Students' Opinions About Changed Physics Syllabus *Özgül Kaya, Nedim alev, Seyhan Eryılmaz*	79
	İlköğretim II. Devre Zorunlu Derslerinde Girişimcilik Ara Disiplini	80
46.	Entrepreneurship Mid-Discipline in Primary School II. Term Must Courses *A.Seda Saracaloğlu, Fevzi Dursun, Sanem Uça, Başara Baydilek*	81
	Türkiye'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi	82
47.	The Evaluation of Preschool Educational Programs Applied in Turkey Within Historical Process *Yücel Gelişli, Elçin Yazıcı*	83
PROGRAM DEĞERLENDIRME		
	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Epistemolojik İnançları Bağlamında Değerlendirilmesi	85
48.	An Evaluation of Teachers' Opinions Towards Social Studies Curriculum on the Basis of Their Epistemological Beliefs *Abdurrahman Şahin, Selin Kösemen*	85
	Ulusal Gazetelerde Çıkan Haberlerde (2004–2007) İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi Programları ile İlgili Vurgu Yapılan Noktaların Öğretmen Görüşleriyle İrdelenmesi	86
49.	An Investigation of Underlined Points according to Teachers' Opinion Related to the Primary Science and Technology Programs in the News of National Newspapers (2004-2007) *Adem Taşdemir, Mehmet Taşdemir*	87
	"İklim Değişikliğine Yönelik Farkındalık Kazandırma"Hizmet-İçi Eğitim Programı ve Değerlendirilmesi	88
50.	"Acquisition of Awareness on Climate Change" In-Service Training Curriculum and Its Evaluation *Ahmet Gökmen, Sevilay Atmaca, Pınar Akpınar*	89
	10.Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı Boyutlarına Yönelik Biyoloji Öğretmen Görüşlerinin Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Açısından Analizi	90
51.	The Analysis of the Views of Biology Teachers as to the Dimensions of 10th Grade Biology Course Syllabus from the Point of View of Self-Efficacy Belief in Terms of Instruction Proces *Ahmet Gökmen, Leyla Bostan, Bilal Şahin, Gülay Ekici*	91
	İlköğretim 1–5. Sınıf Türkçe Öğretim Programının ve Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Üst Düzey Zihinsel Becerilerini Geliştirmedeki Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi	92
52.	Evaluation of Affection Primary Education 1 – 8 year Turkish Teaching Program and Teaching Applications to Develop Higher Order Thinking Skills of the Students Based to Teachers' Views *Ahmet Kurnaz*	93

	İlköğretim 1–8. Sınıf Matematik Öğretim Programının ve Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Üst Düzey Zihinsel Becerilerini Geliştirmedeki Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi	94
53.	**Evaluation of Affection Primary Education 1 – 8 year Mathematics Teaching Program and Teaching Applications to Develop Higher Order Thinking Skills of the Students Based to Teachers' Views** *Ahmet Kurnaz, Hilal Karapazar*	95
	Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Belirtilen Strateji, Yöntem ve Teknikleri Uygulamadaki Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi	96
54.	**Determining the Level of Primary School Teachers' Sufficiencies on Implementation of Strategies, Methods and Technics That Are Stated in 2009 Life Science Curriculum** *Aslı Uysal, Dilek Gözütok*	97
55.	**An Evaluation of Educational Programmes of Private Music Schools According to the Contemporary Programme Evaluation Approaches** *Ayda Aras*	98
	Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Özellikleri ve Sosyo - Ekonomik Çevreye İlişkin Görüşleri	99
56.	**The Opinions on Socio Economic Environment and Characteristics of Combined Class Room Teachers** *Ayfer Kocabaş, Aydan Şen, Pınar Çakır*	99
	Üstün Yetenekli Öğrencilere Uygulanan Zenginleştirilmiş Sosyal Bilgiler Programı Sonuçlarının İncelenmesi	99
57.	**The Analysis of Results of Enriched Social Studies Program Applied to Gifted Students** *Aykut Uzun, Ahmet Bildiren*	100
	Fizik Dersi Yeni Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi	100
58.	**Evaluation of the Teachers' Opinions on the New Curriculum of Physic Lessons Through Different Variables** *Ayşe Arslan, Halil Aşıcı, Orhan Ercan, Ahmet Tekbıyık*	100
	1992 Yılı Resim-İş Dersi Öğretim Programı ile 2006 Yılı Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Bakımından Karşılaştırılması	101
59.	**A Comparative Study of the 1992 National Primary School Curriculum for Art and Craft Course and the 2006 National Primary School Curriculum for Visual Arts Course with the Guide Book regarding Measurement and Evaluation in Turkey** *Ayşegül Oğuz, Burcu Akhun*	102
60.	**The Analysis of the Musical Creativity Elements in the Music Syllabuss of the Elementary Education** *Başak Güler Gorgoretti*	103
	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	103
61.	**Evaluation of Education Technologies and Material Design Subject With Respect to the Views of Candidates for Teachership** *Bayram Özer, Recep Kahramanoğlu*	104
	Sosyoloji Dersi Öğretim Programlarında Siyasal Söylem	105
62.	**The Political Discourse of Sociology Curriculums in Turkey** *Beyhan Zabun*	106
	İlköğretim Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi: Üreticilik ve Tüketicilik Vurgusu	107
63.	**Evaluation of Elementary School Life Sciences Programme: Production and Consumption** *Birsen Bağçeci, Bülent Döş, Esen Turan, Recep Kahramanoğlu, Rabia Sarıca, Celal Yiğit*	108
	Türk Matematik Programına Bir Bakış: Yapısı, Değişikleri ve Problemleri	109
64.	**An Overview of Turkish Mathematics Curriculum: Structure, Changes and Problems** *Burcu Çelebioğlu*	110
	İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Hazırlık ve Değerlendirme Sorularının İncelenmesi	110
65.	**Examination of Preparatory and Evaluation Questions in the Secondary Stage Social Studies Textbooks of Elementary Education** *Burçin Kuran, Bülent Tarman*	111
	Yenileştirilmiş İlköğretim Programlarının Karşıt Program Bağlamında Değerlendirilmesi	112
66.	**Assessment of the Renewed Primary School Curricula in the Context of the Opposite Curriculum** *Burhan Akpınar, Yunus Doğan, Ayşenur Dönder*	113
67.	**The Diagnostic Evaluation as Condition to Contextualize the Curriculum** *Carlinda Leite, Preciosa Fernandes, Ana Mouraz*	114
	Yapılandırmacı Öğretim Programları ve Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkiye Dair Öğretmen Görüşleri	115
68.	**Teachers' Visions Relating to Association Between Constructivism Curriculum and Classroom Management** *Cevdet Epçaçan, Cahit Epçaçan, Melek Ay Dumlupınar*	116
	4. ve 5. Sınıf Normal Ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Küresel Fen Problemlerine Karşı Duyarlılıkları	117
69.	**4th and 5th Grade Normal and Gifted Students' Sensibility Towards Global Science Problems** *Cihangir Akbüber, Gürkan Kuzucuoğlu, Aykut Uzun, Ahmet Bildiren*	118
	Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Görüşleri	118
70.	**Primary Teachers' Views of Measurement and Evaluation** *Çağrı Karaşahin, Çiğdem Şahin–Taşkın*	119
	Temel Eğitime Hazırlıkta Anne Eğitim Programının Annelerin Bilgi Düzeylerine ve Programa Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi	120
71.	**The Effects of Mother Training Program on Mothers' Knowledge Levels and Their Attitudes Towards the Program in Preparation of Basic Education** *Devlet Alakoç Pirpir, Nurcan Koçak*	121

	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımları ve Çocukların Düşüncelerini İfade Etme Hakkı	**122**
72.	**Life Science Course Curriculum Acquisitions and Children's Right of Stating Their Own Ideas**	**123**
	Dilşat Peker Ünal	
	Merkezi Bir Eğitim Sisteminde Öğretim Programı Uygulamasında Görülen Sorunların Eleştirel Bir İncelemesi ve Çözüm Önerileri	**124**
73.	**A Critical Analysis of Curriculum Implementation Problems in a Centralized Education System**	**124**
	Ebru Öztürk Akar	
	Cumhuriyetten Günümüze Mantık Öğretimi Programlarının Karşılaştırılması	**125**
74.	**Comparison of Logic Instruction Programs from the Period of Republic Up to Now**	**126**
	Ekrem Ziya Duman	
	Modüler Öğretim Programları Hakkında Öğretmen Görüşleri	**126**
75.	**Views of Teachers on Modular Teaching Programs**	**127**
	Elif Seylim	
	Cumhuriyetten Günümüze İlkokul (İlköğretim I.Kademe) Fen ve Teknoloji Dersi Programlarındaki Değişme ve Gelişmeler	**128**
76.	*Süleyman Çelenk,, Emel Koç Cerlet*	
	İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı Çerçevesinde Değerlendirilmesi	**129**
77.	**Evaluation of Fifth Grader Turkish Text-Books Within the Framework of Kohlber's Moral Development Theory**	**130**
	Emine Evirgen, Serap Şahna, Yeşim Pektaş	
	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin, Programda Öngörülen Sorumluluğa Dönük Kazanımları Edinim Düzeyleri	**130**
78.	**Primary Education 5th Grade Students' Acquisition Levels of Responsibility-Oriented Attainments Envisaged in the Program**	**131**
	Enver Şahan, Rüştü Yeşil	
	Öğretmen Adaylarının Genel Fizik ve Matematik Derslerindeki Başarı ile Fiziğe Yönelik Tutum Arasındaki İlişki	**132**
79.	**Relation Between The Success in Mathematic and Physics Courses and the Attitude Towards Physics for Teachers Candidates**	**133**
	Ersin Karademir	
	Fen ve Teknoloji Programında Yer Alan Doğa Olayları ve Oluşturduğu Risklere İlişkin Konularda Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Görüşleri	**134**
80.	**Teachers' Opinions About Nature Events and Risks in Science and Technology Programs**	**134**
	Esma Buluş Kırıkkaya, Beyza İmalı	
	"Eğitim Programları ve Öğretim" Lisansüstü Programlarının Değerlendirilmesi	**135**
81.	**Evaluation of "Curriculum and Instruction" Post-Graduate Programs**	**136**
	Dilek Gözütok, Özgür Ulubey, Senar Alkın , Nihal Tunca	
	1967'den Günümüze Lise Din Bilgisi, Ahlak ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Öğretim Programlarında Türk Kültürü Konuları	**137**
82.	**The Subjects Related to Turkish Culture in Curriculums of Religion Course, Moral Course and Religous Culture and Moral Knowledge Courses Since 1967**	**138**
	Feridun Merter, Şefik Kartal	
	Teorikle Pratik Arasındaki Boşluk: Matematik Öğretmenlerinin Yenilenen Matematik Öğretim Programlarının Uygulanmasına Yönelik Görüşleri	**139**
83.	**the Gap Between Theory and Practice: The Opinions of the Mathematics Teachers on the Implementation of the Revised Mathematics Curricula**	**140**
	Gül Kaleli Yılmaz, Elif Ertem, Sevilay Alkan, Bülent Güven	
	Öğretmen-Merkezli Öğretimden Öğrenci-merkezli Öğrenmeye: Gerçekten Olanaklı mı?	**141**
84.	**From Teacher-Centred Teaching to Student-centred Learning: Is it really possible?**	**142**
	Gülen Onurkan Aliusta, Müzeyyen Alasya, Bekir Özer	
	İköğretim Birinci Kademe Matematik Programının Değerlendirme Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi	**142**
85.	**Analyzing the Evaluation Dimension of Primary School Mathematics Program According to Teachers' Perceptions**	**144**
	Gülşah Batdal Karaduman	
	Genel Liselerle Meslek Liseleri Programlarının Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri Açısından Karşılaştırılması	**145**
86.	**A Comparison of High School and Vocational School Programmes in Terms of the Aims And Basic Principles of Turkish National Education**	**145**
	Hasan Bozaslan	
	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	**145**
87.	**Teachers Views on Vocational and Technical High School's Curriculum**	**146**
	İbrahim Tuncel	
	Pedagojik Formasyon Programına Devam Eden Fen-Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik İnançları	**147**
88.	**Self Efficacy Beliefs on Teaching Profession of Faculty of Science and Letters Graduates Who Continue Pedagogic Formation Program**	**148**
	İlhami Bulut, Behçet Oral	

	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	**149**
89.	**The Evaluation of the English Preparatory Curriculum at TOBB University of Economics and Technology Department of Foreign Languages From Teachers' And Students' Point of View** *İlknur Bayram, Berna Aslan*	**150**
	Öğrenci Değerlendirme Standartları: Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavının (ÖBBS) Standartlar Kapsamında Değerlendirilmesi	**151**
90.	**Student Evaluation Standards: Evaluation of Student Achievement Test (ÖBBS) in terms of Standards** *İsmail Yüksel, Zeynep Akın*	**151**
	Danışman, Öğretmen Adayı ve Kurum Yöneticilerinin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Geliştirilmesine İlişkin Önerileri	**152**
91.	**Suggestions of Instructors, Prospective Teachers and Administrators for the Development of Community Service Application** *Kasım Kıroğlu, Cevat Elma, Alper Kesten*	**153**
	Sınıf Öğretmenliği Programını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	**154**
92.	**The Scale of Evaluating Primary School Teacher Training Program: A Study of Validity and Reliability** *Levent Vural, Bilge Çam Aktaş, Seray Tatlı Dalioğlu*	**155**
	1968 İlkokul Programı Fen ve Tabiat Bilgisi Dersi ile 2004 İlköğretim Programında Fen ve Teknoloji Dersinin Bilimsel Süreç Becerileri (BSB)Yönünden Karşılıklı İncelenmesi	**155**
93.	**Examining Science and Nature Knowledge Class in Primary School Program of 1968 with Scientific Process Skills (SPS) of Science and Technology Class in Primary School Program of 2004 in Comparison** *Mehmet Ali Altınok, Tuncay Tunç*	**156**
	Felsefe Öğretim Programlarında Bilişsel ve Duyuşsal Hedeflerin İlişkisi	**158**
94.	**The Relationship of Cognitive and Affective Objectives in Philosophy Teaching Curricula** *Mehmet Ali Dombaycı*	**158**
	İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Programına Yükledikleri Metaforlar	**159**
95.	**Metaphors of Primary School Teachers Regarding Education Program** *Mehmet Gültekin*	**159**
	Türkiye'deki Lise Fen Müfredatlarının Bilimin Doğası ile İlgili Kazanımlar Açısından Analizi	**160**
96.	**Analysis of Turkish High School Science Curriculum Frameworks with Respect to Aspects of Nature of Science** *Melek Nur Erdogan, Fitnat Koseoglu*	**161**
	Ortaöğretiminde Uygulamaya Konulan Ağırlıklı Yabancı Dil Öğretim Programının Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	**162**
97.	**Evaluation of New Extended Foreign Language Teaching Program Applied in 2005 in High Schools Considering the Opinions of Teachers and Students** *Menderes Ünal, Mehmet Taşdemir*	**163**
	Pedagojik Formasyon Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	**164**
98.	**Evaluation of Pedogogical Formation Program in Terms of Students' Conceptions** *Meral Güven, Demet Sever, Bilge Çam Aktaş*	**165**
	İlköğretim Okullarında Seçmeli Bilişim Teknolojileri Dersi 6. Basamak Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi	**165**
99.	**Based on the Teachers' Views, the Evaluation of Optionally Teaching Information Technologies Lesson 6th Grade Programme in Primary Schools** *Murat Kılınç, Mehmet Demir*	**167**
	Türkiye'de Eğitim Programları ve Öğretim Alanına Yönelik Yapılan Araştırmaların İncelenmesi	**168**
100.	**Review of the Research on Educational Programs and Teaching Field in Turkey** *Mustafa Sağlam, Senar Alkın, Nihal Tunca*	**169**
	Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması	**170**
101.	**Comparison of Teacher and Pre-Service Teachers' Metaphorical Perceptions of Educational Program** *Necdet Aykaç, Özkan Çeli*	**171**
	Okul Öncesi Eğitiminin Yaygınlaştırılması için Yapılan Pilot Uygulamanın Değerlendirilmesi (Muğla İli Örneği)	**172**
102.	**Evaluation of a Pilot Study Carried out to Make Pre-School Education More Widespread (Case of Muğla City)** *Necdet Aykaç, Özge Tanriverdi*	**172**
	9. Sınıf Coğrafya Ders Kitaplarının Coğrafya Öğretim Programına Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	**173**
103.	**The Evaluation of the Conformity of Ninth Grade Geography Textbooks with the Geography Curriculum with Respect to the Opinions of Teacher** *Nevin Özdemir*	**174**
	Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Birinci Sınıf Matematik Programı Kazanımlarının Sarmal Yaklaşıma Göre İncelenmesi	**175**
104.	**Spiraling in Early Childhood and First Grade Mathematics Curricula** *Nuray Çalışkan Dedeoğlu,Zeynep Alat*	**176**
	Yüksek Öğretimde Kurumlarında Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Anketlerinin İnternet Tabanlı Uygulamalarının Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi	**177**
105.	**The Assessment of Internet Based 'Teaching and Instructors Evaluation Questionnaires' at Universities According to Students' Perceptions** *Nurdan Kalaycı,Murat Debbağ*	**178**

İlköğretim Kademesindeki Öğrencilerin İkilemi 179

106. The Dilemma of Primary Students Freedom or Security 180
Nurdan Kalaycı, Emel Güneş, Serkan Ateş

Yeni İlköğretim İngilizce Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Gaziantep İli Örneği) 180

107.
Selin Yaman, Nuriye Semerci

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Öğretim Programlarının Provus'un Farklar Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi 181

108. Evaluation of Modular Curriculum Implemented Vocational/Technical Education Secondary Schools by Using Provus' Discrepancy Model 182
Oktay Cem Adıgüzel, Şaban Berk

Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi ve Eğitsel Eleştiri Modeli 183

109. Evaluation of Educational Programs and Educational Criticism Model 184
Orhan Kumral, Seda Saracaloğlu

Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi Yeni Öğretim Programının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi 185

110. Evaluation of The Secondary School Physical Education Lesson New Curriculum's with Teacher Views 185
Özer Yıldız, Mehtap Yıldız, Hakan Salim Çaglayan

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Öğretim Hizmetinin Niteliğinin Değerlendirilmesi 186

111. Evaluation of Teaching Service Quality in Teaching Principals and Methods Course 187
Özge Can, Nuray Senemoğlu

112. Formative Assessment and Teacher Professional Cultures 188
Paulo Marinho, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi' nin Siyasal Kültür Oluşturma Bağlaminda Değerlendirilmesi (Bir Durum İncelemesi) 189

113. Assessment of Democracy Education and School Parliaments Project in Respect of Creating Democratic Political Culture (A Case Study) 190
Pınar Dündar Sayın, Fatma Sadık

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerine Göre Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Boyutları Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi 191

114. Evaluating Science Teachers' Views About Dimensions of New Science and Technology Teaching Programme According to Their Levels of Self-Efficacy Beliefs 192
Pınar Fettahlıoğlu,Nurhan Öztürk, Manolya Yüceldağ, Tezcan Kartal, Gülay Ekici

Biyoloji Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi 193

115. An Evaluation of Biology Curicuium by Biology Teachers 194
Seda Ercan Akkaya, Fatma Tezcan, İlknur Karaca, Elif Seylim

Okulöncesi Öğrencilerinin Serbest Oyun Etkinliklerinin Değerlendirilmesi 194

116. Assessment of Pre-School Students' Free Game Activities 195
Sevim Camuzcu, Kemal Duruhan

İlköğretim Sosyal Bilgiler ve Fen-Teknoloji Dersleri Öğretim Programları Arasındaki Uyumluluk 196

117. Conformity Between Social Studies and Science-Technology Curriculums 197
Sıddıka Demirtaş, Sevilay Atmaca

Otizmli 21 Öğrencinin Örnek Olay İncelemesi: Neler Başarılı Oldu ve Nedenleri 198

118. A Case Study of 21 Children with Autism: What Has Been Effective and Why? 198
Suad Sakallı Gümüş,Seyfi Özdemir

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Yapılandırma Yaklaşıma Dayalı Görsel Sanatlar Öğretim Programına Yönelik Görüşleri 199

119. Visual Arts Teachers' Views Regarding Instruction of Visual Arts Based on a Constructivist Approach 200
Şenay Baş, Ayşegül Oğuz

Yeni Orta Öğretim Felsefe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği) 201

120. The Evaluatıon of the New Secondary School Philosophy Lesson Curriculum According to Teachers' Views (The Sample of Malatya Province) 202
Şule Fırat Durdukoca

Modüler Eğitim Programına İlişkin Bilişim Teknolojisi Öğretmenlerinin Görüşleri 203

121. Information Technology Teachers' Views about Modular Curriculum 204
Taner Arabacıoğlu

Lise Fizik Öğretim Programında Beceri Kazanımlarının Yedirilmesi ve Diğer Öğretim Programları ile Karşılaştırılması 205

122. Integration of Skill Objectives to High School Physics Curriculum and Comparison with Other Curricula 206
Türkkan Gülyurdu,Ali Eryılmaz

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri 206

123. The Evaluation of the Primary Education Fourth and Fifth Grades English Coursebooks with Regard to Teachers' Views 207
Çetin Semerci, Veli Batdı

İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında Sürece Dayalı Değerlendirme Araçlarının Kullanım Etkinliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri 208
124. Teacher Opinions about the Efficiency of Process Based Evaluation Tools in Primary Schools Science and Technology Program 209
Yunus Kütükcü
Bloom Taksonomisine Göre İlköğretim Matematik 6-8 Öğretim Programı Kazanımlarının Bilişsel Öğrenme Düzeylerinin Belirlenmesi 210
125. Determination of Cognitive Learning Levels of 6-8 Curriculum Acquirements in Primary Mathematics According to Bloom's Taxonomy 211
Zeynel Kablan, Tuğba Baran, Ömer Hazer
İlköğretim Matematik 6-8. Sınıf Öğretim Programında ve Ders Kitaplarında Bulunan Etkinliklerin Öğretim Materyal Türlerine Göre İncelenmesi 211
126. An Examination of Activities in 6-8th Grade Mathematics Curriculum and Mathematics Textbooks in Terms of Types of Instructional Materials 212
Zeynel Kablan, Çağla Işık, Fatma Merve Kal

ÖĞRETİM TASARIMI

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Belirlenmesi 214
127. The Investigation of Pre - Service Mathematic Teachers Reflective Thinking Skills Toward Problem Solving 215
Adnan Baki, Funda Aydın, Zeynep Medine Özmen
Üniversite Öğretim Elemanlarının Kullandıkları İçerik Öğelerini Düzenleme Biçimlerinin Değerlendirilmesi 216
128. Evaluation of to Be Arrangement Form of Content Components Which Are Used by University Lectures 216
Figen Kılıç
Fen Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenme Teorisine Dayalı Bilgisayar Destekli Eğitim ve Otantik Değerlendirme Etkinlikleriyle Ilgili Durum Belirleme Çalışması 217
129. A Case Study About Computer Assissted Instruction and Authentic Assessment Activities Based on Constructivist Learning Theory in Science Teacher Education 218
Ilke Önal Çalişkan,Meral Aksu
İlkokuma Yazma Öğretiminde Bitişik Eğik Yazı Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Uygulamanın Değerlendirilmesi (Tokat İli Merkezi Örneği) 219
130. Teachers' Opinions About Adjacent Italic Handwriting Application on First Reading and Writing Instruction and Evaluation of the Application (Sample of Tokat Province Center) 220
Mehmet Arslan, Sevgi Bektaş Bedir, Sabri Burak Kapan, Yalçın Coşkun, Serap Köşe, Mustafa Çimen
Tahmin Et–Gözle–Açıkla Yöntemi ile Desteklenmiş Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi 221
131. The Effects of Activities Based on Reflective Thinking Assisted by Prediction–Observation–Explanation Method on the Science and Technology Course Attitudes of 7th Grade Students 222
Meral Öner Sünkür, Mustafa İlhan, Murat Sünkür
İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Etkinliklerin Tasarımı ile İlgili Öğretmen Görüşleri 223
132. Teachers' Opinions about the Planning of the Activities at the Curriculum of Primary Mathematics Lesson 224
Sefa Dündar, Ali Şenol
'Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı' Modelinin Testi 225
133. Testing a Model of 'The Social Constructivist Learning Environment' Design 226
Seval Fer

ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ

Okul Değişkenlerinin Eğitimde Verimliliğe Etkisi 228
134. The Effect of School Variables on Efficiency in Education 228
Abdullah Adıgüzel
Solunum Sistemi Konusunu Modelle Öğretim 229
135. Teaching the "Respitatory System" with Model Teaching 230
Ahmet Çetin, Erkan Akyürek
136. Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Süreciyle İlgili Öğrencilerin Görüşleri 231
Ahmet Utku Özensoy
İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sahip Oldukları Değerler ile Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 232
137. The Investigation on Between Primary School 2nd Level School Students' Values and Democratic Attitudes 233
Ali Murat Sünbül, Mustafa Aydin,Fatih Aydin
Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri ile Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenmesi 234
138. Our Aims in Delivering a Social Science Lesson Using Differentiated Teaching Strategies 235
Arzu Yüksel, Süleyman Avcı
Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri 236
139. Metacognitive Learning Strategies Used by Primary Teachers 237
Aslı Gündoğan Çögenli

İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Standartlarına Uyma Dereceleri 238
140. Degrees of Consistency of Primary Teachers Employed at Primary Schools to the Standards of Mathematics Teaching 239
Aydın Erekmen, Mehmet Yıldızlar
Beşinci Sınıftan Sekizinci Sınıfa Öğrencilerinin Dünyanın Şekli ve Yerçekimi Kavramlarına İlişkin Anlayış ve Zihinsel Modellerindeki Değişim 240
141. Changes on the 5th through 8th Graders' Mental Models and Understanding Related to the Concepts of Shape of the World and Gravity 241
Ayşe Öztürk, Ahmet Doğanay
Çoklu Zeka Kuramı Temelli Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması: Türkiye Örneği 242
142. A Meta-Analysis Study on the Effectiveness of Multiple Intelligences-Based Instruction: The Case of Turkey 243
Ayşegül Karabay, Dilek Işık, Raziye Günay Bilaloğlu, Bilge Kuşdemir Kayıran
1992 Yılı Resim-İş Dersi Öğretim Programı ile 2006 Yılı Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Bakımından Karşılaştırılması 244
143. A Comparative Study of the 1992 National Primary School Curriculum for Fine Arts Course and the 2006 National Primary School Curriculum for Visual Arts Course Regarding Teaching-Learning Process in Turkey 244
Ayşegül Oğuz ,Burcu Akhun
Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerinin Epistemolojik İnanç ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki Düzeyi 245
144. The Level of Relationship Between Epistemological Belief and Learning Styles of Students Enrolling Classroom Teaching and Science Teaching Departments 246
Ayten Pınar Bal , Özden Demir
Öğretim Stratejilerini Belirleme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 246
145. Instructional Strategies Assessment Scale: Reliability and Validity Studies 247
Bahadır Erişti, Celal Akdeniz
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Myers Briggs Tip Belirleyici (MBTI) Profilleri 248
146. Primary Education Teachers' Myers Briggs Type Indicator (MBTI) Profiles 249
Bahadır Erişti, Celal akdeniz
Türk İlköğretim Okulları'nda Kullanılan 4. ve 5. sınıf İngilizce Ders Kitaplarının ve Yardımcı Materyallerinin Özgünlüğüne İlişkin Bir Araştırma 250
147. An Investigation of Authenticity in English 4th and 5th Grade Textbooks and Their Accompanying Materials studied in Turkish Elementary Schools 251
Bahattin Acat, Gülçin Mutlu
"Duyuşsal Farkındalık Ölçeği"Nin Geliştirilmesi: Güvenilirlik Ve Geçerlilik Çalışması 252
148. Developıng "Affectıve Awareness" Scale: Relıabılıty And Validity Study 253
Bilal Duman, Ali Yakar
İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi 255
149. Examinaton of the Reflective Thinking Skills Towards Problem Solving of Primary School Second Grade Students 256
Bilal Duman, Ali Yakar, Pınar Baba
"Öğrenme Kulüp"lerinin Akademik Başarıya ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi 257
150. The Effects of "Learning Clubs" on Academic Achievement and Attitudes Towards the Profession of Teaching 258
Bilal Duman, Ali Yakar
İlköğretim İkinci Kademe (6-8 Sınıf) Öğrencilerinin Bilişüstü Yetileri 259
151. The Metacognitive Awareness of the Elementary School Second Grade (6th-8th) Students 260
Canan Koç, Tuğba Babacan, Hatice Ebru Arıkan, Seda Kaya
Üstbiliş İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Arasındaki İlişkinin Nvivo İle Analizi 261
152. An Analysis of the Relation Between Metacognition and Self Regulative Learning Via Nvivo 262
Çetin Semerci, Ece Işık
Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği) 262
153. Metacognitive Skills of Medical Students (Cumhuriyet University Sample) 263
Çetin Semerci, Şenel Elaldı
Nctm İlkelerinde ve İlköğretim Matmatik Dersi (1.-5. Sınıflar) Öğretim Programında Sayı Hissi 264
154. Number Sense in Nctm Principles and Standars and Turkish Elementary School Mathematics Curriculum (1.-5. Grades) 265
Çiğdem Kılıç
Hikâyelerle Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Sözel Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkileri 266
155. The Effects of Mathematics Teaching Through Storytelling on Students' Word Problem Solving Skills 267
Didem Kır Tünç, Kamuran Tarım
"Öğrenci Merkezli Öğrenme" Öğretmen Adayları Bakışı ile Ne İfade Ediyor, Nasıl Gerçekleştiriliyor? 268
156. *"Student-Centred Learning"* from the Point of View of Teacher Candidates, What Does It Mean, How It Works? 269
Dürdane Bayram Jacobs, Fahriye Hayırsever
Çalışma Yapraklarının Erişi ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi 269
157. Effect of Worksheets on Achievement and Retention 270
Ebru Bakaç

	Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Hazırlık Öğrencilerinin İngilizce Laboratuar Dersine Karşı Tutumlarının Belirlenmesi	270
158.	Determining The Attitude of Zonguldak Karaelmas University Compulsory Preparatory School Students Towards the English Laboratory Classes *Elvan Kurtman, Ali Arslan*	271
159.	Sessiz Bilgiden Fiiller Cumhuriyeti'ne Türkçe Öğretimi *Emel Tunç*	272
	Başarılı Öğrenci Ailelerinin Akademik Başarıya Katkı Düzeyleri	273
160.	Parental Contribution to High Achieving Students' Academic Success *Engin Aslanargun, Burcu Özakça*	274
161.	Anne-Babaların Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri *Engin Aslanargun, Hatice Emiroğlu*	275
	İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin "Hücre Bölünmesi" Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Kavram Çarkı Diyagramı Kullanılarak Tespit Edilmesi	276
162.	Determining 8th Grade Students' Misconceptions About The Unit of "Cell Division" by Using Roundhouse Diagramming *Erkan Akyürek, Özlem Afacan*	277
	İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi	277
163.	Analysis of the Problems and Solutions Elementary Classroom Teachers Encounter in Class *Erten Gökçe*	278
	Örnek Bir Öğrenme Ortamı: Tübitak Destekli İlköğretim Öğrencileri Bilim Yaz Okulu	279
164.	An Example of a Learning Atmosphere: Science Summer School For Primary School Students With Support of Tübitak *Esma Buluş Kırıkkaya, Esra Bozkurt, Beyza İmalı*	280
	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Öz-Düzenleme Becerileri Arasindaki İlişkinin İncelenmesi	281
165.	An Examination of the Relationship Between the Learning Styles of Students and Their Self-Regulation Skills *Esma Çolak, Sertel Altun*	282
	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri (Nevşehir İli Örneği)	283
166.	Language Learning Strategies of Primary School Secondary Level Students Use While Learning a Foreign Language (The Case of Nevşehir) *Eyup İzci, Hatice Özgan Sucu*	284
	Motivasyonel İnanışlar, Öz-Düzenleme Stratejileri ve Matematik Başarısı üzerine Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi Çalışması	285
167.	A Structural Equation Modeling Study on Motivational Beliefs, Use of Self-Regulation Strategies, and Mathematics Achievement *Fatma Kayan Fadlelmula, Erdinç Çakıroğlu, Semra Sungur*	286
	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Davranışlarının Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi	287
168.	Evaluation of the Behaviours of Physical Aducation Teachers in Terms of Hidden Curriculum *Feridun Merter, Bijen Filiz*	288
	Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Alanındaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri	289 290
169.	Teacher Candidates' Opinions About Their Competencies in Learning-Teaching Process and Measurement-Evaluation *Gamze Yavuz, Tuğba Yanpar Yelken*	
	Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Kavramsal Algılamalarının Tespit Edilmesi: Organik Kimyada Fonksiyonel Gruplar Konusunda Bir Örnek Olay Çalışması	291
170.	Identifying Secondary School and Undergraduate Students' Understanding: a Case Study for Functional Groups in Organic Chemistry *Gülten Şendur, Nalân Akkuzu*	292
	Farklı Eğitim Kademelerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilimin Doğası ile İlgili Görüşleri	293
171.	Opinions of The Students from Different Grade Levels About the Nature of the Science *H.Gamze Yalvaç, Nurhan Öztürk, Ramazan Demir, Tezcan Kartal*	294
	İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözmeye Dayalı Yansıtıcı Düşünme Becerileri	295
172.	Primary School Students' Problem Solving Based Reflective Thinking Skills *H.Şenay Şen*	295
	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne-Baba İlgi Düzeyleri	296
173.	Parental Involvement Levels of Children in Preschool Education *Hale Sucuoğlu, Vesile Yıldız Demirtaş*	297
	Eğitim Faaliyetlerinin Katılımcı Görüşleri ile Değerlendirilmesi	298
174.	The Assesment of Educational Activities Depending on the Views of Participants *Halil Kamışlı, Mesut Özonur, Buket Aslandağ, Fazilet Karakuş*	299
	Öğrenme Stratejileri Kullanım Sıklığının Akademik Başarıya Yansımaları	300
175.	Reflections of Academic Success on Frequency of the Using Learning Strategies *Harun Şahin, Miray Uyar*	301

	Yapılandırmacı Öğretim Uygulamalarının Pozitivist Yaklaşım Temelinde Değerlendirilmesi	**302**
176.	**Evaluation of Constructivist Instructional Practises According to Positivism** *Hayrettin Akyıldız, Deniz Keleş*	**302**
	İlköğretim İkinci Kademe Programında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi	**303**
177.	**Evaluation of Teachers Opinions About the Effectiveness of Project and Performance Tasks That Use in Second Stage of Primary Education Program** *Hikmet Zelyurt*	**304**
	İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)	**304**
178.	**The Research on the Teacher Ideas About the Effect of Primary Education First Grade Programs on the Development of Reflective Thinking According to Some Variants (Elazığ Sample)** *Hilal Kazu, Demet Demiralp*	**306**
	Öğrencilerin Öğrenme Modellerine Göre Ders Tasarimi	**307**
179.	**Course Desing According to Students' Learning Models** *Hülya Bingül, Hatice Adiyaman*	**308**
	Üniversite Öğrencilerinin Öğretmen Güdüsel Destek Algıları ve Derse Kendini Verme	**309**
180.	**University Students' Engagement and Their Perceptions of Teachers' Motivational Support Style** *Hülya Güvenç*	**310**
	Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Yaşadıkları Güçlükler ve Bu Güçlükleri Aşma Yolları	**311**
181.	**Difficulties that Classroom Teachers Face during the Phoneme Feeling and Recognition Stage of the Phoneme-Based Sentence Method and Ways of Overcoming these Difficulties** *Hülya Kartal, Rüçhan Özkılıç*	**312**
	Disiplinler Üstü Yaklaşım Temelli Bütünleşik Eğitim Programı: Antalya Koleji Örneği	**313**
182.	**Transdisciplinary Approach of Integrated Curriculum: a Case Study from Antalya College** *Hünkâr Korkmaz, Fatma Kızılırmak, Irmak Altınışık Konukaldı*	**313**
	Matematikte Yetenekli Olan Ortaöğretim Öğrencilerin Sözsüz İspat Oluşturma Yaklaşımları	**314**
183.	**Mathematically Gifted Secondary School Students' Aproaches to Developing Proofs Without Words** *Işıkhan Uğurel, H. Sevgi Moralı, Özge Karahan*	**315**
	Geometride Çift Sütun İspat Yönteminden Yararlanma: Lisansüstü Öğrencilerinin Yaklaşimlari	**316**
184.	**The Utilization of Two Column Proof Method in Geometry: Postgraduates Students' Approaches** *Işıkhan Uğurel, Özge Karahan*	**316**
	Görsel Sanatlar Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğrenci Başarısına Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri	**317** **318**
185.	**Teachers' Views Regarding Effect Of Visual Arts Instruction Methods And Techniques On Students' Achievement** *İrfan Nihan Demirel*	
	Ortaöğretim Düzeyinde Öğrencilerin Okul Memnuniyetlerini Etkileyen Okul Kökenli Faktörler	**319**
186.	**School Based Factors Effecting Students' School Satisfaction at the Secondary Level** *Kamil Yıldırım, Tuncay Tunç*	**320**
	İnsan Hakları Eğitiminde Filmlerin Kullanılması: Öğretmen Eğitiminde Bir Eylem Araştırması	**322**
187.	**Teaching Through Movies in Human Rights Education: an Action Research in Teacher Training** *Kerim Gündoğdu, Nilay Çelik, Aslı Balcı, Adnan Taşgın, Erdal Bay*	**323**
	Fenometod-Yeni Bir Öğrenme ve Öğretme Yöntemi	**324**
188.	**Phenomethod-a New Learning and Teaching Method** *Kıymet Selvi*	**325**
	Ders Çalışma Becerileri Eğitiminin İlköğretim II.Kademe 8.Sınıf İngilizce(Yabancı Dil Dersi) Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi	**326**
189.	**The Effect of Study Skills Instruction to Academic Success and Continuity for the Course of English (Foreign Language Course) in Primary School** *M. Oğuz Kutlu, Şadiye Korkmaz*	**327**
	"Cümle Çözümleme Yöntemi" ile "Ses Temelli Cümle Yönteminin" Üstünlükleri ve Zayıf Yönleri	**328**
190.	**Strengths and Weaknesses of Sentence Analysis Method and Sound Based Sentence Method** *Mehmet Arslan, İnanç Karagöz, Duygu Alaçam, Sinan Kayıp, Ayşegül Altun*	**329**
	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Görüşleri: Nitel Bir Araştırma	**330**
191.	**Social Studies Preservice Teachers' Perspectives in Project Based Learning: a Qualitative Study** *Mehmet Karakuş, Başak Karakoç Öztürk*	**331**
	İlköğretimde Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliği	**332**
192.	**Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Elementary School** *Mehmet Nuri Gömleksiz, Ebru Bozpolat*	**333**
	Mesleki Eğitimde BIT'in Yeri: Örnek Bir Eğitim Aracı	**333**
193.	**The Place of Ict in Vocational Education: a Sample Training Tool** *Mehmet Şahin, Yavuz Erişen*	**334**
	Bilişim Teknolojileri Dersinin Not ile Değerlendirilmemesinin Öğrenme Ortamına Etkileri	**335**
194.	**The Effect of the Information Technologies Subject Not Assessed by Grades on the Learning Environment** *Melis Paksoy, Zeynep Ayvaz Tuncel*	**336**

	Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Algıları	**337**
195.	**Classroom Teachers' and Prospective Classroom Teachers' Perception of Self-Efficacy Toward Teaching Critical Thinking**	**338**
	Melis Yeşilpınar, Ahmet Doğanay	
	Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi	**339**
196.	**The research of Creative Thinking Skills and Self Efficacy of Trainee Teachers**	**340**
	Meltem Gökdağ Baltaoğlu	
	İlköğretim Öğrencilerinin Toprak Hakkındaki Bilgi Değişimlerinin Çizim Aracılığı ile Tespiti	**341**
197.	**Detecting Changes of Elementary School Students' Knowledge About Soil Through Drawing**	**342**
	Meral Hakverdi Can, Sevilay Atmaca, Sevinç Arcak, Sonay Sözüdoğru Ok	
	İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeyleri ve Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	**342**
198.	**Analysis of the Relationship Between Geometrical Thinking Levels and Intelligence Domains of Primary Education 8th Grade Students**	**343**
	Meral Öner Sünkür, Behçet Oral, İlhami Bulut, Mustafa İlhan	
	Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı'nın (Cognitive Academic Language Learning Approach-CALLA)Fransızca Hazırlık Programındaki Öğrencilerin Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları Üzerindeki Etkisi	**344**
199.	**The effects of Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) on the Reading Strategies Use of French Preparatory Program Students.**	**345**
	Meral Özkan Gürses, Oktay Cem Adıgüzel	
	Teaching-Learning Process Evaluation of Philosophy Course in Humanities and Providing Some Suggestions to Improve it	**346**
200.	*Mohammad Hassan Mirzamohammadi*	
	The Challenges in Developing a Curriculum for Adult, Non-formal Basic Education and Skills Development - a Recent Endeavour in Bangladesh	**347**
201.	*Muhammed Abdul Wahab, Stephen Vardigans*	
	Etkili Dönüt Sunma Yolları	**347**
202.	**Ways of Presenting Effective Feedback**	**348**
	Muhittin Çalışkan	
	İlköğretim Öğrencilerinin Doğrusal İlişki Bilgisini Oluşturma Süreci	**349**
203.	**The Process of Abstracting Knowledge of Linear Relationships Among Primary School Students**	**350**
	Murat Altun, Burcu Durmaz	
	Tarih Öğretimi ve Haritalar	**351**
204.	**History Teaching and Maps**	**352**
	Mustafa Safran, Tuba Şengül	
	Sınıf Öğretmenlerinin Dönüt ve Düzeltme Davranışlarını Kullanma Düzeyleri	**352**
205.	**The Usage Levels of Feedback and Correction Behaviours of Primary School Teachers**	**353**
	Mustafa Sarıtaş	
	Bir Araştırmacı Öğretmenin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Deneyimleri ve Çeşitli Yaklaşımların Uygulanmasına Yönelik Görüşleri	**354**
206.	**The Experiences of Learning-Teaching Process of a Researcher Teacher and for the Implementation of Various Approaches and Opinions.**	**356**
	Nadide Yılmaz, Adnan Baki	
	Mikro-Yansıtıcı Öğretimle Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Özel Durum Çalışması	**357 358**
207.	**Determination of the Level of Pre-Service Teachers' Professional Competence by Using Micro-Reflective Method: A Case Study**	
	Nalân Akkuzu, Hüsamettin Akçay	
	İngilizce Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Öğrenme ve Çalışma Stratejileri	**359**
208.	**The Learning and Study Strategies of English Preparatory School Students**	**360**
	Nazan Doğruer, Ramadan Eyyam, İpek Meneviş	
	Latin Asıllı Türk Alfabesinin Melodik Yapısı	**361**
209.	**The Melodic Structure of Latin-Origin Turkish Alphabet**	**361**
	Nermin Özcan Özer	
	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Kurma Becerilerinin Değerlendirilmesi	**362**
210.	**Evaluation of the Fifth-Grade Students' Problem Posing Skills**	**362**
	Neşe Tertemiz, Süleyman Erkam Sulak	
	İlköğretim 5. Sinif Matematik Dersinde Probleme Dayali Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutum, Başari ve Kalicilik Düzeylerine Etkisi	**363**
211.	**Effects of Problem-Based Learning on Students' Attitudes, Achievement and the Stability (Retention) of Learning in the Fifth-Grade Math Course**	**364**
	Neşe Uygun, Neşe Tertemiz	
	Alanı İngilizce Olan Öğrencilerin Otonom Öğrenmede Israr Davranışlarının İncelenmesi	**365**
212.	**An Investigation of Persistence in Autonomous Learning Behaviors of English Majors**	**366**
	Nur Akkuş, Melek Demirel	

	Öğrencilerin Newton'un 3. Kanununugünlük Hayata Uyarlama, Anlama Ve Matematiksel Problemlerde Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki	**367**
213.	**Relationship Between Students' Levels of Adaptation to Life,Understandingand Usage at Mathematical Problems of Newton's Third Law** *Nuray Önder, Tuğba Çopur*	**368**
	Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Fizik Öz Yeterlik İnançları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	**369**
214.	**Is There a Significant Difference Between Self Efficiencies Believes of Students Who Have Different Learning Stills?** *Nuray Önder, Mustafa Tan*	**370**
	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Engelleri	**371**
215.	**The Critical Thinking Boundaries of Teacher Candidates** *Nuriye Semerci, Burcu Duman, Ö. Miraç Özkaya*	**372**
	İlköğretim İkinci Kademede Branş Derslik Sisteminin Değerlendirilmesi; (Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri)	**372**
216.	**The Evaluation of the Rotational Class System at the Secondary Stage Primary Education (The Opinions of the Teachers and Students)** *Oğuz Gürbüztürk, Yasemin Ersöz*	**373**
	İlköğretim Öğretmenlerinin Kuantum Öğrenme Modelini Kullanabilme Becerilerinin Değerlendirilmesi	**374**
217.	**Evaluation of the Primary School Teachers' Abilities to Use Quantum Learning Model** *Oğuz Gürbüztürk, Sevda Koç*	**375**
	Üç Aşamalı Testle Öğrencilerin Isı – Sıcaklık Konusunda Sahip Oldukları Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	**376**
218.	**Determination of Students' Misconceptions About Heat – Temperature Via Three Stage Testing and Analysis According to Some Variables** *Özden Tezel*	**377**
	İlköğretim Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretmen Kılavuz Kitabının Uygulanabilirlik Düzeyi	**378**
219.	**Applicability Level of Elementary Physical Education Lesson(1-8th Classes) Teacher Guidebook** *Özer Yıldız, Mehtap Yıldız, Murat Erdoğdu, Mahmut Kılıç*	**378**
220.	**Curriculating Curriculum Studies for Transformative Contexts: Pragmatic and Poststructuralist Perspectives** *Petro Du Preez*	**379**
	Türk Devlet ve Topluluklarında Terim Meselesi	**380**
221.	**The Issue of Terminology in Turkic States and Communities** *Rasim Özyürek*	**381**
	Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi	**382**
222.	**Learning Styles For Students of Ninth Grade and Field Study of Multiple Intelligence** *Remzi Demir, Birsel Aybek*	**383**
	İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Yabancı Dil Derslerinde Uygulanan Öğretim Etkinliklerinin İncelenmesi	**384**
223.	**An Investigation of Instructional Activities Implemented in Foreign Language Classesof 4th and 5th Graders** *S. Nihat Şad, Oğuz Gürbüztürk*	**385**
224.	**Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Dersinin Etkin Öğrenme Yöntemleri İle İşlenmesine Yönelik Bir Uygulama Modeli Örneği**	**386**
	An Example Model for Development in Early Childhood Course Based on Effective Learning Methods *Sara Kefi*	**386**
	İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Derslerde Projeksiyon Kullanımına İlişkin Tutumları	**387**
225.	**The 6th , 7th and 8th Grade Students' Attitudes Towards the Use of Projection in Classes** *Sema O. Kararmaz, Ferdi Akın, Ali Arslan*	**388**
	İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş: Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Görüşleri	**389**
226.	**The Transition from Primary School to Secondary: Opinions of Secondary School Mathematics Teachers on Readiness Level of Their Students** *Sevilay Alkan, Gül Kaleli Yılmaz, Elif Ertem, Bülent Güven*	**390**
	Problem Çözmede Yazılı Yönergelerin Kullanılması: Sabit İvmeli Hareket Örneği	**391**
227.	**Usage of Written Instructions Through Problem Solving: Example of Motion With Constant Acceleration** *Seyhan Eryılmaz, Ali Rıza Akdeniz, Özgül Kaya*	**392**
	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları ve Kullandıkları Motivasyonel Stratejileri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkilerinin Belirlenmesi	**393**
228.	**Identifying the Relationship of Second Level Primary Education Students' Multiple Intelligence Domains and Motivational Strategies with Critical Thinking Skills** *Süleyman Arslantaş, Eyüp Yurt, Ali Murat Sünbül*	**394**
	Okuma Çemberinin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi	**385**
229.	**Impact of Literature Circles on Reading Comprehension Skill** *Süleyman Avcı, Nurdan Baysal, Mehtap Gül, Arzu Yüksel*	**396**
	Öğretim Elemanlarının Aktif Öğrenme Algıları	**397**
230.	**Active Learning Perception of The Lecturers** *Şule Ay, Filiz Evran Acar, Abdurrahman Kılıç, Aslıhan Kuyumcu Vardar*	**398**

	Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Öğretim Yöntemlerini Kullanma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi	398
231.	The Evaluation of the Level of Primary School Teachers' Using Out of Classroom Techniques According to Various Variables	399
	Şule Fırat Durdukoca	
	Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyi ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki	400
232.	The Relationship Between Emotional Intelligence Level and Classroom Management Approaches of Classroom Teachers	401
	Şükran Tok, Sevda Doğan Dolapçıoğlu	
	Fen Bilgisi Eğitiminde Lisansüstü Tezlerin Tematik Eğilimleri	402
233.	The Thematic Tendencies of Graduate Dissertations in Science Education	403
	Tezcan Kartal, Ramazan Demir, Nurhan Öztürk, H. Gamze Yalvaç	
	Sürekli Öğrenme Süreci Üzerine Görgül Bir Çalışma: Eğitim ve Öğrenim Çalışanlarının Nitelikleri ve Psikolojileri ile Öğrenci Beklentilerinin Kıyaslanması	404
234.	Examinaton of Education Demands, Teachers Characteristics and the Mediating Effect of Positive Psychology on Learning Process	404
	Tuna Uslu	
	Eğitim ve Öğretimde Kalite Güvence ile Yüksek Öğrenimde Akreditasyonun Eğitmen Performansı Üzerindeki Etkilerinini İncelenmesi: Bologna Süreci ve Diğer Örnekler	405
235.	Quality Improvement Process in Education, Bologna Process and the Relation Between Organizational Accreditation Standards and Teachers Performance	405
	Tuna Uslu	
	Matematiksel İşlemleri Yaparken Akranların Ortak Çalışması	405
236.	Collaboration of Peers in Doing Mathematical Operations	406
	Vesile Alkan, Selçuk Şimşek	
	Görsel Sanat Öğretimi Dersi Kapsamında Dans Tiyatrosunun Yeri ve Önemi	407
237.	Place and Importance of Dance Theatre in Context of Visual Arts Educatıon Course	407
	Vicdan Nalbur Taşdemir	
	Orta Öğretim Organik Kimya Dersinin Deneyle Desteklenmesinin Başarıya Etkisi	408
238.	The Effect of Supporting Organic Chemistry Lesson With Experimental Method on Students' Success in the Secondary Education	408
	Volkan Bilir , Habibe Tezcan	
	Yönetim Bilgi Sistemleri ve Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar (E-Okul Örneği)	409
239.	Management Information Systems and Problems Applications (E-School Case)	410
	Yasin Irmak	
	Yapılandırmacı Yaklaşımın Erişiye Etkisi	410
240.	The Effect of Constructivist Approach on Achievement	411
	Yusuf Budak	
	Gazi Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sözel İletişim Engelleri	412
241.	The Obstacles of Verbal Communication Which Aremet by the Teacher Nominees Studied at Gazi University, Faculty of Education	413
	Yücel Kayabaşı	
	Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri İle Zaman Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki	414
242.	The Relationship Between Learning Strategies and Time Management Skills of Teacher Candidates	414
	Zeynep Akın, Funda Çıray, Belgin Çetin Sönmez	
	Matematik Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Stratejiler ve Problem Çözme Başarıları Arasındaki İlişki	415
243.	The Relationship Between Pre-Service Mathematics Teachers' Problem Solving Strategies and Achivement	417
	Zeynep Medine Özmen, Funda Aydın, Bülent Güven	
	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	
244.	Bilim ve Sanat Merkezlerine (Bilsem) Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi	419
	Developing an Attitude Scale Towards Science and Art Centers	419
	Ali Sıcak, Eşref Akkaş	
	Üniversite Düzeyindeki Temel İngilizce Öğretiminde Kullanılabilecek Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretim Görevlilerinin Görüşleri	420
245.	Views of Lecturers on Complementary Methods of Measurement and Evaluation Used in Basic English Teaching at University Level	421
	Ayşenur Dönder, Şenel Elaldı, Özlem Miraç Özkaya	
	Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Tercihleri ile Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algılarının	422
246.	Belirlenmesi Identification of Prospective Teachers' Evaluation Preferences and General Proficiency Perceptions in Assessment and Evaluation	424
	Betül Karaduman, Tuğba Yanpar Yelken	
	Özel Okula Devam Eden İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Esneklik Boyutu İle SBS Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	425
247.	The Relationship Between The SBS Exam Success of 8 Grade Private School Students and Creativity Level of This Students in Flexibility Sub-Dimension	426
	Birsen Bağçeci, Melike Özyurt	

	İlköğretim Öğretmenlerinin Çeşitli Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri	**427**
248.	**Elementary School Teachers Views About Various Alternative Assessment and Evaluation Techniques**	**428**
	Buket Ballıel, Meltem Duran, Gülcan Mıhladız, Selcan Bilgili	
	İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Derslerinde Tercih Ettikleri Geribildirim Türleri ve Bu Geribildirimlerin Özellikleri	**429**
249.	**The Types of Mathematics Course Feedbacks That Primary Education Prospective Mathematics Teachers Prefer and the Feedback Properties**	**431**
	Buket Özüm Çabakçor,Elif Akşan,Tuğba Öztürk, Sabiha Odabaşı Çimerktü	
	Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Çerçevesi ile İlköğretim 6. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Sınama Durumları Açısından Karşılaştırmalı Analizi	**432**
250.	**Comparative Analysis of Common European Framework of Reference for Languages and the 6. Grade English Language Curriculum With Regard to Measurement and Evaluation**	**432**
	Celal Yiğit, Birsen Bağçeci	
	9.10. ve 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitaplarında Yer Alan Ölçme Çalışmalarının Öğretim Programlarına Uygunluğu	**433**
251.	**The Compliance of Assessment Studies in 9th, 10 th and 11 th Grade Biology Text Books With Training Programme**	**434**
	Elif Seylim, Fatma Tezcan	
	İlköğretim Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları Hakkında Öğretmen Görüşleri	**434**
252.	**Teachers' Opinions of Measurement and Evalution Approaches in Primary Mathematics Instruction**	**435**
	Emel Sarıtaş, Ümran Şahin	
	Seviye Belirleme Sınavlarının (Sbs) Bazı Etkilerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	**436**
253.	**Evaluation of Some Effects of Level Determination Examinations (Sbs) According to the Student Opinions**	**437**
	Ergül Demir	
	Ölçek Doldururken Öğrencilerin Kimlik Verme ve Vermeme Durumlarının Değerlendirilmesi: Fizik Özyeterlik Ölçeği Örneği	**438**
254.	**Evaluation of Cases of Giving Identitiy Related Information or Not Giving When Filling A Measurement Scale: Example of Physics Self Efficacy Scale**	**439**
	Esin Şahin, Nuray Önder	
	Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi	**440**
255.	**Determination of Using the Measurement and Evaluation Methods by Elementary Teachers That in Elementary Program**	**441**
	Ezlam Susam	
	Uyumsal Öğrenme Örüntüleri Ölçeği İle Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin İlköğretim Matematik Eğitimi Açısından Türkçe'ye Uyarlanması	**442**
256.	**Turkish Version of the Patterns of Adaptive Learning Survey and Motivated Strategies for Learning Questionnaire for Elementary Mathematics Education**	**443**
	Fatma Kayan Fadlelmula, Erdinç Çakıroğlu, Semra Sungur	
	İlköğretim İkinci Kademe Fen Ve Teknoloji Derslerinde Verilen Proje Ve Performans Görevlerinin Uygulanmasında, Öğrencilerin Zekâ Türlerinin Dikkate Alınma Düzeyleri	**444**
257.	**The Determination of the Consideration Levels of The Students' Intelligence Types in the Application of the Project and Performance Tasks Given in the Science and Technology Courses at the Second Stage of Primary Education**	**445**
	Gökhan Kumlu, Selin Aksoy, Merve Özdemir	
	İlköğretim Öğretmenlerinin Geribildirim Kullanımında Karşılaşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşleri	**445**
258.	**Elementary School Teachers' Views About the Difficulties Encountered in the Use of Feedback**	**446**
	Gülcan Mıhladız, Meltem Duran, Buket Ballıel	
	Felsefe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması	**447**
259.	**Attitude Scale Towards the Philosopy Course: The Study of Validity and Reability**	**448**
	Gürbüz Ocak,Mustafa Ergün, Ahmet Yamaç	
	Seviye Belirleme Sınavı (Sbs) Fen ve Teknoloji Sorularının Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Göre Değerlendirilmesi	**449**
260.	**An Evaluation of Placement Test Science and Technology Questions Depending on Science and Technology Curriculum**	**450**
	Halil Aşıcı, İlknur Karaca, AyşeArslan, Merih Ege, Fatma Tezcan, , F.Zerrin Görgün	
	Pısa 2006 Sonuçlarına Göre Fen Bilimleri Okuryazarlığı'nda Yüksek ve Düşük Performans Gösteren Türk Öğrenciler Arasındaki Farklılık	**451**
261.	**The Difference Between Turkish Students Demonstrating over and under Performance in Scientific Literacy According to the Results of Pisa 2006**	**452**
	Hatice Gonca Usta Sayın	
	2004 İlköğretim Programının "Ölçme-Değerlendirme" Boyutunun Yapılan Araştırmalara Dayalı Olarak Değerlendirilmesi	**453**
262.	**Research Based Analysis of the "Assessment-Evaluation" Dimension of 2004 Primary Education Program**	**454**
	Hilal Kazu, Serkan Aslan	
	Türk Eğitim-Öğretim Sınav Sistemine Yeni Yönlendirme ve Değerlendirme Önerisi	**455**
263.	**Turkish Education System Test and Evaluation Proposal for a New Direction**	**456**
	İbrahim Kırbaç, Nurhayat Kara	

İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Başarıya Etkisi 457
264. Attitudes of Primary School Students Toward English Lessons to Influence of the Success 458
İlhan İlter
Elektrik Alan Konusu İle İlgili Farklı Soru Sunum Biçimlerinin Öğrencilerin Fizik Başarılarını Ölçmede Oluşturduğu Farklılıklar 459
265. On the Subject of the Electricity Field the Differences Created by Using Different Representations of Questions on Evaluating the Student's Physics Achievements 460
İsmet Ergin, Recep Cömert, Musa Sarı
Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeğinin Yapı Geçerliğinin Eğitim Fakültesi Öğrencileri İçin Test Edilmesi 461
266. Testing the Construct Validity of Felder-Soloman Index of Learning Style for the Students of Faculty of Education 461
Kıymet Selvi, Çiğdem Suzan Çardak
Fen ve Teknoloji Dersinde Değerlendirme Aracı Olarak Kavram Haritası Kullanımı: Canlılar Ve Enerji İlişkileri 462
267. Availability of Concept Map for Science and Technology Course as an Evaluation Instrument; Biology and Energy Relationship 463
Kübra Topallı, Mustafa Yel, İpek Pirpiroğlu
Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması 464
268. Turkish Adaptation of Academic Optimism Scale 465
Mehmet Gürol, Seda Kerimgil
İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlilik Düzeyleri 466
269. Competency Level of the Elementary School Teachers in Relation to Alternative Assessment Methods 467
Meltem Duran, Gülcan Mıhladız, Buket Ballıel
İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerine Yönelik Tutumlarını Yordayan Değişkenlerin Belirlenmesi 468
270. Identification of the Variables Predicting 5th Grade Primary School Students' Attitudes Towards Performance Tasks 469
Mehmet Karakuş, Yeliz Bolat
İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim (4-5. Sınıf) Programları'ndaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri 470
271. Teachers' Opinions About the Assessment and Evaluation Methods Employed in Elementary School Science and Technology Teaching Programs (4-5thgrades) 471
Nurhan Öztürk, H.Gamze Yalvaç, Tezcan Kartal, Ramazan Demir
Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi 472
272. The Effect of Reading Comprehension Skill on Students' Academic Achievement in Mathematics Lesson at the Second Stage of Primary School 473
Özlem Göktaş
273. Formative Assessment and Teacher Professional Cultures 474
Paulo Marinho, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes
Hayat Bilgisi Programının Uygulanması: Yaratıcı Dramanın Bir Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılması 474
274. Implementation of Life Sciences Curriculum: Using Creative Drama As A Data Collection Method 475
Pervin Oya Taneri, Cennet Engin-Demir
İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Hazırladıkları Performans Görevleri Hakkındaki Görüşleri 476
275. 4th And 5th Grade Students' Opinions About Their Own Performance Tasks in The Social Studies. 477
Sadettin Şahiner, Ali Arslan
Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye'de Uygulanmış Olan Ortaöğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme 478
276. Measurement and Evaluation in the Curriculums of High School Education Applied in Turkey From the Establishment of the Republic Onward 479
Seher Ulutaş, Mehtap Erman
İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Okuryazarlık Düzeyleri 481
277. Elementary School Teachers' Literacy Level For Alternative Assessment Techniques 482
Selcan Bilgili, Meltem Duran, Buket Ballıel
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının Laboratuar Çalışmalarına Yönelik Yeterlik Görüşlerinin İncelenmesi 483
278. Examine the Ideas of Science and Technology Training Students on Sufficiency Toward Laboratuary Studies 484
Sibel Gürbüzoğlu Yalmancı, Ali İbrahim Can Gözüm, Engin Yalmancı
Konuşmanın Değerlendirilmesinde Öğrenci - Öğrenciye Test Tekniğinin Eleştirel Bir Analizi 485
279. A Critical Analysis of Student to Student Test Technique in Assessment of Speaking 485
Zeynep Başer

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Adaylık Eğitimine İlişkin Müfettiş Görüşlerinin Değerlendirilmesi 487
280. Evaluation of Inspectors' Opinions on the Subject of Candidate Education 488
Abdurrahman Kılıç, Engin Aslanargun, Zeynep Arseven, Esma Yıldırım
Mentoringin Manası ve Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemindeki Mentoring Uygulamalarından Duydukları Memnuniyetlilik Derecesi 488
281. The Meaning of Mentoring and Teachers' Satisfaction Level at Mentoring in the Turkish Education System 489

Adem Bayar
282. **Which Factors Affect the Participation of Turkish Teachers in Professional Development Activities?** 490
Adem Bayar, James H. Kerns
Topluma Hizmet Uygulamalarında Öğretmen Adaylarının Sosyal Zeka Düzeylerinin İncelenmesi 492
283. **Examination of Teacher Candidates' Interpersonal Intelligence in Service Learning** 494
Adnan Küçükoğlu, Halil İbrahim Kaya Adnan Küçükoğlu, Erdoğan Köse, Adnan Taşgın, Burak Yasin Yılmaz, Şeyma Karademir
Mikro Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi 496
284. **The Effect of the Micro Teaching Implementation on Opinions of the Candidate Teachers Related to Difficulties Experienced in Instructional Process** 497
Adnan Küçükoğlu, Erdoğan Köse, Adnan Taşgın, Burak Yasin Yılmaz, Şeyma Karademir
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Programlarında Okutulan Derslere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi 498
285. **Investigation of Prospective Primary Education Mathematics Teachers' Opinions About the Courses in Their Programs** 499
Ahmet Küçük, Ayşe Arzu Arı, Tuğba Baran
İlköğretim Kurumlarındaki Mesleki Çalışmaların Etkililiğinin Değerlendirilmesi 500
286. **An Evaluation of the Efficiency of Vocational Educations at Elementary School Institutions** 501
Ali Sıcak, Ramazan Şükrü Parmaksız
İngiliz Dili Öğretmen Yetiştirme Ders Programlarının İlköğretim İngilizce Öğretmeni Yetiştirmesindeki Etkililiğine Yönelik Niteliksel Bir Çalışma 502
287. **A Qualitative Study of the Effectiveness of Teacher Education Curriculum in Preparing Primary School English Language Teachers** 502
Arda Arıkan
İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Alanlarındaki Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri 503
288. **In-Service Education Needs of Primary School Teachers Regarding General Competencies in Teaching Profession** 504
Ayhan Hakan, Mustafa Sağlam, Şefik Yaşar, Mehmet Gültekin , Handan Deveci, Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Bülent Batmaz, Bilge Çam Aktaş, Emel Güvey Aktay, Başak Kasa
Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma 505
289. **A Research About the Disposition of Critical Thinking of the Social Studies and Science and Technology Teacher Candidates** 505
Ayşegül Tural, Fadime Seçgin
2006 İlköğretim Müzik Programına Uygun Olarak Hazırlanan Müzik Dersi Çalışma Kitaplarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Alınması ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar 506
290. **Revealing Classroom Teachers' Opinions Relating to Music Study Books Prepared on the Basis of 2006 Primary Education Music Programme and the Problems During the Implementation** 507
Ayşen Arslan
Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Ödevlere İlişkin Görüşleri ile Tutumlarını Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi 508
291. **The Elementary School Teaching Department Students' Opinions About Homework and the Investigation of the Variables Affecting Their Attitudes** 509
Ayten İflazoğlu Saban
Öğretmen Adaylarının Matematik Dersine İlişkin Ölçme - Değerlendirme Tercihleri 509
292. **Pre Service Teachers' Testing &Evaluating Preferences About Mathematics Course** 510
Ayten Pınar Bal
Öğretmen Adaylarının Geometri Düşünme Düzeyleri ve Tutumları 511
293. **Teacher Candidates' Geometry Thinking Levels and Attitudes** 512
Ayten Pınar Bal
Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Düşünceleri 513
294. **Views of Pre-Service Music Teachers on Music Training Department Bachelor Program** 514
D. Beste Çevik,, Elif Güven
Anadolu Öğretmen Liselerinde Okutulan Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi 515
295. **Evaluation of Elementary School Life Sciences Programme: Production and Consumption** 516
Birsen Bağçeci, Recep Kahramanoğlu, Rabia Sarıca, Celal Yiğit, Esen Turan, Bülent Döş
Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlik Algıları ve Okul Deneyimi Etkinlikleri Hakkında Görüşleri 517
296. **Prospective Mathematics Teachers' Perceived Teacher Competency Levels and Opinions About School Experience Activities** 518
Çiğdem Arslan, Dilek Çağırgan Gülten, Güneş Yavuz, Mahir Biber
Öğretmen Adaylarının Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri 519
297. **Opinions of the Prospective Teachers About Creativty** 520
Eda Gürlen,Tülay Üstündağ
Piyano Dersinde Başarı Durumunu Etkileyen Nedenler:Müzik Öğretmeni Adaylarının Değerlendirmeleri 521
298. **Factors That Affects Success at Piano Ciasses:Views of Pre-Service Music Teachers** 522
Elif Güven, D. Beste Çevik

Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatıma Karşı Tutumlarının Bölümlere Göre Karşılaştırılması 523
299. The Comporison of the Attitude of Teacher Candıdates Against Written Expression According to Their Sections 523
Emir Kayhan
İlköğretim Öğretmen Adaylarının Yenilikçilik Düzeyleri Mersin Üniversitesi Örneği 524
300. The Levels of Innovativeness of Primary Pre-Service Teachers Mersin University Case 525
Eylem Yalçın İncik, Tuğba Yanpar Yelken
Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Antrenman Bilgisi Ders Kitabının Uygulanabilirlik Düzeyi: Öğretmen Algıları 526
301. Fine Arts and Sports High Schools Sports Area Training Information Course Book's Applicabilty Level: Teacher Perceptions 527
Fatih Karabina
Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Bilimsel Epistemolojik İnançları 527
302. Pre-Service Teachers' Teaching-Learning Conceptions and Their Scientific Epistemological Beliefs 528
Fatma Hazır Bıkmaz
Düzce Üniversitesi Öğretim Elemanlarına Yönelik Öğretim Becerileri Eğitim Programının Etkiliği 529
303. The Efficiency of Education Skills Education for Düzce University Instructors 530
Filiz Evran Acar, Abdurrahman Kılıç, Aslıhan Kuyumcu Vardar, Şule Ay, Fahriye Hayırsever
Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri ile Öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algıları Arasındaki İlişki 531
304. Relationship Between Teachers' Student Control Ideologies and Students' Views on Constructivist Learning Environment 532
Gökhan Baş
Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programındaki Derslerin Uygunluğu 533
305. Appropriateness of the Courses in Undergraduate Early Childhood Teacher Training Curriculum 534
Gülsen Ünver, Nilay Dereobalı
Yaşayan Bilim İnsanlarının Akademik Hayat Hikayelerindeki Metaforlar 534
306. Metaphors in the Academic Life Stories of Living Scientists 535
Gürbüz Ocak, İjlal Ocak, Aylin Yazıcıoğlu
Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri 537
307. Pre-Service Teachers' Reflective Thinking Tendency 537
Hasan Hüseyin Şahan, İbrahim Kalkay
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları ile Öğretmenlik Formasyon Programına Yönelik Düşünceleri 538
308. Pre-Service Teachers' Motivation Towards the Profession of Teaching and Their Opinions About Pedagogic Formation Program 539
Hasan Şeker, İzzet Görgen, Sabahattin Deniz
Argümantasyonun Öğretmen Eğitiminde Kullanımı 541
309. Usage of the Argumentation in Teacher Education 542
Hasene Esra Yıldırır, Canan Nakiboğlu
Köy Enstitüleri Felsefesi'ni Yeni Kuşak Öğretmenlere Kazandırma İmecesi 543
310. Imece Circle Project to Empower the New Generation Teachers with the Village Institute Philosophy 543
Hayal Köksal, Feyza Doyran
Finlandiya ve Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Karşılaştırılması 544
311. The Comparison of the Teacher Training System in Finland and Turkey 545
Hilal Kazu, Zehra Aşkın
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime Olan Tutumları (Fırat, Erzincan Ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği) 546
312. Attitudes of Classroom Teacher Candidates Toward Graduate Education 547
İlhan İlter, Erhan Görmez
Yeni Öğretmenler İçin Uygulanan Mentoring Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklar 548
313. The Barriers to Implementing Mentoring Programs for Novice Teachers 549
James H. Kerns, Adem Bayar
314. Dimension of Constructivist Teacher Education 551
Julie Rainer Dangel, Christie Mcintyre,Teresa Harris, Linda Kroll, Semra Guven
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi 552
315. Investigation of Teacher Candidates' Attitudes Towards Teaching Profession Courses 553
Kemal Oğuz Er, Anıl Öztekin
Uygulama Okullarında Öğretmen Adaylarını Değerlendiren Uygulama Öğretmenlerinin Adaylarca Değerlendirilmesi 554
316. Evaluation of the Application Teachers Who Evaluate the Preservice Teachers in the Application Schools by the Preservice Teachers 555
Kezban Kuran, Meltem İstanbulu
Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Keman Çalma Performanslarını Etkileyen Bazı Değişkenler 556
317. Some Variables that Affect the Violin-Playing Performance of Students in the Department of Music Teaching 557
Lale Hüseynova

	Öğretmen Adaylarının Demokratik Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişki	**557**
318.	**An Investigation into Democratic Attitudes of Teacher Candidates in Terms of Several Variables and Its Relationship to their Self-Esteem** *Lili Bal, Tuğba Yanpar Yelken*	**558**
	Orta Öğretim Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri	**559**
319.	**The Views of Secondary Teacher Candidates About Alternative Evaluation and Measurement** *M. Handan Güneş, Mihrican Balaban*	**560**
	Öğretmenlerin Öğrenme Stillerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Stillerine Etkisi	**561**
320.	**The Teachers' Learning Styles Effects on their Teaching Styles on Social Studies Courses** *M. Sencer Bulut, Özlem Kaf Hasirci*	**562**
	Müzik Öğretmeni ve Kimya Öğretmeni Adaylarının Bazı Değişkenlere Göre Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri	**562**
321.	**Music and Chemistry Pre-Service Teachers' Opinions of Classroom Management in Light of Some Factors** *Mahir Alkan, D. Beste Çevik*	**563**
	Öğretmen Adaylarının Demokrasi Algıları: Çukurova Üniversitesi Örneği	**564**
322.	**Democracy Perception of Teacher Candidates: Cukurova University Example** *Mediha Sarı, Fatma Sadik*	**565**
	Öğretmen Adaylarının Başarısında Etkinlik Temelli Öğretimin Etkisi	**566**
323.	**Effects of Activity-Based Instruction on Student Teachers' Achievement** *Melek Çakmak*	**567**
	Fen- Edebiyat Fakülteleri ve Meslek Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Eğitim-Öğretim Yeterliklerinin Değerlendirilmesi	**567**
324.	**Evaluation of Educational and Instructional Proficiencies of Instructors Working in Science - Literacy Faculties and Vocational Collages** *Menderes Ünal*	**568**
	Sınıfta Etkili İletişim Becerileri Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Durumu	**569**
325.	**Status of Primary School Teachers in the Classroom in terms of Effective Communication Skills** *Mesude Ayan, Mehmet Taşpınar*	**570**
	Kütahya İlinde Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarını Algılamaları	**571**
326.	**Kütahya Elementary Teachers Perceptions of Children Rights** *Mustafa Çolak, Engin Güneş*	**572**
	Yaygın Eğitim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirme ve istihdam Politikaları Oluşturulması Konusunda Bir Öneri	**572**
327.	**A Recommendation for Training Teachers for Non-formal Education Institutions and Making Employment Policies** *Mustafa Kemal Efe*	**573**
	Öğretmenlik Sertifikası Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Anadolu Üniversitesi Örneği)	**573**
328.	**Investigation of the Relationship between the Attitudes towards Teaching Profession and Intelligence Levels of Pre-service Teachers at Teaching Certification Program (Case of Anadolu University)** *Mustafa Sağlam, Meral Güven, Bilge Çam Aktaş*	**574**
	Öğretmenlik Sertifikası Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri	**575**
329.	**The Opinions of the Students of Teaching Certificate Program about the Course of Teaching Practice** *Mustafa Sağlam, Nihal Tunca, İnci Z. Özonay*	**576**
	İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi	**577**
330.	**A Study on Self-Efficacy Beliefs of English Language Teaching Undergraduate Students According to Different Variables** *Mutlu Uygur, Özler Çakır*	**578**
	Üniversite Öğrencilerinin Demokrasi Kavramı İle İlgili Sınıflama Davranışlarının Değerlendirilmesi	**579**
331.	**An Evaluation of University Students' Classification Behaviour about the Concept of Democracy** *Mükerrem Akbulut Taş, Mahinur Karataş Coşkun*	**580**
	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi	**581**
332.	**Assessment of Views and Practices Related to Social Studies Teachers' Reflective Thinking Skills** *Mümtaz Karadağ, Fatma Sadık*	**582**
	Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	**582**
333.	**The Comparison of Learning Approaches and Self-efficacy Levels of Candidate Teachers** *Necla Ekinci*	**583**
	Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının ve Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin "Öğretmen" Kavramıyla İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri	**584**
334.	**Pre-Service Teachers' who are Students at Faculty of Education and Science Literacy Faculty Students Views on the Metaphorical Images of "Teacher" Concept** *Necla Köksal, Melek Çınar*	**585**
	Üniversite Öğrencilerinin Problemleri: Yeni Oluşturulan Problem Tarama Envanter Sonuçlarının Paylaşılması	**586**
335.	**The Problems of University Students: Sharing the Results of the Newly Developed Problem Screening Inventory** *Nevriye Yazçayır, Ebru Ersay*	**587**

	İlköğretim Programlarında Benimsenen Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Konuşma Biletleri Tekniğinin Sınıf Yönetimine Etkisi	**588**
336.	**Effects of Talking Tickets on Class Management at Primary School Curriculum that Adopted Constructivist Learning Environments** *Nihat Uyangör, Ömer Cem Karacaoğlu, Fatih Aygören*	**589**
	Uluslararası Öğretmen Gözlem ve Geribildirim Sistemi (ISTOF) Gözlem Formunun Geliştirilmesi	**590**
337.	**Development of the Observation Form of International System for Teacher Observation and Feedback** *Nilay T. Bümen, Gülsen Ünver, Yılmaz Tonbul, Hakan Atılgan, Makbule Başbay*	**591**
	Türkiye'de Değerler Üzerine Gerçekleştirilen Lisansüstü Tezlerin Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Bağlamında İncelenmesi	**591**
338.	**Investigation of Postgraduate Theses on Values in Turkey in the Context of Educational Sciences and Teacher Training** *Oktay Cem Adigüzel, Onur Ergünay*	**592**
	Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Değerlendirilmesi	**593**
339.	**An Evaluation of Community Service Practices Course in the Context of Democratic Citizenship Education** *Özlem Kaf Hasırcı, Mediha Sarı*	**594**
	Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenlerle ve Girişimcilik Eğilimleriyle İlişkisinin İncelenmesi	**595**
340.	**A Review of the Relationship Between Preschool Teacher Candidates' Epistemological Believes, Entrepreneurship Tendency and Some Other Variables** *Pınar Aksoy, Erhan Alabay*	**596**
	Öğretmen Yetiştiren Programların Özel Alan Yeterliliklerine Göre Değerlendirilmesi	**597**
341.	**Assesment of Teacher Training Programs According to the Subject Matter Competencies** *Sebahattin Arıbaş, Sevim Camuzcu, Sevda Koç*	**597**
	Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	**598**
342.	**Reliability and Validity Works for the Scale of Teacher's Behaviors Promoting Critical Thinking** *Senar Alkın, F. Dilek Gözütok*	**600**
	Hizmetiçi Eğitim Değerlendirmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri	**601**
343.	**Assessment of In-service Training Based on Participant Feedbac** *Servet Demir*	**601**
	Yapılandırmacı Yaklaşımın Eğitim Fakültesi Programlarına Yansıması	**602**
344.	**The Reflection of Constructivist Approach to Faculty of Education Programs** *Sibel Cengizhan, Işıl Tanrıseven*	**603**
	Öğretmen Adaylarının Eğitme-Öğretme Özyetkinlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	**604**
345.	**An Investigation of Prospective Teachers' Educating-Teaching Self-Efficacy in terms of Various Variables** *Songül Tümkaya, Lili Bal, Fatma Karaçoban*	**605**
	Sınıf Öğretmeni Demokratik Sınıf Yönetimi Ortamında mı Yetiştiriliyor?	**606**
346.	**Is the Primary Teacher Cultivated in Democratic Classroom Management Environment?** *Subhan Ekşioğlu, Mehmet Taşpınar*	**607**
	Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının İçerik Yönünden Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	**608**
347.	**Assesment of Elementary-School Teaching Graduate Curriculum in terms of Content Regarding Prospevtive Teachers' Views** *Temel Topal, Hasan Hüseyin Aksu, Mihriban Karadeniz*	**609**
	Öğretmenlik Uygulaması: Formasyon Derslerine Katılan Kimya Bölümü Mezunlarının Değerlendirmeleri	**610**
348.	**Teaching Practices: Evaluation of Chemistry Graduates Attending Teacher Training Courses** *Vesile Alkan, Birsen Doğan, Hülya Çermik*	**610**
	Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme ile İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi	**611**
349.	**Determining Opinions of Teacher Candidates on Teacher Education** *Volkan Hasan Kaya, İlban Orkun Karamüftüoğlu, Dilber Bahçeci*	**612**
	İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları	**613**
350.	**Educational Beliefs of Primary and High School Teachers** *Yahya Altınkurt, Kürşad YılmazZ, Aytunga Oğuz*	**614**
	Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimleri ve Lisansüstü Eğitimlerinin Mesleki Gelişimlerine Katkısı	**615**
351.	**The Postgraduate Education of Teachers and Its Reflection on Their Professional Development** *Yasemin Aydın, Yurdagül Günal, Vedat Uzuner*	**616**
	Kavram Yanılgılarını Tespit Etme Konusunda Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarını Bilinçlendirme Üzerine Bir Çalışma	**616**
352.	**A Research to Increase Science Student Teachers' Awareness Concerning Diagnosing Children's Conceptions** *Yasemin Gödek Altuk, Volkan Hasan Kaya*	**618**
353.	**Türkiye'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi ve Mesleki Derslerin Ağırlıklarının İncelenmesi** *Yusuf Ay, Nurhan Atalay, Fatih Mehmet Ciğerci*	**619**
	Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	**620**
354.	**The Investigation of Pedagogic Formation Certificate Program Students' Attitudes Towards Teaching Profession in Terms of Certain Variables** *Zeynep Demirtaş, Gökçe Pınar Aksoy*	**621**

	Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Katılımcıları ile Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması	**622**
355.	**Comparing Attitudes of Education Faculty Students and Participants of Pedagogical Formation Certificate Program Towards Teaching as a Profession** *Zeynep Şen, Nur Göğüş*	**623**
KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM		
	Aktif Öğrenme Ortamlarında Öz ve Akran Değerlendirmenin Öğrencilerin Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Üzerindeki Etkileri	**625**
356.	**Impacts of Self-Assessment and Peer-Assessment on Students' Approaches to Learning and Studying in Active Learning Environments** *Canan Koç*	**626**
	Türkiye ve Finlandiya'nın Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Program Ögeleri Açısından Karşılaştırılması	**627**
357.	**A Comparison of Teacher Education Systems in Turkey and Finland in terms of Program Components** *Eriman Topbaş*	**628**
	G8 Ülkeleri ve Türk Eğitim Sistemi Karşılaştırması	**629**
358.	**Comparison of G8 Countries' and Turkish Education System** *Hasan Hüseyin Şahan, Yalçın Dilekli*	**630**
	İlköğretim Kademesinde Benimsenen Sınıf Geçme Sistemleri ile Uluslararası Ölçekli Değerlendirme Çalışmalarında Elde Edilen Matematik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	**631**
359.	**The Investigation of the Relation Between Promotion Systems for Elementary Schools and Mathematics Scores Achieved at International Assessment Studies** *İsmail Şan*	**631**
	Yabancı Dil Öğretmenlerinin CLT Metoduna Yönelik Algılamaları	**633**
360.	**Language Teachers' Perceptions of CLT** *Müge Gündüz*	**634**
361.	**Teacher Training Programs in Central Asia and Latin America: a Comparative Study Between Mexico and Turkey Regarding the Characteristics of Their Pre-Service and In-Service Teacher Training Programs** *Ricardo V. Lozano, Maria Teresa Garza*	**634**
	Türkiye ve Isveç Egitim Sistemlerinin Karşılaştirmali Olarak İncelenmesi	**634**
362.	**A Comparative Analysis of Education Systems in Turkey and Sweden** *Songül Kilimci*	**634**
	Pısa 2009 Verilerine Göre Öğrencilerin Fen Bilgisi Üst Düzey Beceri Puanları Üzerinde Ülke ve Öğrenci Özelliklerinin Etkisi	**634**
363.	**Based on Pisa 2009 Data the Effect of Properties of Country and Student on the Scores of Students' High Level Science Competencies** *Tuncay Tunç, Kamil Yıldırım*	**636**
UZAKTAN ÖĞRENME		
	Öğretmen Adaylarının Okulla İlgili Kavram İmajları	**639**
364.	**Concept Images of Student Teachers About Concepts of School** *Bülent Döş, Esen Turan*	**640**
	Hakkari Fen Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin Kanıt Temelli Öğrenme Modeline göre Öğrenme Durumları	**641**
365.	**Learning State of Hakkari Science High School 9th Grade Students in Accordance with Evidence-Based Learning Model** *Okan Sarıgöz, Şule Fırat Durdukoca*	**641**
E- ÖĞRENME		
	Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Yeterlikleri	**642**
366.	**Technopedagogical Qualifications of Teacher Candidates** *İbrahim Yaşar Kazu, Pınar Erten*	**643**
	Facebook'un Yabancı Dil Öğretim Elemanlarınca Eğitim Aracı Olarak Kullanımı: Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Örneği	**644**
367.	**The Use of Facebook as a Means of Education by Foreign Language Instructors: A Sample of Anadolu University, School of Foreign Languages** *İlknur İstifçi*	**645**
	Öğretmenlere Yönelik Teknolojiyle Bütünleşme Ölçeğinin Geliştirilmesi	**646**
368.	**Development of Teachers' Technology Integration Scale** *Öner Uslu, Nilay Bümen*	**647**
369.	**How to Use Effectively New Social Media Tools to Support Learning and Teaching** *Petri Lounaskorpi*	**647**
370.	**New Pattern for Teachers ICT In-Service Training** *Petri Lounaskorpi*	**648**
	Akran ve Uzman Eğitmence Yürütülen Elektronik Probleme Dayalı Öğrenmede Eğitim Yönlendiricisinin Rollerinin Değerlendirilmesi	**649**
371.	**Evaluating The Roles of Tutors in Electronic Problem-Based Learning Facilitated by Peers and Experts** *Sevgi Turan, Arif Onan, Melih Elçin*	**650**
YAŞAMBOYU ÖĞRENME		
372.	**Yaşam Boyu Öğrenme ve Çocuk Müzik Eğitiminde Yaygin Eğitim Hizmetleri** **Non-Formal Educational Services in Lifelong Learning and Music Education for Children**	**651** **651**

A.Aylin Can
373. **Millî Eğitim Bakanlığı'nda Hizmetiçi Eğitim** 652
Ahmet Fikret Bayraklı
Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Kırsal Kesimdeki Kadınların Katıldıkları Kursların İncelenmesi (Muğla İli Yenice Köyü Örneği) 653
374. **Investigation of the Courses Attended by Women in Rural Areas in terms of Life-Long Learning (The Case of Muğla City Yenice Village)** 654
Canses Tican, Mehmet Taşpınar
Yaşamboyu Öğrenme İçinde Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi 655
375. **National Qualifications Framework within the Lifelong Learning** 656
Mine Gözübüyük Tamer
Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Özyeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi 658
376. **Evaluation of Vocational High School Students' Life Long Learning Self-Efficacy Believes** 659
Murat Tuncer, Hasan Güner Berkant, Ramazan Tanaş
Kişisel Hak ve Özgürlükler Açısından Kadın Hakları Eğitim İhtiyacı 660
377. **Women's Rights Training Needs in Terms of Personal Right and Freedom** 661
Şule Ay
Ortaöğretim Öğrencilerine Göre Evde ve Okulda Çocuk Hakları Algısı ve Eğitim İhtiyacı 662
378. **Child Rights Perception and Training Need at Home and School According to High School Students** 663
Şule Ay, Nurettin Ay , İsmail Ercan
Okul Psikolojik Danışmanlarının/Rehber Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi 664
379. **Determining in-Job Training Needs for School Psychological Consultants / Student Advisors** 665
Tansu Mutlu, Zeynep Akın
380. **Sürekli Öğrenme Süreci Üzerine Görgül Bir Çalışma: Eğitim ve Öğrenim Çalışanlarının Nitelikleri ve Psikolojileri ile Öğrenci Beklentilerinin Kıyaslanması** 666
Tuna Uslu
Yetişkin Eğitiminde Motivasyon 667
381. **Motivation in Adult Education** 668
Y.Gürcan Ültanır, Mesut Özonur, Halil Kamışlı

PROGRAMLARIN ULASLARARASI HALE GETİRİLMESİ

Bologna Süreci ve Geçiş Döneminde Türk Yüksek Öğretimine Genel Bir Bakış: Yetkililerin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri 669
382. **The Bologna Process and an Interim Outlook on Turkish Higher Education: Views of Authorized People and Lecturers** 669
Buket Aslandağ Soylu, Tuğba Yanpar Yelken
383. **International Influences on the Curricular Politics in Portugal** 670
Carlinda Leita, Preciosa Fernandes
'Eğitimde Şiddetsizlik' Konusunda Öğretmen Adaylarına Uluslararası Düzeyde Farkındalık Kazandırmak 671
384. **Creating 'Nonviolence Awareness' on Teacher Trainees at International Level** 672
Hayal Köksal

GELECEKTEKİ PROGRAM VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI

385. **Unchangebility of Attitude at 9th Grade Context-Based Physics Course** 674
Müge Akpınar, Mustafa Tan
Türkiye'de Geleceğin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Nasıl Olmalıdır? 674
386. **How Should Social Studies Education Program be in the Future in Turkey?** 675
Şefik Yaşar, Tuba Çengelci, Ömür Gürdoğan Bayır
387. **Pretesting a Middle-Road Approach to Second/Foreign Language Teaching and Learning in Primary Schools in South-West Nigeria** 676
Yetunde Ajibade, Bola Simeon-Fayomi

PROJE SUNUMU ÖZETLERİ

MAT- BU 678
388. **MAT-BU** 679
Seçil Kangal, Burçin Yakut
Akımlar Yarışıyor 680
389. **Movements Are Racing** 681
Tuba Ağır

POSTER BİLDİRİ ÖZETLERİ

Yaşam Boyu Öğrenme ve Çocuk Müzik Eğitiminde Yaygin Eğitim Hizmetleri 683
390. **Non-Formal Educational Services in Lifelong Learning and Music Education for Children** 684
A.Aylin Can
Yaratıcılığı Teşvik Eden Öğretim Stili Ölçeği: Bir Dil Geçerlik Çalışması 685
391. **Creativity Fostering Teaching Style Inventory: A Study of Language Validation** 686
Ayhan Dikici
392. **Yenilenen Öğretim Programında İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliği Üzerine Öğretmen Görüşleri (Kütahya İli Örneği)** 688
Fatih Bozyiğit, Sermin Bozyiğit, Sevgi Uysal

	İşbirlikçi Yaklaşımın Öğrenme Sürecine Etkisi Hakkında Öğrenci Görüşleri	**690**
393.	**Students' İdeas About The Effect of Collaborative Approachon Learning Process**	**691**
	Gamze Bitmez, Çiğdem Çalışkan	
	9 ve 10. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	**692**
394.	**Evaluation Of 9th And 10th Grade Biology Curriculum According To Teacher Views**	**693**
	Halil Aşıcı, Derya Saka, İlknur Karaca, Elif Seylim, Fatma Tezcan, Raziye Aydınlı	
	Algılanan Aile Desteği ile Çocuk Sevgisinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumu Yordama Gücü	**694**
395.	**Predictive Power of Perceived Family Support and Love of Kids on the Attitude Towards Teaching Profession**	**695**
	Hüseyin Hüsnü Bahar	
396.	**A Strategy for the Implementation of Key Competences in the School Curriculum**	**696**
	Irene López-Goñi, Jesus Maria Goñi Zabala.	
	Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Biyoloji Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki	**696**
397.	**Relationship Between Learning Styles and Self-Efficacy Beliefs Towards Biology Teaching of Pre-Service Biology Teachers**	**697**
	İ.Ümit Yapıcı, Murat Hevedanlı	
	Türkiye'de Felsefe Öğretmeni Yetiştirme Sorunu	**698**
398.	**The Problem of Philosophy Teacher Training in Turkey**	**699**
	İbrahim Arslanoğlu	
	Bilgisayar Destekli Eğitimi Yaygınlaştırma ve Çağdaş Yaklaşımlı Öğretme Etkinlikleri	**699**
399.	**Dissemination of Computer-Aided Teaching, And Training Activities With Modern Approach**	**701**
	Mahbup Yalçın	
	Geleneksel Küme İle İş Birlikli Öğrenmeye Dayalı Grup Çalışmasının Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde Kullanımı	**702**
400.	**The Use of the Group Study Based on Traditional Set With Cooperative Learning in Teaching Punctuation Markers**	**703**
	Mehmet Nuri Kardaş, Esin Yağmur Şahin, Sedat Maden	
	Okuduğumu Neden Anlayamıyorum?	**704**
401.	**Why Can't I Comprehend What I Am Reading?**	**705**
	Meral Aksu, Nesrin Öztürk	
	Türkiye-Hollanda Okulöncesi Eğitim Programlarinin Karşilaştirmali Olarak Değerlendirilmesi	**706**
402.	**A Comparison of Preschool Education Programs of Turkey and Netherlands**	**706**
	Nermin Karabacak, Şükrü Ada, Selami Sönmez	
	Bilim Sanat Merkezlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri	**706**
403.	**Art and Science Centres for Teachers**	**707**
	Orhan Akınoğlu	
404.	**Türkiye'de Öğrenimle Uzaktan ve Elektronik Eğitim Alanında Karşılaşılan Kritik Noktalar, Engeller ve Çözüm Alternatifleri**	**707**
	The Critical Points of Long Distance Education and e-Learning in Turkey	**708**
	Tuna Uslu	
	Lise Fizik ve Biyoloji Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri	**708**
405.	**Teachers' Views About High School Physics and Biology Curricula**	**709**
	Türkkan Gülyurdu, Ali Eryılmaz	
	Gazetelerde Yayımlanan Bilim Yazılarının Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Fen Okuryazarlığına Etkisinin İncelenmesi	**710**
406.	**Research of the Impact of the Scientific Articles on the Newspapers to the Science and Technology Teachers**	**711**
	Zeynep Merve Oskay, Tuğba Göçer, Pınar Fettahlıoğlu	

ÇAĞRILI KONUŞMACILAR

ÇAĞDAŞ GELİŞMELER IŞIĞINDA EĞİTİM BİLİMLERİ

Prof. Dr. Mehmet Ali KISAKÜREK
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

"Eğitim" alanının insanlık tarihi kadar eski bir geçmişi vardır. İnsan var olduğu günden beri, kendisinden kat kat güçlü doğal ve fiziki çevreyi kontrol etme ve kendi ihtiyaçlarını karşılama amacı ile kullanma eğilimi göstermiştir. İnsanda merak etme, tecrübe etme başka bir deyişle öğrenme güdüsü doğuştan mevcuttur. Öğrenme güdüsünün varlığı her geçen gün yeni öğrenmelere yol açmıştır. Öğrenilenlerin hayata geçirilmesi ve onun bir parçası haline gelmesi insanlık tarihi boyunca devam etmiş ve toplum hayatının esasını, kültürü oluşturmuştur. (1)

Bilindiği gibi kültür, toplumların yaşayışını etkileyen tüm maddi ve manevi unsurları içermektedir. Toplum hayatını düzenleyen bu unsurlar başlangıçta informel yollarla bir kuşaktan diğerine aktarılmış ve geliştirilmiş, daha sonraları ise, bu aktarma ve geliştirme sorumluluğu toplumsal hayattaki gelişmelere paralel olarak okul dediğimiz kurumlar yolu ile yürütülmüştür.

Gerek toplumsal yaşantının , gerekse de üretilen bilgi ve tecrübelerin giderek karmaşık bir hale gelmesi, eğitim alanının bilimsel bir şekilde ele alınmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu gelişmelerde eğitim bilimlerinin de içinde bulunduğu sosyal bilimler alanındaki gelişmelerin önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Aynı şekilde, fen ve uygulamalı alanlarla diğer alanlarda ortaya çıkan gelişmelerin de bunda önemli bir payı olduğu açıktır.

Eğitim bilimleri alanı çeşitli disiplinlerle ilişki içinde olan bir alandır. Çünkü "eğitim" insan davranışlarının toplumsal istekler doğrultusunda değiştirilmesi ile uğraşan bir alandır. Bunu yaparken objektif verilerden hareket etmek ve verileri objektif yollarla düzenlemek ve geliştirmek durumundadır. Bunların yapılabilmesi için ise, insanlığın çeşitli çabaları sonucunda ortaya konan bilgi ve tecrübeleri seçmek ve düzenlemek yanında, yetiştirdiği insangücü ile daha ileriye götürmek durumundadır. İnsan davranışlarını geliştirme, istenen insan niteliklerini kazandırma *"eğitim bilimleri"* alanı ile mümkün olabilecektir. Gerçekten de gelişmiş tüm toplumların başarılarında "eğitim"in bilimsel olarak ele alınmasının önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Bu önemin anlaşılması sonucudur ki; günümüzde eğitim yalnızca okullarda yapılan çalışmalarla sınırlı kalmamakta, okul dışındaki yaşantıları da etkin bir şekilde düzenlemeyi amaçlayan, yaşam boyu bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu kapsam içinde düşünüldüğünde insan kendi kendisine öğrenmesi için uygun teknikleri geliştirme ve hatta teknolojinin yeniliklerini de bu amaçla kullanma, eğitim alanının yeni uğraşı alanları arasına girmiştir. O halde eğitim bilimleri, bir yandan okullar yolu ile geleceğin insanını yetiştirirken, yani yeni kuşakların toplumun benimsediği davranışlar doğrultusunda yetişmesini sağlarken, diğer taraftan da bireyi mutlu, kişiliği en üst düzeyde gelişmiş insanlar olarak yetiştirmek durumundadır. Eğitimin bu toplumsal ve bireysel fonksiyonlarının geliştirilmesinde, okul dışı ve tüm yaşama uygun yöntem ve yaklaşımları geliştirilme sorumluluğu eğitim bilimlerine düşmektedir.

Pedagoji ile başlayan insan yetiştirmeyi bilimsel bir uğraşı alanı getiren çabalar, günümüzde oldukça önemli boyutlar kazanmıştır. Eğitim sorunlarının büyük boyutlara ulaştığı günümüzde bu sorunlara bilimsel çözümler aranmaktadır. Bunu yaparken, her bilimsel alanda olduğu gibi, eğitim bilimleri kendisine özgü alanında yine kendisine özgü yöntemlerle veriler toplamakta, bunları bir sisteme bağlamakta ve belli sonuçlar ve kurallar çıkarmaktadır. *"Eğitim Bilimleri" koyduğu kurallar ve sonuçları itibariyle uygulamalı bir alandır.*

Eğitim bilimleri alanında teorinin önemli bir yeri vardır. Çünkü tüm bilimsel alanlarda olduğu gibi eğitim bilimlerinin belli bir teoriye ya da hayat felsefesine dayandırılması son derece önemlidir. Teori ile bütünlük içinde düşünülmesi gereken önemli bir husus da sistematize edilen bilgi ve bulguların uygulama değeridir. Uygulamada elde edilecek başarının teoriyi geliştirmesi doğaldır. *Eğitimde teori uygulama bütünlüğünün sağlanması, bu alandaki çalışmaların esasını oluşturmaktadır.* Bu bütünlüğün teori boyutunda araştırma ve bilim adamları, uygulama boyutunda ise, öğretmenler ve eğitim uzmanları yer almaktadır. Eğitim bilimlerinde teori-uygulama bütünlüğü, birbirlerini tamamlayıcı çalışmalar ile mümkündür. Bu bütünlük çerçevesinde *eğitim bilimleri, eğitimin dayandığı teorilere uygun olarak, eğitim amaçlarını saptamayı ve bunlara uygun olarak nelerin nasıl (hangi yöntemlerle) ve hangi ortamlarda verilmesi gerektiğini inceleyen bir uzmanlık alanıdır.* Öğretmen yetiştirme bu alanın önemli bir boyutu olmakla birlikte, öğretimin etkin hale getirilmesi de eğitim alanındaki araştırmalara bağlıdır.

Eğitim uygulamalarının başarısı eğitimde deneme sonuçlarına bağlı olarak geliştirilmekte, denemelerden elde edilen sonuçların yaygınlaştırılması, yine araştırma sonuçlarına dayandırılmaktadır. Gerçekten de deneme sonuçlarından elde edilen bulgulara dayanmayan eğitim uygulamalarının değiştirilmesi hatalı olduğu kadar, telafisi imkansız sonuçlara da götürmektedir. Bunun toplum ve birey yaşantısı açısından ne kadar pahalı ve hatalı bir şey olduğunu söylemeye dahi gerek yoktur.

Eğitim bilimleri bu günün fiziksel ve sosyal çevresinin etkinlikle düzenlenmesi kadar, toplumun gelecekteki sorunlarının neler olacağını ve bunları çözümleyebilecek insan gücünü planlamayı amaçlayan bir alandır. Esasen bu planlamanın objektif verilere dayalı olarak yapılması için zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Az gelişmiş ülkelerin bugün içinde bulundukları güçlüklerin başında bu planlamanın sonuçlarını almak için bekleme gelmektedir. Bu nedenle geleceğin bu günden planlanması ve belli hedeflere kanalize edilmesi eğitim bilimlerinin uğraşı alanı içindedir.

Günümüz dünyasında karşılaşılan sorunların çok boyutluluğu, bu sorunlara çeşitli açılardan bakabilen insan yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Yetiştirilecek kuşakların bu anlayışla yetiştirilmesine duyulan ihtiyaç, *eğitimin disiplinlerarası bir alan* olmasını zorunlu kılmaktadır.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında bilimsel alan olarak belirli bir mesafe kateden eğitim bilimleri çağdaş gelişmeler ışığında bir takım baskılar altında kalmakta, bunun sonucu olarak değişme eğilimi içine girmektedir. Esasen dünya hızlı bir kabuk değiştirme hareketine sahne olmaktadır. Değişiklikler eğitim bilimlerinin niteliği kadar, uygulamalarını etkilemektedir. Değişimi etkileyen iki temel etken *"küreselleşme"* ve *"teknolojik yenilikler"*dir. Aslında bu ikili yarattığı sinerji ile birbirini beslemekte ve geliştirmektedir. Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler daha şimdiden geleceğin eğitiminin bugünkünden farklı olacağının örneklerini vermektedir. Bill Gates Techonomy konferansında (6 Ağustos 2010)"Bundan beş yıl sonra dünyanın en iyi konferanslarını ücretsiz olarak internette bulabileceksiniz...bunlar herhangi bir üniversitedekinden daha iyi olacaktır" demiştir.(2)

Bu örnekler uluslararası kurumları geleceğin eğitimi konusunda harekete geçirmeye zorlamaktadır. Nitekim OECD ve Dünya Bankası gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için politikalarını belirleyerek, programlarını yaparken, 21. yüzyılda eğitimin nasıl bir şekil alacağı üzerinde durmaktadır. Bu politikalar çerçevesinde Dünya Bankası, eğitimin yeniden düzenlenmesinde, bilgi ekonomisinin gereği olarak

bilgi ve becerilerin öğretilmesini esas almaktadır. OECD ise, bir taraftan insan sermayesi birikimini göz önünde tutarken, artan bilginin ortaya çıkardığı sorunları çözmek üzere kurumsal liberalizmi esas alan, pazar ekonomisini reddeden bir yaklaşımı benimsemektedir.(3)
1990'ların ikinci yarısından itibaren "bilgi ekonomisi" kurumsal, ulusal, bölgesel ve küresel politika konuşmalarında önemli bir yer tutmuştur. Bilgi ekonomisine dayalı "bilgi toplumu"nun mimarları 21. yüzyılı "endüstri ötesi çağ" olarak nitelendirmişler, bunu sosyal gelecekte bir risk olarak ifade etmişlerdir. Bu nedenle de sosyal politikayı belirleyenler eğitime önemli bir rol atfetmişlerdir. (4)
21. yüzyılda bilgi ekonomisinde eğitim, 20. yüzyıldakinden oldukça farklı olacaktır. Günümüzde artan bilginin yönetimi sorun yaratmaktadır. Bu konuda ciddi raporlar hazırlanmaktadır. Örneğin OECD'nin "*Knowledge Management in The Learning Society (2001)*" raporunda eğitim geleceğinin / geleceğin eğitiminin nasıl olacağı tartışılmaktadır. Bu bağlamda "*Eğitimin Geleceği*" konulu bir konferans 16-17 Haziran 2011 tarihinde Floransa'da yapılacaktır. Bu konferansın amacı, yenileşmeci eğitim ve öğretim stratejileri, metodolojileri ve çözüm yollarına ilişkin iyi uygulamaları paylaşmak ve bu konuda uluslararası işbirliğini artırmaktır.
Megatrends'in yazarı John Naisbitt'in de dediği gibi "Eğitim bugünün global ekonominin birinci önceliği" haline gelmiştir. 21. yüzyılda eğitim nasıl olacağı ya da olması gerektiği konusu, eğitimciler, ekonomistler kadar gelecek bilimcilerin de ilgisini çekmektedir. Da Vinci Enstitüsünden futurist Thomas Frey "Eğitimin Geleceği" adlı makalesinde uzun uzun bu konuyu tartışmaktadır. Frey'e göre eğitim dünyasını köklü olarak kısa sürede değiştirecek sekiz gelişme söz konusudur. Bunlar sırası ile şöyledir: (5, s.2,4)

1. *Öğretimden Öğrenmeye Geçiş*
2. *Bilginin Hızla Artması*
3. *Eğitim Yazılımlarının Çekiciliği*
4. *Aydınlarla Süper Aydınlar Arasında Artan Boşluk*
5. *Değişen "Toplumla Temas Noktası"*
6. *Öğrenme Dürtüleri*
7. *Hiper Bireysellik Çağı*
8. *Eğitsel Materyal Tüketiciliğinden Üreticiliğe Geçiş*

Yukarıda belirtilen çağdaş gelişmeler ışığında gelecekte eğitimin nasıl olacağına ilişkin başka öngörüler de dile getirilmektedir. Bu öngörülerden bazılarında yüksek öğretimin küreselleşme ve teknolojik gelişmelerden en çok etkilenen eğitim kademesi olacağı ifade edilmektedir. Günümüzde de gözlenmeye başlayan bu değişimin ana hatları şöyledir: (6, s.32)

- Bill Gates'e göre yükseköğretim kurumları giderek daha az mekan ihtiyacı duyulan yerler haline gelecektir. Bunun nedeni, eğitimin oldukça pahalı bir iş olmasıdır. Ona göre yakın gelecekte belli bir mekana bağlı yükseköğretim bugünkünün 1/5'i kadar bir öneme sahip olacaktır.(2)
- Ders kitapları gereğinden daha kabarıktır. Gates'e göre eğitimi kontrol altında tutmanın ve yaygınlaştırmanın tek yolu teknolojidir.(2)
- Teknolojik yenilikler üniversitelerin öğretme, öğrencilerin öğrenme şekillerini değiştirmektedir. Sofistike öğretim-yönetim sistemleri, dünyadaki çeşitli araştırma ortakları ile işbirliği yapmanın faydaları, üniversitelerin şekil değiştirmelerinin faydalarından bazılarıdır. Bütün faydalarına rağmen, teknolojinin karışıklığa yol açan yenilikçi yanı vardır ve pahalıdır. (6)
- Teknoloji yüksek öğretimi, anlamlı ölçüde etkilemiştir. Economist'in dünya ölçeğinde 289 kişilik bir örneklemle ile yaptığı bir araştırmada katılımcıların yaklaşık 2/3'ü (% 63) önümüzdeki 5 yıl içinde teknolojik yeniliklerin öğretim metotlarını etkileyeceğini ifade etmiştir.Teknoloji öğrencileri cezbetmede çok önemli rol oynamaktadır.(6, s.4)
- Online öğrenme dünya üniversitelerinde giderek yaygınlaşmaktadır. Economist'in araştırmasına katılanların 2/3'ünden fazlası kurumlarının online ders açtıklarını belirtmiştir. Özellikle kamuda çalışanların birçoğu online öğrenmeyi, kendi alanlarında ilerlemelerinin anahtarı, ileri eğitim imkanlarına ulaşmanın bir yolu olarak görmektedir.(6, s.4)
- Üniversiteli katılımcılara göre teknoloji, üniversite kampüslerinde büyük ölçüde olumlu etki yaratmaktadır.(6)
- İş hayatı ve akademik işbirliği üniversite hayatının giderek artan bir parçası olmaktadır. Kurumlar ortaklıkları ve işbirliklerini artırmak için, ileri teknolojileri kullanmak zorunda kalmaktadır.
- Yüksek öğretim küreselleşmeye cevap vermektedir. Yabancı öğrenciler üniversiteler için önümüzdeki yıllarda önemli hale gelecek, yabancı üniversitelerin işbirliği artacaktır.(6)
- Uzaktan eğitim giderek daha küresel hale gelmektedir. Teknoloji, dünyadaki yetişkinlerin daha fazla eğitim almalarına (ya da eğitime ulaşmalarına) yardımcı olmaktadır.(6)
- Öğrenme sınıftan ayrı bir şekilde cereyan edecektir. Dersler, istenilen yerde istenilen zamanda talebe dayalı bir şekilde yapılacak ve oluşturulacaktır. Profesörler bağımsızlıklarını ilan edecekler, bir kuruma bağlı olarak çalışmak yerine çeşitli kurumlarda çalışır hale geleceklerdir.(7)
- Akreditasyon, kurumların akreditasyonundan derslerin ve öğretim elemanlarının akreditasyonuna doğru şekil değiştirecektir.(7)
- Bugünkü ders kitaplarının kağıda basılı şekli ortadan kalkacaktır.(7)
- Günümüzde internetin yüksek öğretim üzerine etkisi, sistemde ne tür değişiklikler yaratacağı giderek daha iyi hissedilmeye başlanmıştır.

Yüksek eğitim dışında kalan eğitim kademelerinin çağdaş gelişmelerden ne şekilde etkileneceğine ilişkin öngörülerde de şu hususlar vurgulanmaktadır:

- Geleneksel eğitim "hafıza" ve "bilgi"ye ağırlık vermektir. Yeni eğitim yaklaşımları ise; yeni teknolojileri kullanarak "çok boyutlu sorunlara nasıl cevap verebiliriz" sorusunun cevabını aramaktadır. Eğitimin birçok alanında köklü değişikliklere ihtiyaç duyulacaktır.(8)
- Dünya, bizim ders kitaplarını planlama ve geliştirme hızımızdan daha hızlı değişmektedir.(8)
- Sınıf içi pedagoji son 50 yılda çok fazla değişmemiştir. Buna karşılık digital gelişmeler öğrenme imkanlarını artırmıştır.(9)
- "Okullar 19. yüzyıldan beni öğretimin içeriğini vermek için ders kitaplarını kullanmaktadır. Ders kitaplarındaki bilgiler basıldığı tarihe kadar olanları kapsamaktadır. Sürekli olarak güncellenmeleri gerekmektedir. Yeni teknolojiler ders kitapları yerine browser-based içerik sağlayacaktır.(9)
- Hızla gelişen öğretim programı hareketinin parçası olarak eğitimde şu değişiklikler olacaktır(5)
  - Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçilecektir.
  - Sınıfa dayalı öğretimden, herhangi bir yerde, herhangi bir zamanda öğrenmeye geçiş olacaktır.
  - Belli merkezlerde hazırlanan derslerle öğrenme önemini kaybedecektir.
  - Eğitim materyallerinin tüketicisi olan bir toplumdan, üretici olan bir topluma geçilecektir.
  - Neyi ve ne zaman öğreneceğine kendisi karar veren öğrencilerle, öğrenme hiper bireyselleştirilmiş hale gelecektir.

- Öğrenmenin önündeki mevcut ayak bağları süratle kaybolacaktır.

Bu değişiklikler, toplumda da etkileyici değişikliklere yol açacaktır. Öğrenmenin hızı 10'a katlanacaktır. Öğrenmenin hızı 10'a katlanınca, 12 yıllık eğitim, yaklaşık bir yıllık öğrenme ile gerçekleşebilecektir. Gelecekte iş hayatına atılacak öğrencilerin bugününde 10 kat daha bilgili ve tecrübeli olması öngörülmektedir.(5)
Özetle;

- Günümüzde öğrenme kaynaklarının çoğalmasına paralel olarak öğretme yolları çoğaltmalıdır. (TEB)gibi.
- Ders kitapları digital hale getirmeli, herkesin istediği zaman istediği yerden ulaşabileceği hale getirmelidir.
- "Derinlikte derinlik" eğitimde bilimsel gelişme ve araştırma için önemlidir. Ancak günümüzde "derinlikte genişlik" de önemli hale gelmektedir. Çünkü eğitim sorunları giderek daha çok boyutlu hale gelmekte, sorunların çözümü için disiplinlerarası ilişkileri kurabilecek çok yönlü yetişmiş eğitim uzmanlarına olan ihtiyaç artmaktadır. Bu, özellikle çeşitlenen öğrenme kaynaklarının düzenlenmesinde ve kaynaklardan yararlanmada rehberlik için de çok önemlidir.
- Teknolojik okur-yazarlık, digital ders materyali, sunu hazırlama, elektronik makale yazma, araştırma yapma gibi etkinlikler eğitim bilimlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir.
- Eğitim bilimlerinde e-araştırma, e-değerlendirme, e-makale sayıları artacaktır.
- Diploma ve dereceler akademik yaşantıda bir süre daha yerini koruyacaktır. Ama iş hayatında, biriktirilen kredi ve transkriptlere göre işe alma yaygınlaşacaktır.
- İşe almada ve terfilerde tektip diploma ya da derece yerine farklı ve zengin öğrenme tecrübeleri avantaj hale gelecektir.

Yararlanılan Kaynaklar

(1) Mehmet A. Kısakürek, *"Eğitim Bilimlerinin Niteliği"* , Eğitim Bilimleri Sempozyumu 5-6 Nisan 1984, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No:136 Ankara,1984
(2) http://techcrunch.com/2010/08/06/bill-gates-education/
(3) Daniel Bell, *The Coming of Post Industrial Society: A Vencure in Social Forecasting* , Penguin,1973, s.3.
(4) Susan L. *Robertson, Re-imaging and Rescripting the Future of Education: Global Knowledge Economy Discourses and the Challenge to Education Systems*, Comparative Education, Vol. 41, No.2, May 2005, s. 152.
(5) Thomas Frey, *"The Future of Education"* adlı makale http:// www.davinciinstitute.com/papers/the-future-of-education-by-thomas-frey/ adresinden 30.12.2010 tarihinde indirilmiştir.
(6) *"The Future of Higher Education: How Technology Will Shape Learning"*, The Economist Intelligence Unit 2008, 32s
(7) http://www.davinciinstitute.com/papers/
(8) *"Future of Education"* adlı makale ve videolar http://www.globalchange.com/education adresinden 30.12.2010 tarihinde indirilmiştir.
(9) *"Viewpoint:The Future of Education Lies in The Cloud"*, eSchool News, adlı makale http://www. Eschoolsnews.com/2010/02/05 the-future-of-education-lies-in-the cloud/ adresinden 30.12.2010 tarihinde indirilmiştir.
(10) Thomas Frey, *"The Future of Colleges & Universities: Blueprint for A Revolution"* adlı makale http://www.davinciinstitute.com/papers/the-future-of-colleges- universities-blueprint-for-a-revolution-by-thomas-frey/ adresinden 30.12.2010 tarihinde indirilmiştir.
(11) OECD, *Knowledge Management in the Learning Society*, Paris, 2001

ALLEGORIES-OF-THE-PRESENT: CURRICULUM DESIGN IN A CULTURE OF NARCISSISM AND PRESENTISM

Dr. William PINAR
University of British Columbia, Vancouver, CANADA

In the United States, we have suffered a history of curriculum development predicated primarily on functionality. Over the past century there have been several such formulations – each is associated with a key theoretician (Jackson 1992) – that link the curriculum to the economy and to society. In both cases these links are future-bound, although curriculum conservatives – focused on the ancient languages and cultures – did survive in the U.S. through the 1920s, resurfacing briefly (mostly rhetorically) in the 1980s. To achieve these functional objectives, curriculum development became primarily procedural and systematized, starting with objectives, and thanks to Ralph Tyler, ending with assessment. In linking objectives to assessment, teaching was reduced to implementation.
Severed from schools by the Kennedy Administration's 1960s national curriculum reform, curriculum development as an academic specialization gave way (in the U.S.) to understanding curriculum (Pinar 2008). Curriculum reform gave way to concern not with the intellectual content of the curriculum (as it tended to be in the 1960s national curriculum reform) but with so-called standards during the 1980s. The rhetorical preoccupation with standards gave way to accountability since the 2001 inauguration of George W. Bush (Ravitch 2010). Curriculum reform has been replaced by what I call school deform, in which the centerpiece of the school – its curriculum – is rendered only a means to an ends: student scores on standardized tests (Pinar 2012a).
While globalization has accelerated trends toward curricular standardization – driven by presumably culture-free, so-called skills-based competencies called for by the so-called global marketplace – it has hardly expunged what is distinctive in local, regional, and national life. Even the same curriculum concepts connote different realities given the distinctiveness of our national and regional situations, and in five – two of which are now ongoing – studies I have attempted to portray this fact. While a curriculum of functionality driven by exams was instituted in post-Apartheid South Africa, for instance, it was perceived (at least at first) not as the handmaiden of international corporations and right-wing politicians (as in fact it is in the U.S.) but of democratization and black empowerment (Pinar 2010). In Brazil, in the large cities, a tripartite jurisdictional structure (federal, state, municipal) not necessarily coordinated with itself, enables teachers opportunities for refashioning the curriculum according to their specific situations. This complexity of jurisdiction has contributed to sophisticated curriculum field structured by a distinctive set of curriculum concepts, such as *enunciation* and the *quotidian* (Pinar 2011). The history of curriculum studies in Mexico tragically different, despite the heroic efforts of intellectually sophisticated scholars to rethink their circumstances (Pinar 2012b). Projects in China and India are now underway.

It is important to acknowledge national history and culture (and to also acknowledge that these are themselves contested concepts and realities) in order to understand school curriculum and the academic field that studies and develops it. Today I offer you one way to recast curriculum development and design from the realm of the procedural – that is, principles and steps to follow no matter where you are – to ongoing forms of intellectual engagement with one's distinctive situation, however complex and contested that situation is, however tragic one's history, and stressful the present might be. Such curriculum development requires a different set of concepts and practices from those many of us know so well, e.g. objectives to be implemented through curriculum design and teaching for the sake of assessment. Instead of objectives to be assessed, we might think about the historical moment, including how the present becomes embodied in our individual subjectivities, and how we might study both through academic knowledge in conversation with those around us. I realize that such language derives from culturally specific traditions and addresses nationally specific situations, but that acknowledgment is for me part of the rationale for curriculum development, design, and research situated in and addressed to the particular, in part through studying larger circles of influence: the regional, national, and global situations.

So what I describe to you today is less addressed to the country where I work – Canada – than it is to the country of my birth and residence, the United States. Most recently the problems of political polarization and economic destabilization structure the present moment there. While each of these has its own history and complexity, I link both to what I discern as deeper interrelated problems of presentism and narcissism in American culture, themselves intertwined with the crisis of advanced capitalism. Allow me to explain.

While U. S. historian Christopher Lasch's (1978) portrait of what he termed "the culture of narcissism" seems overdrawn it is, in my judgment, largely accurate. "The intense subjectivity of modern work, exemplified even more clearly in the office than in the factory," Lasch (1978, 102) observed, "causes men and women to doubt the reality of the external world and to imprison themselves ... in a shell of protective irony." Exhausted by an unrelenting daily psychological intensity and an acute, even physical, sense of threat, many retreat from a public sphere that no longer seems safe, let alone supportive or worthy of their emotional investments. In the apparent safety of private life, however, many discover no solace. "On the contrary," Lasch (1978, 27) notes, "private life takes on the very qualities of the anarchic social order from which it supposed to provide a refuge."

With no place left to hide, many retreat into—and, Lasch argues, become lost in—themselves. The psychoanalytic term for this personality disturbance is *narcissism*, not to be confused with being egotistical or selfish (see Lasch 1984, 18). Recoiling from meaningful engagement in the world, the privatized self atrophies—Lasch (1984) uses the term *minimal* to denote that contraction of the self narcissism necessitates—and becomes disabled from distinguishing sharply between self and other. The past and future disappear in an individualistic obsession with psychic survival in the present. As Lasch (1978, xvi) suggests: "The narcissist has no interest in the future because, in part, he has so little interest in the past." How might we teach to restore temporality – a sharp sense of the past, enabling discernment of the present and foreshadowings of the future – to the complicated conversation that is the school curriculum? My answer is allegory, a concept enabling us to understand, and engage in, subjectively situated, historically attuned curriculum development and design.

Etymologically, "allegory" means to "speak publicly in an assembly." This definition forefronts its pedagogical and communicative nature. A speech at once concrete and abstract, allegory tells a specific story that hints at a more general significance. Its characters are at once particular and symbolic, simultaneously historical and metahistorical, even mythological. Understanding curriculum allegorically self-consciously incorporates the past into the present, threaded through one's subjectivity.

Allegory acknowledges academic knowledge as important for its own sake, even as it implies its educational significance. Allegory underscores that our individual lives are structured by ever widening circles of influence: from family through friends to our fellow citizens, all of whom personify culture, symbolize society, embody history. But allegory's movements are not only outward, they are inward, as allegory provokes reflection on, say, the sciences not only as specific academic disciplines with distinctive intellectual histories and present circumstances, but also as social, in the public interest. Science is subjective as well, however subtextual and indirectly subjectivity is expressed (Shapin 2010).

Study enables one to articulate the singularity of public forms, requiring one to discern their histories and present associations. Study, then, becomes sensible not in an "environment," the long-time term of preference for a social and behavioral science that has too often stripped History from its efforts to understand what it observes. Rather, study proceeds in situation. As Madeleine Grumet (1978, 281) pointed out decades ago, "environment" implies a blank slate, without history and empty of human intention, while "situation" specifies how what we confront is filled by legacy, meaning, and aspiration.

And while it is no metaphysical bedrock, nevertheless it is each of us - the "I" - who testifies to the reality within and around us. "[N]either neither transcendent nor in process of self-realization," Roberts (1995, 7) explains, each of us (as individuals, as collectivities) "is rather bound up with some specific situation that is historical." I endorse the concept of allegory because it forefronts both History and questions of its representation as central to understanding self and society.

Historical facts are primary, but it is their capacity to invoke our imagination that marks them as allegorical. Their meanings are not confined to the past; they leak into our experience of the present. Those meanings are to be articulated, in solitude through study, with others in classrooms and online, but such facts cannot be definitive, as they do not belong to the present. Bringing the past into the present while rigorously refusing to conflate the two incurs that "creative tensionality" (Aoki 2005 [1985/1991] 232) inherent in a historical sensibility, or what Peter Seixas (2004) terms "historical consciousness." Such a sensibility enables us to be attuned to the specific while not losing sight of its antecedents and associations.

For Walter Benjamin, Rauch (2000, 186) reminds, allegory was a "model to represent the historical moment in terms of how a text affects us as readers even though we cannot determine its meaning." Such a model derived from Benjamin's conviction that the cultivation of historical sensibility depended in part on the literariness of language and "its redemptive or memorial capacity in rhetorical structures" (2000, 186). Those structures are aesthetic of course, but what accords them immediacy and meaning is their saturation by the subjectivity of those who study them, whether in solitude or in assembly. Through allegory we can build passages from the particularity of our situations to the alterity of others. For Benjamin, Rauch (2000, 213) suggests, history became accessible through allegory.

It is the reciprocity, then, between subjectivity and history that structures allegory, which is why school curriculum guidelines must never be more than guidelines. Subjectively situated, historically attuned teachers must be free to follow wherever their imaginations and instincts lead them, acutely aware of the disciplinary knowledge which structures their ongoing inquiry and testimony. Like speech, allegory is not only self-referential; it extends beyond itself to comment on, to connect to, what is past in the present. An allegory-of-the-present combines the uniqueness and authenticity that Benjamin associated with the "aura" of an individually crafted work of art with the tradition such subjectively saturated art incorporates. The teacher is in this sense an artist and complicated conversation is the teacher's medium.

Allegory, then, achieves significance through its "combinatory structure" (Rauch 2000, 188), through both its internal elements (how the story that is told *is* told) and its positioning in disciplinary, subjective and social structures. Rauch (2000, 231 n. 7) thinks of these allegories as "hieroglyphs," as "fragmentary remnants of historic cultural context which is lost" the juxtaposition of which can create a "chaotic" image (Benjamin's "dialectical image") of one's "historical experience." Teachers and students themselves can decide how much "chaos" and how much "continuity" is appropriate, both intellectually, and in making learning psychologically manageable. As teachers know, intellectual labor is also an emotional undertaking.

Allegory begins in the teacher's study, where it is transposed into curriculum design, or less formally, teaching (not necessarily "lesson") plans, as what we choose to start classroom dialogue. It might be helpful to the teacher to reflect on what her or his intentions are, but "objectives" are hardly primary concerns. What matters is how complicated the conversation becomes. Allegory "ends" in what students make of such knowledge, a fate hardly removed from the province of the teacher but never definitively dependent on the teacher. Even the most creative and provocative lessons can fall flat, as anyone knows. Attempting to force students' engagement (let alone learning) becomes autocratic if not mediated by the subjective knowledge teachers have of the individuals in their classroom. Moreover, what students make of their study may not be known, and then only by the students themselves, for years. Specific "core standards" such those enforced by the Obama Administration (Lewin 2010, July 21) – with the expectation that these will then be learned by students because teachers have taught them – amount to magical thinking, an example of how denial and obfuscation have predominated in U.S. school reform since the 1983 *A Nation at Risk*.

What determines when juxtaposed elements that comprise the curricular "hieroglyph" stretch credulity? There are logical relations between elements that cannot be violated at whim, but even apparently illogical relations can become credible when contextualized specifically. The great Weimar cultural critic Siegfried Kracauer (1995, 234) pointed out:

The more reality opens itself up to man, the more foreign to him the average world with its distorted conceptual petrifactions becomes. He recognizes that a boundless plentitude of qualities inhabits each phenomenon, and that each is subject to widely differing laws. But the more he becomes aware of the many-sidedness of things, the more it becomes possible for him to relate them to each other.

In that first sentence, Kracauer is acknowledging what has become in our era a commonplace: that reality is socially constructed. Of course, that hardly means that it is immaterial or always elusive (even if finally mysterious), but it does underline that everyday life is not only what it seems, that ordinariness contains and expresses elements not on the surface, elements that, despite their apparent difference, could also be related to each other, although not necessarily due to contiguity.

Difference becomes intelligible within relations of resemblances, as Kaja Silverman (2009, 74) specifies through the concept of *analogy*, that which "links us to other beings – what makes all of our stories part of the same great book. But analogy is also internal to our own being – what connects the person we were yesterday with the slightly different person we are today." I emphasize that these two – sociality and subjectivity – are themselves analogous. As teachers, individuation denotes the developmental – and professional - undertaking of sculpting the specificity of our individuality, however informed it inevitably is by sociality, through study and participation in the complicated conversation that is the curriculum. In so participating, Silverman (2009, 65) makes clear, we

> connect our lives to many others – to lives that are over, and to lives that have not yet begun, as well as to those proximate to us in time and space. Rather than a self-contained volume, authorized by us, our history is only one chapter in an enormous and ever-expanding book, whose overall meaning and shape we cannot even begin to grasp, let along determine.... This volume is written from the inside, through the analogies we acknowledge and those we refuse.

Working from within, specifying the singularity of situations through threading the needle that is our individual subjective experience, we affirm resemblance through difference. Simultaneously abstract and concrete, past and present, such pedagogical labor is allegorical, communication informed by academic knowledge.

While undistorted and unconstrained speech may not be possible, communication through understanding is. As James W. Carey (1992, 25) realized: "reality is brought into existence, is produced, by communication—by, in short, the construction, apprehension, and utilization of symbolic forms." The reconstruction of reality is, in this sense, intellectual labor. We cannot know what intellectual labor will bring; like the future, serious and creative thought is often enigmatic, sometimes contradictory, even incalculable. While curriculum as complicated conversation in the service of social and self-reflective understanding will transform the present, it will not do so in predictable ways, certainly not according to politicians' often self-serving and ideology-laden agendas.

Curriculum theory and the complicated conversation it supports seek the truth of the present, not its manipulation for job creation. Economics is an important curricular topic, but it becomes so in the name of understanding and critique, not entrepreneurship. Intellectual agency is preferable to entrepreneurship. Curriculum conceived as conversation invites students to encounter themselves and the world they inhabit (and that inhabits them) through academic study, through academic knowledge, popular culture, all threaded through their own lived experience. Forefronting test scores on standardized test scores cuts this thread.

How does quantifying educational experience *end* educational experience? Even private "thought is predominately public and social," Carey (1992, 28) reminds. Standardized tests undermine those lived links between the spoken word (the classroom is by definition a public square) and the inner conversation (carried on in rooms of one's own). When guided by a thoughtful, imaginative, and knowledgeable teacher (these are not specifiable behaviors!), connecting the two spheres—inner and public speech—supports subjective and social reconstruction. Why are these reciprocally related processes central to the education of the public? ""Reality," Carey (1992, 30) explains, must be repaired for it consistently breaks down: people get lost physically and spiritually, experiments fail, evidence counter to the representation is produced, mental derangement sets in – all threats to our models of and for reality that lead to intense repair work.

Curricular standardization – especially when accomplished by standardized testing - is not repair work. By silencing subjectivity and ensuring cultural conformity, the standardized test-making industry and the politicians who fund it stop communication and enforce mimicry. The spontaneity of conversation disappears in the application of "cognitive skills" to solve conceptual puzzles unrelated to either inner experience or public life. Censored is that self-reflexivity dialogical encounter invites.

Under such political circumstances, the curricular task becomes the recovery of memory and history in ways that psychologically allow individuals to reenter politically the public sphere in privately meaningful and ethically committed ways. The public sphere becomes the "commons," not another place to plunder for profit. How to substitute social and subjective reconstruction for economic exploitation in a historical moment consumed by the latter? It is not obvious (let alone easy) of course, but I suggest that by studying the past students can begin to free themselves from the present. The great Italian filmmaker and public intellectual Pier Paulo Pasolini understood:

> Now I prefer to move through the past, precisely because I believe that the past is the only force to contest the present; it is an aberrant form, but all the values that were the values which formed us—with all that made them atrocious, with their negative aspects—are the ones that are capable of putting the present into crisis. (quoted in Rumble 1996, 58)

Subjective reconstruction requires reactivating the past in the present, rendering the present past. This is the labor of allegory.

Such allegorical labor is not only intrasubjective, as it precipitates social engagement. Such complicated conversation within oneself and with others reinvigorates "the oral tradition, with its emphasis on dialogue and dialectic, values and philosophical speculation, as the countervailing culture to the technological culture of sensation and mobility" (Carey 1992, 135). Part of the project of *currere* – curriculum conceived as a verb - is to contradict presentism by self-consciously cultivating the temporal structure of subjectivity, insisting on the distinctiveness and simultaneity of past, present, and future, a temporal complexity in which difference does not dissolve onto a flattened never-ending "now," but is stretched as it is spoken, reconstructing the present as temporally and spatially differentiated. Presentism not only erases time but space as well, as place becomes nowhere in particular, cyberspace (Chun, 2006, 43). In the midst of such a cultural calamity, the education of the public requires, above all, the cultivation of historicality.

To enact curriculum conceived as subjectively situated, historically attuned conversation means associating academic knowledge with the individual him or herself, teaching not only what is, for instance, historical knowledge, but also suggesting its possible consequences for the individual's self-formation in the historical present, allowing that knowledge to shape the individual's coming to social form. Doing so is an elusive and ongoing threading of subjectivity through the social forms and intellectual constructs we discover through study, reanimating our original passions through acting in the world. "What we do in school in the classroom," Alan Block (2009, 73) suggests, "is to forever pursue lost objects," and "this pursuit and effort is both an personal and a communal obligation." In fact, he adds, addressing teachers directly, "until we find our own lost articles and we ought not to undertake assisting others" (2009, 77). I suggest this search can be conducted *through* assisting others.

Conclusion

[E]very subject finds herself obligated to search for the future in the past.

—Kaja Silverman (2000, 49)

Procedures and principles remain important, but unless we can think our way through the structures of the present, we cannot find our way to the future. Reactivating the past reconstructs the present so we can find the future. In the United States, that means rejecting the Obama Administration's school reform initiative – the so-called *Race to the Top* – and encouraging teachers to engage in an ethics of intransigence. They must appear to comply with federal and state guidelines, but, I suggest, professional ethics precedes politics. As Franz Rosenzweig reminds us from the past: "vocation is more primeval than condition" (Mosès 2009 [1992], 29). That affirmation of our calling takes historically shifting, culturally specific, and subjectively situated forms. We share one planet yes, and the cultivation of cosmopolitanism (Pinar 2009) – tolerance of, even hospitality toward difference and dissent – is key to our survival as a species, but these require not curricular standardization but curricular differentiation, as working through the legacies of the past enables finding the future. "Working through" is, in Dominick LaCapra's (2009, 54) cumbersome but clarifying definition, is in general an articulatory practice with political dimensions: to the extent one works through trauma and its symptoms on both personal and sociocultural levels, one is able to distinguish between past and present and to recall in memory that something happened to one (or one's people) back then while realizing that one is living here and now with openings to the future.

It is such complicated conversation – acknowledging the trauma of historical experience while never ceasing to articulate its character and effects – that reactivates the past in the present.

The key curriculum question - *what knowledge is of most worth*? - is animated by ethics, history, and politics. As such, it is an ongoing question, as the immediacy of the historical moment, the particularity of place, and the singularity of one's own individuality become articulated through the subject matter – history, poetry, science, technology – that one studies and teaches. Expressing one's subjectivity through academic knowledge is how one links the lived curriculum with the planned one, how one demonstrates to students that scholarship can speak to them, how in fact scholarship can enable them to speak. No empty abstraction invoked to enforce compliance now for the sake of a time yet to come, the future is here and now. Finding the future in an era of pervasive presentism and narcissism is not obvious. In fact, the future will not be found in front of us at all, but in back of us. Reactivating the past reconstructs the present so we can find the future. Such an allegorical undertaking signifies strategies of curriculum development and design today.

References

Aoki, Ted T. (2005 [1985/1991]). Signs of vitality in curriculum scholarship. In William F. Pinar and Rita L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a New Key* (229-233). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Block, Alan A. (2009). *Ethics and teaching: A religious perspective on revitalizing education*. New York: Palgrave Macmillan.

Carey, James W. (1992). *Communication as culture: Essays on media and society*. New York: Routledge.

Chun, Wendy Hui Kyong (2006). *Control and freedom: Power and paranoia in the age of fiber optics*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Grumet, Madeleine R. (1978). Songs and situations. In George Willis (Ed.), *Qualitative Evaluation* (274–315), Berkeley, CA: McCutchan.

Jackson, Philip (1992). "Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists." In *Handbook of Research on Curriculum*, ed. Philip Jackson (3-40). New York: Macmillan.

Kracauer, Siegfried (1995). *The mass ornament: Weimar essays*. [Translated, edited, and with an introduction by Thomas Y. Levin.] Cambridge, MA: Harvard University Press.

LaCapra, Dominick (2009). *History and its limits: Human, animal, violence*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Lasch, Christopher (1978). *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*. New York: Norton.

Lasch, Christopher (1984). *The minimal self: Psychic survival in troubled times*. NewYork: Norton.

Lewin, Tamar (2010, July 21). States embrace core standards for the schools. Unusually fast action. U.S. offers yearly goals, and a deadline for a share of $3 billion. *The New York Times* CLIX (55,108), A1, A3.

Mosès, Stéphane (2009 [1992]). *The angel of history: Rosenzweig, Benjamin, Scholem*. [Trans. by Barbara Harshav] Stanford, CA: Stanford University Press.

Pinar, William F. (2008). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization. In F. Michael Connelly, Ming Fang He, and JoAnn Phillion (Eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (491-513). Los Angeles: Sage.

Pinar, William F. (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service*. New York: Routledge.

Pinar, William F. (Ed.) (2010). *Curriculum studies in South Africa: Intellectual histories, present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan.

Pinar, William F. (Ed.) (2011). *Curriculum studies in Brazil: Intellectual histories, present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan.

Pinar, William F. (2012a). *What is curriculum theory*? [Second edition.] New York: Routledge.

Pinar, William F. (2012b). *Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories,present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan.

Rauch, Angelika (2000). *The hieroglyph of tradition: Freud, Benjamin, Gadamer, Novalis, Kant*. Madison, NJ: Fairleigh Dickinson University Press.
Ravitch, Diane (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
Roberts, David D. (1995). *Nothing but history: Reconstruction and extremity after metaphysics*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
Rumble, Patrick (1996). *Allegories of contamination: Pier Paolo Pasolini's* Trilogy of Life. Toronto: University of Toronto Press.
Seixas, Peter (Ed.) (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
Shapin, Steven (2010). *Never pure: Historical studies of science as if it was produced by people with bodies, situated in time, space, culture, and society, struggling for credibility and authority*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
Silverman, Kaja (2000). *World spectators*. Stanford, CA: Stanford University Press.
Silverman, Kaja (2009). *Flesh of my flesh*. Stanford, CA: Stanford University Press.

CURRICULUM FOR IDENTITY: SUPPORTING IDENTITY FORMATION IN SCHOOL AND UNIVERSITY

Dr. Eero ROPO
University of Tampere, School of Education

Curriculum planning is largely based on the issue of the type of know-how, knowledge and skills required by society in the future. The goal of education is to secure availability of this kind of know-how capital in the labour market. On the other hand, education is concerned with the individual growth of every child and youngster, i. e. with their need to find their proper place as individuals, members of society and active citizens fulfilling their particular identity. The youngsters in their years of growth are very much concerned with who they actually are and where they belong to. The development of the self and identity are crucial processes in the growth of an individual from child to adult. The concept of identity is essentially linked to the question "Who one thinks he or she is" The concepts of the self and identity are often taken to be synonymous but I prefer to distinguish between them, as a number of other researchers do (McAdams 2003, 188). I take identity to be a narrative of one's life, who one is and where one comes from. This narrative is made up of experiences of events and situations in one's lifetime as well as of the interpretations, which one has made of them.

According to Erikson (1963), who launched the concept of identity, identity serves to integrate the increasingly complicated roles and relationships that an individual has. During the period of growth towards adulthood, the young person's identity integrates conceptions of his/her self in relation to time. Not restricted solely to childhood and youth, identity-forming processes are an important part of lifelong working on one's personal narrative aimed at creating a meaningful and unified entity whose parts are interrelated in a way which is meaningful to the individual. When the development of children and youngsters is examined from this point of view, we are confronted with a question about the ways in which school and education in a variety of forms contribute to the identity development. Do the curricula and teaching in general support optimal identity development, and if they do, in what ways? With what kinds of experiences do we provide children, and how do we help them interpret these experiences? What kind of impact do negative experiences at school, e. g. being mobbed, have on the youngster's identity? The present conception of curriculum, which focuses on school subjects has the deficiency of not recognising identity development as worthy of the attention it should receive. This presentation intends to outline a basis for curriculum planning that would give more explicit chances to identity development. I call this model a narrative curriculum.

Concept of Identity

I have already described identity as a narrative. Recent research has convincingly proved that identity is a concept open to a large variety of definitions. According to Stuart Hall (1999), western concepts of identity fall into three categories: subject of enlightenment, sociological subject and post-modern subject (cf. also Värri & Ropo 2004). The concept of identity prevalent in the Age of Enlightenment implied the sameness of identity, i.e. the very innermost part of a human being starts at birth, is thereafter subject to development but, crucially, continues to remain the same, identical to itself, throughout the whole lifetime of the individual (Hall 1999, 21).

According to the sociological subject concept, an individual possesses an inner being or essence which is in a constant process of being shaped in a dialogue with the social and cultural environment, the worlds and the other identities dwelling in them. The postmodern identity refers to a subject with no established, lasting identity (Hall 1999, 21-23). According to Hall's (1999, 23) sociological view, we carry inside ourselves several conflicting identities forcing us spasmodically in different directions, which explains why our identification of ourselves can vary. Psychological research also provides us with perspectives for understanding modern man's mosaic or multilayered identity. According to Varela et al. (1991, 48), in cognitive psychology a human being is supposed to be engaged in mental or cognitive processes which we are not or cannot be aware of. From this the authors draw the conclusion that a processing individual or this individual's identity is fragmentary and incoherent (Varela et al. 1991, 48).

Philosophical identity research has long traditions. The thorough analyses carried out by Charles Taylor (e.g. Taylor 1989) and Paul Ricoeur (1987) have, in particular, shaped the notions concerning identity and the self. In Ricoeur's view, identity can be divided into several sub-identities, such as the species identity, the *idem* identity, the *ipse* identity and the collective identity (Ricoeur 1992; Laitinen 2007). The species identity refers to the general identity arising from what is common to the human race. By the *idem* identity Ricoeur refers to the sameness or unity at a given time or qualitative similarity. The *ipse* identity, the most important one of these, denotes the kind of individual identity which is defined by the question "Who am I?". The collective identity refers to a generalised self conception which the members of a certain group or collective have of themselves as a group.

In Ricoeur's theory, the *ipse* identity is further divided into four parts: a practical identity (What is valuable to me?), a biographical identity (What is the whole picture of my life like?), a qualitative identity (What am I like? What is typical and characteristic of me?), and the singularity of the self (How is the individual defined that is me as opposed to the other individuals?). A worked-out identity - as opposed to a postmodern identity - does not waver or drift along but lies on several firm foundations, the most significant of which are the values and aims of the individual. The practical identity perspective in particular stresses the acquisition, experiencing and observing of the value aims as well as the importance of working on them in relation to one's existence and experiences in real life. The

biographical identity is a round-up of the events and experiences and memories of one's own life. This perspective is also committed to values and what is appreciated, which can all, in some cases, be derived from events or phases in one's personal life history. The qualitative identity denotes the manners and customs which are characteristic of the individual. They can be manifested in various fields of life, e.g. profession, religion or hobbies (Laitinen 2007, 159). The singularity of the self refers to the sameness that one applies when describing one's individual character irrespective of the phase of life.

One is constantly engaged in discursive processes with oneself and one's social and cultural background that serve to shape one's identity (Ropo & Gustafsson 2006). This view is supported by results of autobiographical empirical research. A human being is one person containing at the same time several persons (van Langenhove & Harré 1999). With reference to Ricoeur's views on the variety of identity processes we can assume that the phenomenon that is called learning is an important part of the formation of the sub-categories of different identities. The identity processes aim at forming a notion of who one feels one is, what one is like, what one believes in and what one thinks one belongs to. It is impossible to create one single unified identity because different life contexts create variations in the identities. The individual reflects these versatile identities on everyday life, e.g. as different roles and positions in different contexts (see van Langenhove & Harré 1999).

We are never concerned with one single narrative which serves as a basis of personal identity construction. The multilayered character of life itself results in the narratives being versatile, partly overlapping and connected to a particular situation. In different situations the basic narrative is used for creating different versions of, perhaps, one and the same issue. This also proves the process-like nature of the essence of identity. One is in a constant process of shaping and reshaping one's identity in the form of hierarchical and parallel narratives, and it is the integration of these narratives to form one's autobiographical narrative that is a very central part of the inner discourse one is engaged in (Ropo & Gustafsson 2006).

Paul Ricoeur's (1987) theory on identity formation as a three-phase mimesis process is well worth mentioning. The narratives are both lived through and told. The first phase in identity formation is a level of action and experiences (mimesis 1). In the second phase (mimesis 2) these experiences serve as raw material, which the narrator takes a stand on and uses for creation of a narrative. The third level (mimesis 3) is related to how the narratives are received, adopted and returned to the level of action. Laitinen (2007, 158) uses the Finnish terms equivalent to "experience, articulation and adoption". As it appears that narratives play such a significant role in human identity formation and that learning is a part of the identity process, it is indeed worth examining and discussing how well the present curricula serve the identity formation processes.

Narratives in Teaching

The words "kertomuksellisuus" or "tarinallisuus" have often been used by Finnish researchers to denote the use of narratives (Syrjälä 2007, 239). Narrative methodology has a long history but in the educational and social sciences it has only become widely used during the last few decades. The popularity of the narrative approach in research seems to have grown, as indicated for instance by the number of the research publications on it during the past few years (see e.g. Andrews et al. 2008; Syrjälä 2007; Heikkinen 2007). In the present paper, however, I do not examine the narrative approach as a research method but focus on discussing its usefulness in teaching and curricula.

Narrative teaching can denote, first, use of narratives or arrangement of teaching materials in the form of narratives in classrooms, and, second, a method of teaching with a view to enhancing narrative learning results and narrative learning processes. Narrative learning results can be, for instance, individual and community-related narratives or narratives linked to particular national cultures which are created by pupils when they try to understand and organise things and phenomena. The narratives are invariably constructed in autobiographical processes along with processes related to particular communities and cultures.

A researcher or a teacher who focuses on cognitive aspects could describe individual pupils' learning results of the narrative type for instance as schemata, inner representations or models concerning the central qualities of the subject matters to be learnt or the very essence of these matters. However, an inner model, or representation, differs from a narrative as regards the breadth and depth of the coverage. A schema, or a cognitive model, is generally related to notions on the most typical characteristics or content of the issue or phenomenon concerned. It is invariably naïve to some extent, and more or less deficient. The notion on the structure of the universe could serve as an example. An individual pupil's notion on it could be limited to a short description of the solar system with the sun as the central thing and the planets rotating around it at different speeds. Unlike the models, the narratives generally include temporal elements and possibly also descriptions of events and situations or experiences and impressions related to them. An inner model and a narrative are not, however, mutually exclusive. A pupil can create narratives out of inner models, e.g. by attaching a personal learning history or personal interpretations and impressions to them.

The traditional objective of teaching is to transmit to pupils what is called correct knowledge, or what is considered as correct knowledge within a given community, about the subject matters to be taught. Within the traditional model of teaching, evaluation is also based on the possibility to assess the correctness of the skills and knowledge acquired by the pupils. In the type of learning which emphasises the narrative element, one assessment criterion can be the correctness of the content of a pupil's narrative on a given subject matter or phenomenon. In some cases, however, more attention can be paid to other qualities of the pupil's narrative, e.g. its structure and plot and the subjective meanings attached by the pupil to it. In addition, narratives are characterised by "polyphony" and criticalness related to the complexity of the matters to be learnt and interpreted. True, a given narrative is the individual's own narrative but it still contains a fairly large amount of elements which are not the individual's own ones but stem from the community and cultural background (cf. Bakhtin 1986). The narratives which are compiled on the basis of the teaching on various matters and phenomena indicate not only the mastery of certain knowledge but also the level of comprehension of these phenomena and the way the pupils see the subject matters to be taught and what kind of interpretations they make of them.

The significance of narratives in individual pupils' learning processes can be seen as three-fold. First, the pupils form a notion on the matters to be taught in relation to their personal life history and personal experiences. Second, the individuals form a notion on themselves and form their personal identity. Third, the common narratives serve to integrate individuals into communities and help them live as members of these communities. Indeed, common narratives are a prerequisite for the existence of communities and it is through them that cultures are created.

The narrative approach could be applied more intentionally to teaching and the advantage ensuing from this would be more attention being paid to the subjective nature of the creation of meanings as well as to the great significance which the processes related to identity formation have in learning. Second, the narrative approach can serve to enhance the level of intentionality in the processes through which communities and cultures are formed and established. Within the narrative-based learning model, the pupils shape and reshape their personal narratives. They also listen and try to comprehend one another's narratives and engage in joint working on the narratives.

The result from all this is that both the individual identities and the identity of the community are the object of a process of development. The identity of a given community is also linked to the morality prevalent in this community (see Taylor 1995).

The central standard, which outlines and defines teaching is a curriculum. It presents the educational aims which are related to certain values and which are defined to take effect in a given society and in a given location. This set standard still gives room for freedom of teaching. It is indeed possible, and necessary, to seek pedagogical processes of the kinds that are known to lead towards the aims set for learning. Educational aims tend to be so abstract that it is impossible to assess any results as such, e.g. "intercultural active citizenship", "respect for diversity" or "social hands-on activeness". What could the curricula be like that have been drawn up to support narrative teaching and formation of narrative identities?

Concept of Curriculum

In Classical Latin the word "curriculum" denotes 1) racing (men or horses), 2) one round in a racing course, and 3) a racing course. However, the most common way of understanding the concept of curriculum has not been this one involving a process of running or proceeding or the course of life. According to the traditional definition which is based on ideas of the German Lehrplan, a curriculum denotes a description of a given course of a given subject at school or other educational institution. The Finnish model of curriculum also includes descriptions of aims, contents, teaching methods and assessment procedures (see Tyler 1949). Instead of a document, a curriculum can be viewed as a process in which teaching and learning are essentially an interactive, interlinked, negotiated, community-based continuum (see Boomer et al. 1992).

The English-language term "curriculum" has been used starting from the 17th century (Hamilton 1989). In the Anglo-Saxon countries the term "curriculum" has been used in titles of publications since the beginning of the 20th century (Jackson 1992, 6). In the USA, John Dewey in particular has had a great impact on the way curricula have been planned. In 1902 in his book "The Child and the Curriculum" he has drawn attention to a problem related to the subject-matter-based curriculum - a problem which teacher education has been trying to solve throughout its existence. In Dewey's view, the objective of the teaching which a teacher provides is to bridge the gap between two opposites: the fragmentary learning material and the child's experience (Dewey 1902/1956)[1]. This emphasis on the child's experience, which is so important to Dewey, has had a powerful impact on what has been written on the subject of curriculum in the USA. According to the view taken by me in the present article, experience and interpretation of an experience are also crucially important in the shaping of the narratives on one's self, and, consequently, in the formation of one's identity.

Experience has remained a weighty element in the American literature on the subject of curriculum. For instance Bobbitt (1918/1972) defines the concept of curriculum as a series of, or a continuum of matters that children must perform or live through. Bobbitt (1972, 43) gives a two-way definition of the curriculum. First, a curriculum can be a series of experiences whose purpose is to unfold the children's talents. These experiences can be intentional and directed, or without a teacher's support. Second, Bobbitt (1974, 43) defines curriculum as the entire range of intentionally planned and directed experiences from teaching at school with a view to unfolding and perfecting the child's abilities[2]. Why the aim of the curricula was this kind of unfolding and perfecting of abilities is a very interesting question as such. Presumably both industrialisation and the First World War are connected with the increased value of abilities as the aim of teaching. The level of this esteem has remained practically the same to this day.

Knowledge within the school subjects as opposed to the pupil's experience - this problem which Dewey and Bobbitt drew attention to remains unsolved today. A curriculum, which has been drawn up with a view to enhancing skills or knowledge is put into practice at schools or educational institutions which provide children with experiences. The question is: How should we combine these aspects to support the learning paths along which the children proceed in school education? We are basically concerned with what the children ought to learn and how the learning gets realised while the teacher is concerned with the planning, realising, directing and assessing the learning processes. All this forms a continuum, which provides both the teacher and the pupils with experiences. Life in school communities is invariably linked with experiences so there is no reason to try to distinguish experiences and learning in classrooms.

Experience has remained a weighty element in the American literature on the subject of curriculum. For instance Bobbitt (1918/1972) defines the concept of curriculum as a series of, or a continuum of matters that children must perform or live through. Bobbitt (1972, 43) gives a two-way definition of the curriculum. First, a curriculum can be a series of experiences whose purpose is to unfold the children's talents. These experiences can be intentional and directed, or without a teacher's support. Second, Bobbitt (1974, 43) defines curriculum as the entire range of intentionally planned and directed experiences from teaching at school with a view to unfolding and perfecting the child's abilities[3]. Why the aim of the curricula was this kind of unfolding and perfecting of abilities is a very interesting question as such. Presumably both industrialisation and the First World War are connected with the increased value of abilities as the aim of teaching. The level of this esteem has remained practically the same to this day.

Knowledge within the school subjects as opposed to the pupil's experience - this problem which Dewey and Bobbitt drew attention to remains unsolved today. A curriculum, which has been drawn up with a view to enhancing skills or knowledge is put into practice at schools or educational institutions which provide children with experiences. The question is: How should we combine these aspects to support the learning paths along which the children proceed in school education? We are basically concerned with what the children ought to learn and how the learning gets realised while the teacher is concerned with the planning, realising, directing and assessing the learning processes. All this forms a continuum, which provides both the teacher and the pupils with experiences. Life in school communities is invariably linked with experiences so there is no reason to try to distinguish experiences and learning in classrooms.

Curricula as Experiential Narrative Worlds

William Pinar, who can be considered father of the so-called reconceptualist curriculum ideology, emphasises the close similarity between autobiographical processes and curriculum. What he particularly refers to is the meaning "running" or "going" of the Latin word "currere". Pinar has developed an autobiographical method which he has named the "Currere method" and which is based on a

---

1 "What, then, is the problem? It is just to get rid of the prejudicial notion that there is some gap in kind (as distinct from degree) between the child's experience and the various forms of subject matter that make up the course of study" ...The child and the curriculum are simply two limits which define a sigle process." (Dewey 1902, 11.)

2 The curriculum may, therefore, be defined in two ways: (1) it is the entire range of experiences, both undirected and directed, concerned in unfolding the abilities of the individual; or (2) it is the series of consciously directed training experiences that the schools use for completing and perfecting the unfoldment. Our profession uses the term usually in the latter sense." (Bobbitt 1918/1972, 43.)

3 The curriculum may, therefore, be defined in two ways: (1) it is the entire range of experiences, both undirected and directed, concerned in unfolding the abilities of the individual; or (2) it is the series of consciously directed training experiences that the schools use for completing and perfecting the unfoldment. Our profession uses the term usually in the latter sense." (Bobbitt 1918/1972, 43.)

reflective examination of school subjects and personal life histories for the purpose of gaining a better understanding of one's self, and re-constructing one's identity (Pinar 1994).

The Currere method comprises four phases: a regressive phase (return to the past: what has been), a progressive phase (a step into the future: what is going to follow, what is the future going to be like), an analytical phase (simultaneous reflection on the past and the future), and a synthetic phase (return to the present). The phases are related to the ways in which individuals in different phases process or reflect on their personal experiences and life histories (see Pinar 1994). Pinar considers a public use of this method for instance at school as problematic because the individual must reflect on very private matters and classroom situations do not necessarily suit this type of discussion. The very essence of the Currere method lies in the fresh interpretations of one's own life as well as of the surrounding world which this kind of reflection produces. So, according to Pinar (2004, 36), this method can also be regarded as one kind of cultural criticism.

Although Pinar never recommends the method as such for a teaching method, it still provides an interesting view on increasing the narrative quality of teaching. The narrative nature of the Currere method cannot be disputed. It intends to help individuals comprehend and organise their own past, and create a picture of the future for the purpose of making it easier for the individuals to direct their thinking and activeties in relation to their particular life contexts and the world in general. The result of this kind of reflection can be expressed in the form of a narrative, if the user of the method so wishes. I presume that Pinar's Currere method could be utilised in processing information which is more neutral than information related to one's personal life. In such use, it resembles the reflective cyclic process of learning together in which the past and present state of matters are both examined with a view to constructing mental visions for the future.

In 1992 in an article I have described curriculum as a microcosm of learning (Ropo 1992). Partly this view implied a critical attitude towards subject-centered atomistic curriculum planning. What also came under criticism was the fact that it is rather difficult to draw up a unified representation of curriculum which is made up of fragmentary knowledge, or of teaching of a corresponding type (Ropo 1992, 103). I might also add that it is far from easy to create a narrative out of the content of this kind of teaching, which does not necessarily offer opportunities for reflection on one's personal meanings for the purpose of constructing or renewing one's relation to the subject matter to be learnt (who am I in relation to the matter).

To think of school as a pedagogical microcosm is rather an enchanting metaphor, albeit with certain reservations. A microcosm as such is no guarantee of discursive processes in which personal autobiographical narratives within each other contribute to creation of a total identity which integrates the individual's personality. The process of discursive working on experiences to form narratives is going on all the time. It is never a process without conflicts. Making new interpretations of the narratives, for instance by means of the Currere method, ensures that identity processes remain active. It should also be noted that reflection on the narratives does not happen within the individual's brains or within the walls of the school but very much in the social and cultural surroundings where the child or youngster lives. An appropriate question is: for increased use of narratives, what kinds of processes should be constructed in the curricula and in the experiential worlds of teaching which are created on the basis of the curricula?

On the structure of a narrative curriculum

It is on three levels that I outline the structure of a narrative curriculum from the teacher's point of view. My context is teacher education because, true, a young adult has a completed identity, but at the same time is experiencing a transition from school to a new phase in life. I call the first level autobiographical, the second community-related, and the third cultural or global. The table shows a closer description of these levels.

The aim on the autobiographical level is to support the growth of the student's own teacher identity. On the community-related level it is membership of the profession that is sought, and on the level of cultures understanding of the general meaning of education. The table serves to emphasise the multilayered nature of the processes related to narratives and identity. They cannot be examined solely as an individual's relation to the self and personal knowledge and skills, but we are concerned here with the relation of individuals and their life stories to the social and cultural surroundings and the world at large. Learning knowledge and skills is connected to all of these levels.

On the individual level, the aim of teaching is to start and keep up processes and discourses by which individuals gain understanding of themselves, create and maintain their identity in relation to their past and to the subject matter contents to be learnt. Learning processes are mainly intraindividual (dialogue with the self and the subject matter), and they result in the individual creating narratives of the issues and phenomena described in the subject matter. At best the narrative also describes how the person is connected to these issues and phenomena, or what their level of esteem is (for instance the individual's relation to global warming). The community-related level and its aims bear on strengthening membership of groups as well as processes of the identity of a given community, viz. communities and cultures in which the individuals actually live. On the third level we are concerned with understanding the world. Individuals reflect on their relation to culture, history, nature and mankind, and form their global identity. The discourses for this aim are context- and community-bound.

Conclusion

In the end of the presentation I will show a few examples of the school interventions we have been doing during the school years 2009-11. I will also give examples of efforts to enhance student teacher identity formation in university education applying the model of narrative curriculum. The results of the interventions indicate that although schools and universities should focus on teaching knowledge and skills, it can also endeavour more efficiently in the long-term developmental processes such as students' identity. By those processes we build students' identity capital for future life (the term *identity capital* is invented by Côté 1996).

Literature

Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. 2008. Doing narrative research. London: Sage.

Bakhtin, M. 1986. Speech genres and other late essays. Edited by C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.

Bobbitt, J. F. 1918/1972. The curriculum. Arno Press.

Boomer, G., Lester, N., Onore, C., & Cook, J. (Eds.) 1992. Negotiating the curriculum: educating for the 21st century, London: Falmer Press.

Bruner, J. S. 1986. Actual Minds, Possible Words. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Conway, M. A. & Rubin, D. C. 1993. The structure of autobiographical memory. Teoksessa A. F. Collins, S. E. Gatherhole, M. A. Conway & P. E. Morris (Eds.) Theories of memory. Erlbaum, 103-137.

Côté, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence, 19,* 419–430

Dewey, J. 1902/1956. The child and the curriculum: The school and society. University of Chicago Press.

Erikson, E. H. 1963. Childhood and society. NY: Norton.
Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
Hamilton, D. 1989. Towards a theory of schooling. London: Falmer Press.
Heikkinen, H. L. T. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II (uudistettu painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä Studies in Education. Psychology and Social Research 175. Jyväskylän yliopisto.
Jackson, P. W. 1992. Conceptions of curriculum and curriculum specialists. Teoksessa P.W. Jackson (toim.) Handbook of research on curriculum. NY: MacMillan.
Laitinen, A. 2007. Syntyykö itseys tulkinnoissa vai edeltääkö se niitä? Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) Persoonia vai ihmisiä. Helsinki: Gaudeamus.
van Langenhove, L. & Harré, R. 1999. Introducing positioning theory. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.), Positioning theory: Moral contexts of intentional action. Oxford: Blackwell, 14-31.
McAdams, D. P. 2003. Identity and the life story. Teoksessa R. Fivush & C. A. Haden (Eds.) Autobiographical memory and the construction of a narrative self. NJ: Erlbaum.
Pinar, W. F. 2004. What is curriculum theory? NJ: Erlbaum.
Pinar, W. F. 1994. Autobiography, politics and sexuality. Essays in curriculum theory 1972-1992. NY: Peter Lang.
Polkinghorne, D. E. 1988. Narrative knowing and human sciences. NY: State University of New York Press
Ricoeur, P. 1992. Oneself as another. Chicago: The Chicago University Press.
Ricoeur, P. 1987. Time and narrative III. Chicago: The Chicago University Press.
Ropo, E. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. Kasvatus 23 (2), 1992, 99–110.
Ropo, E. & Autio, T. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen, & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere Univ. Press, 234–250.
Ropo, E. & Gustafsson, A.-M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
Ropo, E. & Värri, V.-M. 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, 39–60.
Syrjälä, L. 2007 Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. (uudistettu painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka (The ethics of authenticity 1991). Helsinki: Gaudeamus.
Taylor, C. 1989. Sources of the Self: The Making of Modern Identity. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Tyler, R. W. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. 1991. Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. Cambridge, MA: MIT Press.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI VE YENİDEN YAPILANMA

Dr. Ali YILDIRIM
Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi

"Etkili öğretim" üzerinde yapılan araştırmaların uzun bir geçmişe sahip olduğu ve bu araştırmaların, etkili öğretmenlik davranışlarına ve özelliklerine odaklandığı görülmektedir. Etkili öğretmen davanışlarının ortaya çıkarılması halinde bu davranışların hizmet-öncesi ve hizmet içi eğitime yansıtılması yoluyla öğretmen niteliklerinin geliştirilebileceği varsayılmıştır. Oysa nitelikli öğretmen yetiştirmede hizmet-öncesi öğretmen eğitiminin yeterliliği konusunda yapılan araştırmaların ise uzun bir geçmişe sahip olmadığı ve ancak son 20 yılda bu alanda sınırlı düzeyde araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde niteliği arttırmaya yönelik çabaların bu alanda yapılan araştırmalarla doğrudan ilişkinli olduğunu söylemek zordur. Aynı biçimde öğretmen eğitimi araştırmalarının, bu alandaki yeniden yapılandırma çabalarına ışık tuttuğunu söylemek de mümkün değildir. Öğretmen eğitimi alanındaki yeniden yapılandırma çalışmalarına önemli ölçüde varsayımlar ya da sınırlı gözlemler ve değerlendirmeler yön vermektedir.

Öğretmen eğitimi araştırmalarının yetersiz oluşunun birkaç temel nedeni vardır. Birincisi bu alanda kullanılan terimlerde bir anlam birliğinin henüz oluşmamış olmasıdır. Örneğin okullarda uygulama, uygulama öğretmeni, aday öğretmen, öğretmenlik bilgisi, meslek bilgisi gibi kavramlar konusunda bir uzlaşma henüz yoktur. Bu kavramların farklı anlamlarda kullanılması, araştırmaların kavramsal çerçevesini oluşturmada ve sonuçlarının uygulamaya yönelik olarak yorumlanmasında sorunlar ortaya çıkarmaktadır.

İkinci neden bu alanda yapılan araştırmaların öncelikle eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere ve bu eğitimi veren öğretim elemanlarına yönelik olmasıdır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının derslere ve okullarda yapılan gözlem ve uygulama etkinliklerine ilişkin algıları, bu araştırmaların önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu kapsamdaki araştırmalar öğretmen eğitimi programlarının niteliğini değerlendirme bakımından yeterli değildir; çünkü veri kaynakları bizzat okullarda öğretmenlik yapan bireyler değildir. Öğrenci ya da öğretim elemanı olarak bireylerin belirttiği algılar ancak etkili öğretmenliğe ilişkin bir takım öngörüler olabilir. Okul ortamından bağımsız olarak ortaya konan bu algılar, öğretmen eğitiminin nitelikli öğretmen yetiştirme açısından yeterliliğini değerlendirme açısından yetersiz kalmaktadır.

Üçüncü neden öğretmen eğitimi ile okullarda öğretimin etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yok denecek kadar az olmasıdır. Öğretmen eğitiminin niteliğinin gerçek göstergesi, bu programlardan mezun olan öğretmenlerin bizzat uygulama içinde ne kadar etkili olduklarının belirlenmesi ile ortaya konabilir. Yani öğretmen eğitimi programından mezun olan öğretmenlerin uygulamada, bu programın hangi özellikleri nedeniyle daha etkili öğretmen olduklarının öncelikle tespit edilmesi gerekmektedir. Bu köprüyü kurmak çok kolay değildir, çünkü mezunların kapsamlı şekilde takip edilmesi gerekmektedir. Ayrıca ortaya çıkan yeterlik göstergelerinin ya da yaşanan sorunların öğretmen eğitimi dışındaki etkenlerle ilişkisi olabilir. Bu kapsamda yapılacak araştırmaların çok iyi kurgulanması ve bu değişken durumları dikkate alması gerekmektedir.

Son olarak öğretmen eğitimi programlarını, bu programlarda yetişen öğretmenlerin sınıflarında yer alan öğrencilerin elde ettikleri öğrenme ürünlerine bağlayan araştırmalar yok denecek kadar azdır. Aynı biçimde öğretmen ve öğrenci kazanımları açısından öğretmen

yetiştirme programlarını karşılaştıran araştırmalar da eksiktir. Bunun sonucunda farklı yaklaşımları içeren öğretmen yetiştirme programlarının hangilerinin daha etkili olduğu sorusu tam olarak cevaplanamamaktadır.

Araştırma yöntem ve yaklaşımları açısından ise öğretmen eğitimi araştırmalarının daha çok görüşleri ortaya çıkaran anket çalışmalarına odaklandığı anlaşılmaktadır. Bunu daha ayrıntılı ve derinlemesine veri elde etmeyi amaçlayan ve görüşmeye dayanan nitel araştırmalar takip etmektedir. Ayrıca programları kendi içinde değerlendiren durum çalışmalarına da araştırma literatüründe rastlanmaktadır. Ancak bu araştırmalarda öğretmen ve öğrenci kazanımları daha çok görüşler ya da algılar olarak yer almakta ve ürüne yönelik ölçümlerin yapılmadığı görülmektedir.

Ülkemizde sık sık yaşanan program değişiklikleri, öğretim süreleri üzerinde yapılan değişiklikler, uygulama ve kuram dengesinin değiştirilmesi bu alanda araştırma bilgisinin eksik olmasından ve var olan araştırma bulgularının dikkate alınmamasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen eğitimi araştırmaları ile bu alandaki yeniden yapılandırma çalışmaları arasında sıkı bir ilişkinin kurulması, atılan adımların daha tutarlı, kalıcı ve anlamlı olması açısından büyük önem taşımaktadır.

SÖZLÜ BİLDİRİ ÖZETLERİ

EĞİTİM FELSEFESİ

THEORETICAL AND TECHNOLOGICAL CONTRIBUTIONS OF TURKS TO SCIENCE

Abdullah AYDIN, Ahi Evran Üniversitesi, E-mail: aydinch@yahoo.com

Abstract

Men of science and art, and philosophers make us look ahead and see what is distant from us. This way of seeing takes place in scientists and philosophers theoretically and in men of art as a form of production. These men contribute to humanity in this way. These contributions may come in the form of technology as well as theory. Whereas in theoretical contributions it is the understanding and explanation of the world that is aimed at, the intent of the technological contributions is to make changes in the world in order to provide for the needs and desires of human beings. While the understanding of the world is possible through concepts, providing for the needs and desires of human beings depends on changes in conceptual frameworks. Since the antiquity men of science from various nations have made contributions to understand our world and provide for the needs and desires of human beings. Undoubtedly, one of these nations is Turks.

It is today a well-known fact that Turks have carried out important scientific studies in Central Asia in pre-Islamic period. One of the best examples of these studies is the *Turkish calender with 12 animals* that is still being used today. It is known that bronze, which is one of the first alloys composed of a mixture of copper and iron, was first made and used by Turks. Another known example for the technical knowledge of Turks is the press. One of those who first used press, which can be said to be the primitive form of today's printing press, are Turks. We can also see in Turks studies related to purification or refinery (distillation), processes that are frequently used in chemistry. We can also add to these studies their achievements in medical science that are relatively better known.

The scientific contributions of Turks to the thought and civilization of the medieval Islamic world means a contribution to the world thought as well. We can say that a good number of great Turkish figures of the medieval age in particular are composed of scientists and thinkers.

In this study, we have studied the theoretical and technological contributions of Turkish scientists since the antiquity. Methodologically, our study is based on content analysis, a quantitative method for research. Content (document) analysis method is carried out in order to determine "the existence of certain words or conceptualizations in a cluster that is composed of a text or texts." This method is one of the methods widely used in Social Sciences in recent years.

From the data that have been collected; *The Turks and their technological contributions to pre-Islamic science are as follows*:

Maket to nib, press and etc.; some applications in medicine; Turkish calender with 12 animals; bronze, one of the first alloys composed of a mixture of copper and iron; purification or refinery that are frequently used in chemistry.

The theoreotical contributions of Turks to science after Islam are as follows:

Ibn al-Shatir–Double epicyclic system; Ibn al-Nafis–pulmonary circulation; Abdulhamid ibn Vasi ibn Turk and Muhammad ibn Musa al-Khwārizmī – Algebra; Muhammad ibn Musa al-Khwārizmī - decimal positional number system in arithmetic; Cabir bin Hayyan al-Sufi (chemistry)–mercury-sulphur theory; Avicenna (Medicine)-Astrology, the revision of the concepts that form the basis of Euclidean geometry. In his famous book a*l-Kanun fi't-Tıb*, he discusses medical concepts. In the same book, he studies basic medicines. Nicknamed et-Turki, he is a member of Amacur family; Beyrun (al-Biruni)-Astronomy and Geography. He did not take interest in astrology and alchemy, and claimed that transmutation is not possible.

The Turks and their technological contributions to science after Islam are as follows:

Nasir al-Din al-Tusi- He invented the Tusi-couple, a mathematical device in which a small circle rotates inside a larger circle twice the diameter of the smaller circle; Ulugh Beg a parallactic ruler (zatuş-şubeteyn) that, unlike the Ptolemaic version, is not fixed on a meridian plane but can rotate on a vertical axis; Cabir bin Hayyan al-Sufi (chemistry)-elixir, sal ammoniac, equipment and techniques for chemical processes; Avicenna (medicine)-Alchemy, the Amacur family that is nicknamed et-Turki-observatories; Cezeri- His *Kitab al-Hiyel* explains various mechanical clocks as well as automats, mills that work with water power, and a device for depletion; Takiyuddin-He invented various astronomical devices among which it is said that there is a kind of a telescope; Piri Reis and Seydi Ali Reis-navigation; Hezârfen Ahmed Çelebi-flight experiments.

Based on the analysis of data, it is seen that Turkish scientists did not only theoretically study on the subject matters that they tackled but also dealt with the technological aspect of them as well.

As a result, it is seen that Turkish scientists did not only theoretically study on the subject matters that they tackled but also dealt with the technological aspect of them as well. For instance, the depletion device that Cezeri developed can be shown as an example.

As it could be understood from the examples, Turks were involved in valuable technological studies as well as studies on natural sciences. Therefore, we can say that Turkish scientists continue to contribute to world science today as they did in the past.

It could be suggested that humanity can look at the universe that surrounds them from the towers of scientists, artists, and philosophers. In this way, they can make what is intellectually and emotionally distant to them closer. Intellectual distance can be made closer by science and the emotional by art. Whereas science deepens individuals' thought and expands the boundaries of their consciousness, art increases individuals' emotional depth. The individual that has heightened intellectual and emotional sensitivity can understand and explain the natural world better. He experiences the intellectual and emotional richness and excitement of it. He shares this excitement and awe with the rest of humanity. This sharing can take the form of application as well as theoretical. It can also take place globally as well as locally. Absorbing the knowledge accumulated by Turks since the antiquity in both theory and technology, the Turkish scientists of our day can present their own services to the humanity. This service can be possible only if the Turkish scientists of today can perceive their studies as a continuation of the great heritage of the past Turkish scientists and look to the distances from their towers. In other words they can look at the distances in the same way by learning the method by which they look at distances. And they can present their own method of looking to humanity. In this way, they, too, can can contribute to the rest of humanity.

Key Words: *Philosophy of Education, Turks and science, theoretical and technological contributions.*

CRITICAL THINKING AND CURRICULUM

Akbar RAHNAMA, Shahed University, Tehran - Iran

Özet

Based on the current understanding, curriculum is more than providing and specifying the subjects and materials that should be taught, and it is conceptualized as all activities that learners do under the supervision and guidance of teacher inside or outside of school in order to reach specific goals.

Critical thinking has been defined as logical and reasonable thinking in order to examine different ideas and decide about them based on logic and evidence. Interest in the development of critical thinking in educational setting is not new and its origin goes back to Plato Academy. However, nowadays, because of the spread of quantification and science and technology, due attention has not been paid to critical thinking. Curriculum is powerful software possessed by curriculum developer in order to extend critical thinking. This paper tries to examine how curriculum and teaching methodology as two important activities of schools in this millennium can develop critical thinking, and also to shed light on the relevant opportunities and challenges in this regard in curriculum.

The purposes of this study were: shedding more light on critical thinking, its characteristics and standards; presenting samples of curriculum in general and higher education for developing critical thinking g in learners; identifying the positive points of teaching critical thinking through curriculum, and pinpointing its limitations; and finally, creating a positive attitude among curriculum developers and high steak policy maker about critical thinking.

The methodology adopted in this descriptive study is based on analyzing the relevant documents. Textual data were collected mostly by note taking, and were analyzed using qualitative methods of data analyses.

The results of this qualitative study indicated that in order to encounter the ever changing and developing demands of 21th century; learners should be equipped and familiarized with critical thinking skills. Educational systems and curriculum can set the ground for the actualization of this need. In this era, traditional teaching and learning methods in which learners are regarded as passive individuals cannot be effective. For educating learners to live in this global village, in educational settings, the focus of curriculum should be on developing critical and creative thinking skills of learners. Analyzing different documents showed that we are in need of replacing the traditional paradigm to curriculum and teaching which is mostly teacher-centered with a new paradigm which is based on developing critical and creative thinking of the learners. Curriculum as influential software of education can help us in this regards.

Key words: *curriculum – critical thinking – creative thinking – thinking skills*

EĞİTİM SİSTEMİNDE FELSEFİ TEMEL SORUNSALI

Ali GÜLER, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Özet

Eğitim felsefesi felsefi temele dayalı bir eğitim olgusudur. Bu devlet felsefesinin eğitime uyarlanmasıdır. Uygulanabilir eğitim hedeflerini içerir. Bu temel eğitim sistemini işler kılar. Yokluk ya da yoksunluk onarılmaz sorunlara yol açabilir. Eğitim sisteminde felsefi temel sorunsalı bu bağlamda irdelenmelidir. Sistemin temel nesnesi insandır. İnsan tanımlanırken belirgin öğe onun düşünebilmesiyle ölçülür. İnsanın en temel özelliği düşünebilme yetisidir. İnsanı insan yapan bu özelliğin yeterince olabildiği, gelişebildiği, kullanılabildiğini söylemek çok zordur. Düşünme yetisi akıl olarak tanımlanabilir. Dünyada bunca akıl almaz olayların akılla bağdaşır yanı da yoktur. Akıl beyinde düşünmenin oluşmasını sağlıyorsa değişik beyinlerin ürünleri farklı olacaktır. Bu yönüyle "aklın yolu birdir" tekerlemesi genel bir kavram değildir. Beynin görevsel yetilerinin gelişmesi sonucu birçok ortak kavrama tanıklık etmektedir. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir: Anlama, bilme, tanıma, düşünme, sonuç çıkarma, algılama, kavrama bunların her birini "us", "zihin", "anlık", "anlak" , "zeka", "düşünme" gibi bölümlere ayrılmışlardır. Her bölüm bir disiplinin konusu olarak nitelendirilmiştir. Ancak idealist anlamda akıl bir düşünme yetisi olarak yüzyıllardır tartışılmaktadır. Bu yeti çeşitli yönlerden irdelenmeye çalışılmıştır. Açık, basit, sade bir kavramda buluşma olanağı da sağlanamamıştır. Çeşitli öğretiler bir sahiplenme yoluna "idealizm", "spiritüalizm", "rasyonalizm" adı altında ortaya çıkmışlardır. Öte yandan "psikoloji", "metafizik", "teoloji" bu kavramı sahiplenmede yarışmışladır. Didiklenen bu kavram zamanla söylene, sahiplenene göre biçim almıştır. Kavram farklılaştırma çabaları onu yaralamıştır. Düşünen bir varlık olarak tanımlanan insanın düşünebilme yetisi tartışılır olmuştur. Bu süreçte toplumsal bir varlık olarak insanın çeşitli görünümleri ortaya çıkmaktadır. "mürit", "taraftar", "militan", "yurttaş" olan insanın özelliklerini irdeme olanağı ortadan kalkar. Bu karmaşa eğitim felsefesi temelinin gerekliliğini ortaya koyar.

İnsan yetiştirme düzeninde felsefi temelin tartışılır olması o toplumun eğitim felsefesinin tartışılır olması anlamına gelir. Türk eğitim sisteminin dayandığı bir eğitim felsefesi anlayışı Atatürk'ün eğitim anlayışıyla açıklanabilir. Bunun "pragmatizm" olduğu söylenebilir. Ancak bu pragmatik anlayış Türk toplumunda daha cumhuriyet devri başlangıcından beri Atatürk reformlarıyla birlikte sürdürülmeye çalışılmıştır. Uygarlaşma hareketi, gelişen sosyal ve ekonomik koşullara uygun bir eğitim sisteminin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Eğitim düşünürlerinin çabaları fikir hayatına katkı yapmıştır. Ancak geçmişte gelen "İslamcılık", "Batıcılık" ve "Türkçülük" olmak üzere üç kutuplu bir düşünme akımının oluşturduğu fikir akımının egemen olma çabalarını içermektedir.

Çağdaş anlamda felsefe artık sınır problemlerini irdeleyen bir disiplin değildir. Her bilimsel tavrın içinde doğrudan yer almaktadır. Bu yer alış doğal olarak insan yetiştirme düzenindeki işlevini de belirliyor. Neden insan yetiştirme düzeninde felsefi temel yer almalıdır? Bunun gerekçeleri şu noktalarda özetlenebilir:

—Düşünen bir varlık olarak insanın yetiştirilmesi felsefi temele dayandırılma zorunluluğu vardır.

—Gerçekten insanın düşünebilmesi sağlanacaksa düşünmeyi sağlayıcı disiplinlere yer verilmelidir.

—İnsan yetiştirmenin anlamı onun eğitilmesi demektir. Eğitmek, öğrenim gördüğü alanın mantığını kavramaktır. Mantık temeline dayanmayan hiçbir eğitici öğe anlamlı olmaz. Mantıklı olmayan alanda karar süreci de oluşmaz. Oysa eğitilmiş bir insanın kendi kararını kendi vermesi beklenir. Onun var oluşunu belirleyen ilke de budur. İnsan milyarlarca insandan oluşan bir dünyada iki yol seçmek zorundadır. Birincisi kendini bir sürü güdüsüyle tanımlayın olup bitene körü körüne ayak uydurmaktadır. İkinci yol bir kişiliğinin olmasıdır. Bunun anlamı düşünen, karar veren, hor ya da hoş gören, inanan, güvenen, üreten, yaratan, yetilerini geliştiren, seven, sorgulayan, irdeleyen, eleştiren, eleştiriye açık olan, duyarlı olan, sloganlaştırılmış anlayışı önemsemeyen, kısacası ne yaptığını kendisi bilen bir insan olmasıdır.

Bu bağlamda felsefenin çağımızda gelişim sürecindeki yeri şu esaslarla belirlenebilir:

- Filozofun felsefi gücü deneysel ve uygulamalı bilimlerin çalışmalarına dayanır olması
- Düşüncenin zenginliği zorunlu olarak toplumsal bilimlerin gerekliliğinin genel geçer bir tutuma dönüşmesi. Toplumsal bilimler tüm gelişim aşamalarında felsefe ile ilinti içinde olması
- Çağımızda bütüncü bilimsel anlayışa dönüşün bir zorunluluk olduğudur.

Yukarıda sıralanan felsefenin çağdaş konumu ve bu oluşumların temel gerekçesi hiçbir bilimin felsefi temelden yoksun olmayacağı yargısını ortaya koymuştur. İnsan yetiştirme düzeninde insanın var oluşu düşünebilmesi alanında gerçekleşir. Hangi alanda olursa olsun felsefi temelin gerekliliği yadsınamaz.

İnsan yetiştirme düzeninin felsefi temel dayanması, bu ilke şu soruya dönüştüğünde irdeleme daha anlamlı olabilir. İnsan yetiştirme düzeni felsefi temele dayandırmakta mıdır? Bu soruya eğitim ya da kültür politikası açısından yanıt bulmak gerekir. Cumhuriyetin kuruluşunda temel felsefe "millileştirme" olarak nitelendirilebilir. Bu aynı zamanda devlet felsefesini de yansıtmaktaydı. Yetişecek insanın "ulusal kimlik", "ulusal kişiliğin" olması hedefleniyordu. Felsefe bir anlamda idealizmin ve pragmatizmin örtüşmesi biçiminde yorumlanabilir. Eğitim programlarına da bu felsefi temel zorunlu olarak sunulmaktaydı.

Türk eğitim sistemini yönlendiren eğitim politikaları çeşitli kırılma noktalarıyla günümüze kadar gelmiştir. Bu geliş ulusal kurtuluş savaşında özveri ile yurdu kurtaranların ideal insan modeli yaratma çabalarını içerir. Alp insan tipinden ümmet kimliğinden ayrılışı ve ulusal kimlikle bütünleşme çabaları eğitim politikalarının içeriğini oluşturur. Ulusal kimlik ve kimlik boyutunun tartışılır olması izlenen politikalarının niteliğini sorgular. Temel kaygılar şu noktalarda açıklanabilir.

— Eğitim kültür politikalarının hükümet politikası olması çağdaş değişimlere uyumlu insan tipini tartışılır olmasını gündemde tutmaktadır.
— Oluşturulmamış kimlik bilinci, "mikro" anlamda bölümlere yok açabilecek kaygıları canlı tutmaktadır. Atatürk rönesansına rağmen "ümmet kimliği" ne yönelmeler laik demokratik anlamdaki devletin temel öğelerini sarsmaktadır.
— Korku kültürüne dayalı bir anlayış, tekelleşmiş, siyasallaşmış bir kadrolaşma hareketine yol açar. Bu yönüyle başarıya giden yollar tıkanmış olur. Aynı siyası kadronun içindeki görüş ayrılıklarının hoşgörüden yoksun oluşu, yerelleşmeye ve siyasallaşmaya düşünce çekişmeler eğitim politikasıymış gibi algılanır.

Eğitmen gençlerin felsefi temelden yoksun öğrenim görmeleri tüm yaşamlarını etkileyebilir. Üreten, yaratan, sorgulayan bir gençlik yerine, avuç açan, dilenen, geleceğinden kaygı duyan, suskun, tepkisiz, tepkisi güdümlü gençliğin varlığı toplumun geleceğini de belirsiz kılar.

Türk eğitim sisteminin eğitim felsefesini irdelemeyi konu edinen bu bildiri yukarıda belirlenen esaslar kapsamında ayrıca şu sorulara yanıt arayacaktır.

— Eğitim sisteminin dayandığı bir eğitim felsefesi var mıdır?
— Eğitim politikasının yürütme erkinde olması devlet felsefesinin uyarlanmasını kolaylaştırır mı?
— Taklit sürecindeki bir eğitim sistemi eğitimin uzak hedeflerini koyabilir mi?
— Toplum değerlerine dayalı olmayan bir sistemin özgünlüğünden söz edilebilir mi?
— Korku kültürüne dayalı bir anlayış totaliter sistemler dışında görülmüş müdür?
— Ulusal eğitim programlarına dayalı bir felsefi oluşumun sınırları ne olabilir?
— Felsefi temelden yoksunluk "yabancılaşmaya", "yozlaşmaya", "yönsüzleşmeye" dönüştürür mü?

Anahtar sözcükler: *eğitim sistemi, felsefi temel, eğitim politikası, ulusal eğitim programı, eğitim felsefesi, devlet felsefesi*

THE PROBLEM OF PHILOSOPHICAL FOUNDATION IN EDUCATION SYSTEM

Ali GÜLER, Abant İzzet Baysal University

Abstract

Educational philosophy is an educational fact based on philosophical foundation. This is the application of governmental philosophy on education. It consists of practical aims. This foundation makes the education system work. Being deprived of it may bring about irreparable problems. The problem of philosophical foundation in education should be investigated in this context. The main subject of the system is human. Defining human, the obvious component is evaluated by his ability to think. Human's basic specialty is ability to think. It is difficult to say that this ability which makes a human a real human is enough, developed and used sufficiently. The ability to think can be defined as intelligence. There are so many irrational things in the world that they cannot be associated with intelligence. If the intelligence helps the thinking occur, the products of different brains will be different. Therefore, the proverb "Great minds think alike" cannot be a general concept. The brain witnesses a lot of common concepts as a result of the development its functional abilities. Some of these are: Understanding, knowing, recognizing, thinking, deducing, reasoning, perceiving, and comprehending. Each ability is divided into some parts as reason, mind, cognition, and intelligence. Each part is described as a discipline. However, the intelligence has been discussed as an ability of thinking in the idealistic context for centuries. This ability has been studied in terms of different aspects. There has never been an opportunity to agree on a simple, clear and, plain definition. Some doctrines, "idealism", "spiritualism", and "rationalism", emerged to possess this concept. On the other hand, "psychology", "metaphysics", and "theology" have competed to possess this concept, too. This pulled apart concept has taken shape according to the speaker and possessor. The efforts to form it into different shapes have wounded this concept. The thinking ability of the human, who is defined as a thinking creature, has been questioned. In this process, some different aspects of the human defined as a sociable creature. The possibility of investigating the aspects of the human who is "disciple", "follower", "militant", disappears. This confusion shows the necessity of educational philosophy.

The fact that philosophical foundation in human education is discussed means that the educational philosophy of that society is discussed. The educational philosophy that Turkish Education System is based on can be explained through Atatürk's educational perspective. This may be called "pragmatism". However, this pragmatic perspective has been carried on through Atatürk's reforms even since the beginning of the republic period. Civilization movement required a new education system which is suitable for developing social and economic conditions. The efforts of the philosophers of education contributed to the way of life. However, it includes the efforts of the three-polar-thinking movement including "Pan-Islamism", "Westernization", and "Pan-Turkism" to be the dominant from the past.

Philosophy, in a contemporary meaning, is no longer a discipline examining the border problems. It exists directly in all scientific attitudes. This existence defines the function of education system. Why should philosophical foundations exist in education? The reasons of this can be summarized as:

- The education of man as a thinking being has to be based on philosophical foundations.
- If man is really expected to think, the disciplines enabling him to think have to be included.
- The education of man means the training of him. Educating him is to help him comprehend the logic of his education field. Any educating element lacking of logical foundations cannot be meaningful. A decision process cannot be seen in an illogical field. However, an educated person is expected to make his own decisions. This is the principle determining his existence. A person has to choose two roads in a world consisting of billions of people. First, he has to fall into step with other people blindly as he defines himself a part of the herd. Second, he has individuality. This means thinking, making decisions, scorning or accepting,

believing, trusting, producing, creating, developing abilities, loving, questioning, examining, criticizing, being open to criticism, being sensitive, not caring about cliché perspectives; in short, being a person who knows what he is doing.

In this context, the development of philosophy in our age can be defined through these criteria:

- The philosophical power of the philosopher is based on the works of experimental and applied sciences
- The necessity of social sciences turns into a generally accepted attitude with the help of the richness of thoughts. The social sciences have always been in relation to philosophy.
- Turning to holistic science approach is a must in our age.

The contemporary place of philosophy and the basic reason of these formations given above state that no discipline can lack of philosophical foundation. In the system of education, the existence of man involves thinking. The necessity of philosophy cannot be ignored in any area.

The principle that human beings' education should be based on philosophical foundation can be more meaningful if it is changed into this question. Is education based on philosophical foundations? The answer for this question should be answered in terms of policy of education and culture. In the beginning of the Republic, the basic philosophy can be described as "nationalism". This reflected the governmental philosophy, too. The aim of this philosophy was that that the educated person should have a "national identity" and "national personality". Philosophy, in someway, can be thought to be harmony of idealism and pragmatism. This philosophical foundation has been put into the curriculum as a must.

The educational policies leading Turkish Education system has come to present day with different breaking points. This coming includes the efforts of those who saved the country with sacrifices to create an ideal model. The content of educational policies are leaving the Islamic identity and Nomad human type and getting united with national identity. That national identity and identity dimension are debatable questions the quality of the followed policies. The main concerns are:

- That education and culture policies are governmental policies makes the type of man suitable for changes debatable and become a current issue.
- The undeveloped identity conscious keeps the concerns alive about "micro" separations. Despite the Atatürk's renaissance, the tendencies towards "Islamic identity" affects negatively the basic elements of the secular and democratic government.
- Policy based on fear culture leads to a movement of monopolized, politicized setting up cadre in public offices. Thus, the ways to the success are stuck. The intolerances towards different views among this cadre leads to localization, politicization, which can be thought as the educational philosophy.

That training teachers are educated without philosophy can affect their whole lives. A begging, having worries about future, silent, unresponsive youth, instead of a producing, creating, questioning youth makes the future of the society indefinite. This article aiming at questioning the philosophy of Turkish Education system will seek answers to the following questions based on the principles explained above:

- Is there a philosophy that the education system is based on?
- Does the fact that the government has effect on education policy make the application of national policy easier?
- Can an education system, which is in the process of imitating others, set the aims of education?
- Can we talk about originality of a system which lacks of social values?
- Has a policy based on fear culture been seen in any other system but totalitarian systems?
- What can be the borders of a philosophical organism based on national curriculum?
- Can the lack of philosophical foundation lead to "alienation", "degeneration", "being directionless"?

Key Words: *curriculum, philosophical foundation, educational policy, national curriculum, educational philosophy, government philosophy*

PHILOSOPHY OF EDUCATION CURRICULUM IN THE CONTEXT OF DEVELOPING COUNTRIES

Chukwugozie MADUKA, University of benin, Nigeria

Abstract

Philosophy of education is a critical core course in the curriculum of colleges of education and of faculties of education in universities the world over. A random survey of curricular offerings in this course as gleaned from the propectuses of higher institutions in developing countries however reveals a disproportionate course content skewed towards western european philosophical traditions wherein educational implications of philosophical schools such as idealism, realism, naturalism, existentialism and analytical philosophical approaches take the central stage.

The first problem here is that most educationists and citizens of the developing countries do not conceive reality in terms of these philosophical *isms.*what is more, in a significant number of such countries, the problems which daily militate against national progress and development have hardly found their way into the philosophy of education curriculum.

The aim of this study then is to survey the curricular offerings of philosophy of education in selected developing countries(africa, middle east,latin america, asia) and examine to what extent they are designed to reflect attempts to solve philosophical problems that confront them in their bid to attain fuller development.

In the case of nigeria, for example, recent survey has shown that the general public would like topics such as those below, among others, to feature in the philosophy of education curriculum: intergrity and citizinship: respect for public property and funds: love of one's country: the place of work in personal and national life. peace as a systemic necessity. development and active citiaenship: technology and development: science and values; living within the rule of law.

This study will be based essentially on comparative analysis of curricular offerings in philosophy of education in developed and developing nations.the study will seek to uncover both the extent to which philosophy of education courses in the developed nations have addressed developmental issues and the need to restructure the currricula in developing nations to meet their own peculiar needs accordingly.apart from document analysis,in the particular case of nigeria,interviews will be conducted and questionniares will be administered.

The empirical aspect of the research will however in no way undermine theoretical and analytical aspects of the study.the study must in some way provide a new answer for the old question *education for what?* It is anticipated that at the end ,this study will chart a new course for philosophy of education in developing countries.

Key Words: *curriculum, national curriculum, educational philosophy*

GADAMER'İN EĞİTİM ÜZERİNE FELSEFİ YAKLAŞIMI

Feryal CUBUKCU,Dokuz Eylul University,cubukcu.feryal@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı dil öğrenimi kavramlarına rehber olacak olan hermeneutics bakış açısını incelemektir. Bu bildiri anlamak için gerekli olan eğilimleri geliştirmeye dayalı olan Hans Georg Gadamer'in kurallarını vermeye çalışmaktadır.Bu kuralların merkezinde önyapı, kişisel önyargılar, zamansal uzaklık ve tarihsel etki vardır. Gadamer'in felsefi kuramı, Aydınlanma çağının önyargıya karşı olan önyargısı, tüm durumları bir problem olarak gören ilerici modern eğilimi, ile bilgi ve uygulamanın birleşimini savunan Descartes'in tüm bilgiyi kuramsallaştıran ve bu olası problemleri bu şekilde çözümlemeye çalışan kuramıyla kıyaslanmaktadır.Gadamer, aslında eğitim üzerinde doğrudan yazmamış olmasına rağmen, anlama ve yorumlamada bahsi çok geçmekte, anlayışın belli anda oluşan bir şey değil de zamanla belirginleşen bir şey olduğunu, tüm anlama ve kavrama şekillerinin bir toplamı olduğunu, kavrayışın, kavranılan şeyle ilgili olduğunu söylemektedir. Hermeneutik inceleme nihai noktada dil incelemesidir; çünkü anlaşılabilen varlık dildir. Ona göre insan bilimlerinde anlamanın dil ortamında incelenmesi gerekmektedir. Anlamanın dilselliği Gadamer'in yaklaşımının anahtarıdır.

"Prejudice " (önyargı) fikrine az değinen ve diyalogun kendi bakış açısından ziyade karşısındakinin bakış açısına odaklanmasını savunan Gadamer, eğitim ortamında asıl amacın yaşayarak ve uygulayarak ve hissederek öğrenme, sadece bilişsel ve ussal değil ayni zamanda kişilik gelişimi olduğunu vurgulamıştır.

Gadamer'e göre, Heidegger'in *Being and Time* eseri üçlü kavramı- ön sahiplenme, öngörü ve ön anlayış (fore-having, fore-sight, and fore-conception)- bir metni ve kişinin sözlerini anlamada kişiye çok yardımcı olur. Ayrıca, bu ön yapılar (forestructures) kişinin zihninde açık olmasını ve anlamsal olarak değişime yakın olmasını sağlar. Anlamanın bir sanat olduğunu ve anlamada kişinin kendini bu ön yapılara teslim olmasından ziyade bilinçli bir şekilde idrakı diğer fikirlere açık olmasının yattığını ileri sürer ve tabi ki bu birisini dinlerken veya kitap okurken, içerik ile ilgili ön yapıları ve her şeyi unutmamız demek değildir. Bu, eğitim ortamında diğer kişiye ve metne karşı açık olmamız ve onu anlayacak durumda olmamız demektir. Bu açıklık, kendi fikirlerimizin farkına vararak, diğerlerini de görmemiz demektir , tarafsız olmak veya kendi varlığımız süreçte kaybetmek de değildir. Önemli olan kendi "önyargılarımızın" (prejudice) farkına varmamızdır, bu şekilde metni "diğer" olarak görmek mümkün olduğu gibi gerçekliğini, doğruluğunu tasdiklemek olasıdır. Burada asıl vurgulanmak istenen, anlama sürecinde karşılaştığımız yorumbilgisi döngüsünün dışına hiç bir koşulda çıkamayacağımız ve dolayısıyla da önyargısız bir konumdan anlamamız olanaksız olduğu için, bize düşen, anlamamızı tarihsel olarak koşullandıran olumsuz önyargılara ilişkin farkındalığımızı arttırarak yeni anlamaları anlamayı olabildiğince iyileştirmektir.

Etkinin tarihselleşmesini anlatırken, Gadamer, bunu ufukların kaynaşması diye adlandırmakta ve geçmiş ile günümüz arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Geçmişi anlamak, gelenekleri görmek tarihi bir ufka sahip olmaktır. Kendimizin durumunu /yerini değiştirmek ne demektir? Kendimizi hiçe saymamız demek değildir. Bu diğer durumda kendimizi görüp düşünmektir (tıpki bir öğretmenin öğrenciyi veya dil öğrenen kişinin dili kendi ana dili gibi konuşan kişiyi anlaması gibi). Fakat biz bu yeni duruma her zaman icin kendimizi getiririz. Transposing (yer değiştirme) başkasına empati duymak veya karşısındakini kendi durumumuza yaklaştırmak değil, sadece kendimizi değil diğerini de belli bir evrensel boyuta çıkarmak demektir. Bir ufka sahip olmak ise (To acquire a horizon) elimizdekine yakının ötesinde başka şeyleri de görmesini öğrenmek ve daha geniş bir açıdan olayları ve kişileri görmesini bilmek demektir. Günümüz ancak geçmişle mümkündür ve geçmiş olmadan oluşturulamaz. Bir şeyi anlama farklı ufuklardaki (geçmiş ve günümüz) birleşmedir, hermeneutics ufuklar arasındaki farklılığı örtmeyi değil bunu ortaya çıkartmayı hedefler.

Gadamer daha sonra yorum yapan kişiye yardımcı olacak "deneyim" kavramından (*Erfahrung)* bahseder. Kişinin kendisiyle ilgili bilgisi kendisi için neler yapması gerektiği bilgisinden ayrılmaz fikrindedir. Deneyim belli bir olaydan kazanılan bilgi üzerine inşa edilmiştir. Gadamer deneyimin belli bir bilgi üzerine dayanan statik değişmeyen bir şey olmadığını, bu deneyimlerden sonra gelen diğer deneyimlerle ilgili olarak değişip farklılaşabileceği üzerine olduğunu vurgular. Deneyimli kişinin özelliklerini sıralarken Gadamer, deneyimin mükemmel bir şekilde sahip olunması ve kazanılmasının kişinin bir şeyi yaşadığını, öğrendiğini, kavradığını, ilgili her şeyi tecrübe ettiğini ve diğerlerinden (bu deneyimi yaşamamış olanlardan) daha iyi bildiğini göstermediğini belirtir. Tam tersine, deneyimli kişi şu ana kadar edinmiş olduğu deneyimlerle onlardan çıkarttığı bilgiyle yeni tecrübeler kazanmaya hazır, donanımlı ve bu yeni deneyimlerden sonuç çıkarmaya hazır olduğunu söyler.

Gadamer'in hermeneutics anlamayı diğer anlamalara yol açacak bir kavrayış şeklinde tanımlar, bu geleneksel çerçeveden daha iyi ve daha yüksek bir anlama değildir. Deneyim kazanmayla oluşan anlama ve öğrenme rutin, yeknesak ve kapalı bir çerçeve değil, sorgulamayla genişleyen bir ufuktur. Felsefi yaklaşım olarak bu anlayış deneyim kazanılması, bilginin elde edilmesi, sorgulanması arasındaki ayrılmaz ilişki üzerine kurulu olup geleneksel tarzda (öğretmenin konuyu aktarılması veya bilginin dışarıdan verilmesi) öğrenmeyi tekrar sorgular.

Gadamer'in belli başlı prensipleri (historical effect, temporal distance, prejudice, and forestructures: zamansal uzaklık, tarihsel etkililik, önyargı ve önyapılar) bu bildiride değinilip, açıklanıp hermeneutic biliçliliğin kazanılmasında, sorgulamada, deneyim elde etmede ve bilginin uygulanmasındaki önemi vurgulanacak ve örneklerle gösterilecektir.

Key words: hermeneutics, Gadamer, education

GADAMER'S PHILOSOPHICAL HERMENEUTICS ON EDUCATION

Feryal CUBUKCU,Dokuz Eylul University,cubukcu.feryal@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to examine philosophical hermeneutics as a referent for language learning concepts.This study seeks to explicate a descriptive set of principles based on Hans Georg Gadamer's theory of interpretation that has the potential for developing dispositions necessary for understanding. Central among these are the concepts of forestructure, prejudice, temporal distance, and history of effect, all of which constitute part of the whole of the hermeneutic circle as envisaged by Gadamer. As such, Gadamer's hermeneutics is contrasted with Cartesian epistemology and its primacy of method, the Enlightenment's prejudice against prejudice, the modernist/progressive tendency to consider all situations as problems to be solved by relegating all forms of knowledge to techné, and the subjective nature of interpretation inherent in a hermeneutics of suspicion. While he did not write extensively on the subject of education, Gadamer is credited with developing a hermeneutics not as an attempt to prescribe a method or set of methods for understanding but to discover what is common to all modes of understanding and to show that understanding is never a subjective relation to a given 'object' but to the history of its effect; in other words, understanding belongs to the being of that which is understood.

Focusing less on the prejudice structures inherent in understanding and considering that the goal of dialogue, for Gadamer, is to reach an understanding that centers less on asserting one's point of view and more on individual transformation, he contends that the personal growth is at the center of the dialogical interplay as well as development of the cognition and understanding.

According to Gadamer, Heidegger's *Being and Time* provides the hermeneut with a circle of understanding that is comprised of working out a series of fore-structures (fore-having, fore-sight, and fore-conception) in an attempt to project a meaning for a given text. Furthermore, understanding is possible only when these fore-structures are not arbitrary but rather considered in light of the things

themselves. Gadamer is explicit in suggesting that what is constitutive to the art of understanding involves not a subjugation of these particular fore-structure rather a hermeneutic consciousness that remains open to the meaning of the other. Of course, this does not mean that when we listen to someone or read a book we must forget all our fore-meanings concerning the content and all our own ideas. All that is asked is that we remain open to the meaning of the other person or text. But this openness always includes our situating the other meaning in relation to the whole of our own meanings or ourselves in relation to it...this kind of sensitivity involves neither neutrality with respect to content nor the extinction of one's self, but the foregrounding and appropriation of one's own fore-meanings and prejudices. The important thing is to be aware of one's own bias, so that the text can present itself in all its otherness and assert its own truth against one's own fore-meanings.

In explaining the history of effect as it relates to a fusion of horizons, Gadamer further distinguishes his notion of understanding predicated on a dialogical interchange between the past and the present: Understanding tradition undoubtedly requires a historical horizon then. For what do we mean by transposing ourselves? Certainly not just disregarding ourselves. This is necessary insofar as we must imagine the other situation. But into this other situation we must bring, precisely, ourselves. Transposing ourselves consists neither in the empathy of one individual for another nor in subordinating another person to our own standards; rather it always involves rising to a higher universality that overcomes not only our own particularity but also that of the other. To acquire a horizon means that one learns to look beyond what is close at hand- not in order to look away from it, but to see it better, within a larger whole and in truer proportion. The horizon of the present cannot be formed without the past. Rather understanding is always the fusion of these horizons supposedly existing by themselves. The hermeneutic task consists in not covering up this tension (between horizons) by attempting a naïve assimilation of the two but in consciously bringing it out.

Gadamer next addresses the concept of experience (*Erfahrung)* for the philosophical hermeneut. He contends that self knowledge cannot be separated from experience as in the case of knowing how to do for oneself. The latter form of reasoning is predicated on a teleological view of experience that concerns itself with the knowledge to be gained through a confirmable event. Gadamer favors a dialectic of experience that has its proper fulfillment not in definitive knowledge but in the openness to experience that is made possible by experience itself. In describing the dispositions characteristic of the experienced person, Gadamer writes that the consummation of his experience, the perfection that we call being experienced, does not consist in the fact that someone already knows everything and knows better than anyone else. Rather, the experienced person proves to be, on the contrary, someone who, because of the many experiences he has had and the knowledge he has drawn from them, is particularly well equipped to have new experiences and to learn from them.

Gadamer's hermeneutics considers understanding as capable of being enlarged into different understandings, not necessarily superior or better, than those inherited from the horizon of tradition. Such a perspective is predicated on the aforementioned Gadamerian notions of experience and questioning, both of which seek to retain an open dialectic that does not admit of routine or foreclosure. Philosophical hermeneutics additionally permits a reconsideration of these assessments in light of its insistence on an inseparable relation between understanding and application.

Establishing the principles of historical effect, temporal distance, prejudice, and forestructures then is integral to the development of a hermeneutic consciousness and these same principles allow Gadamer to expound on a series of topics, namely the priority of the question, the meaning of experience, and the idea of application.

Keyword: social studies, education program

JOHN DEWEY: OKUL; TOPLUM VE EĞİTİM

Kıymet SELVİ, Anadolu Üniversitesi, kselvi59@gmail.com
Belgin SÖNMEZ, Anadolu Üniversitesi, bc0581@hotmail.com
Fatma ÖZÜDOĞRU, Anadolu Üniversitesi, fatmaozudogru@mynet.com

Özet

John Dewey 1859-1952 yılları arasında yaşamış, bir filozof toplum bilimci ve eğitimcidir. Toplum bilimi ve felsefe bağlamında çok geniş bir yelpazede demokrasi, sosyal psikoloji, ahlak, eğitim, siyaset, mantık, epistemoloji, din, doğa gibi pek çok alanla ilgili görüşler belirtmiştir (Mayer, 1992). Dewey çok yönlü bir filozof, aynı zamanda çok etkili bir eğitim reformcusudur. Dewey eğitim felsefesinin kuramsal boyutunu oluşturan ve faydacı felsefeye dayanan ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve yapılandırmacılık akımlarını demokrasi ve demokratik ilkelerle birlikte tartışmıştır. Dewey bu akımlara bağlı olarak bir eğitim teorisi oluşturmuş ve bu görüşlerini özellikle eğitim alanında uygulamaya koymuştur.

Dewey, toplumun sosyal yapısını ve toplumsal yapının gelişmesini temel alan ancak bireyin potansiyelinin geliştirilmesi odaklı bir eğitim yaklaşımı geliştirmeye yönelik görüşlerini ortaya koymuştur. Eğitim ile ilgili görüşlerini toplumsal ve bireysel açısından tartışırken bilimsel, sosyal ve siyasal gelişmelere uygun olduğu kabul edilen demokratik eğitim teorisini ortaya koymuştur. Demokratik eğitim anlayışı aslında Dewey'in doğrudan isimlendirdiği bir kavram olmamakla birlikte, demokrasinin, onun felsefesinin ve eğitim düşüncesinin neredeyse tamamını kapsayan bir düşünce olması bakımından bu şekilde bir nitelendirme yapılmıştır. Ayrıca, öğrenci merkezli eğitim anlayışı ve onun kapsamında eğitimin yöntem ve içeriğini belirleyen işlevselci psikoloji ile desteklenen aktif öğrenme yaklaşımı ve yaratıcı problem çözme yöntemi de doğal olarak Dewey'in demokrasi düşüncesi doğrultusunda şekillenmiştir. Bu çalışmada eğitim alanında önemli yaklaşımlar öne süren Dewey'in eğitim felsefesi okul, toplum ve eğitim anlayışı açısından incelenmiş ve günümüzde hala güncel olan bu görüşleri arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla okulun rolü toplumsal liderliği, iş, aile, sosyal ve fiziksel çevre bağlantısı açısından tartışılmıştır. Ayrıca Dewey'nin eğitim anlayışının Türkiye'de oluşturulmuş olan Köy Enstitüleri ile olan ilişkisi incelenmiştir.

Dewey ülkelerin kendi aydın öğretmen ve egitimcilerinin görüşlerine başvurarak eğitim sistemlerini yapılandırmaları gerektiğini düşünmektedir. Eğitim sosyal bir süreç, okul ise deneysel öğrenme için en uygun çevre diğer bir deyişle demokratik özgür bir toplumdur. Dewey eğitimin öğrenciler ve öğretmenlerin araştırma özgürlüğünün olduğu demokratik bir ortamda daha etkili yapılacağını düşünmektedir. Dewey arzu ettiği demokratik ortamı oluşturmak için laboratuvar-okula ihtiyaç olduğunu belirlemiş(Westbrook,1993) ve bu düşünce doğrultusunda okul, toplum ve eğitim ile ilgili görüşlerini test etmek amacıyla bir laboratuvar okul kurmuştur. Dewey laboratuvar okullarının geleneksel amaç, program, yapı, işleyiş ve öğrenme-öğretme süreçleri gibi boyutlar açısından farklı olduğunu vurgulamış ve okulun sosyal yaşamı sürdüren bir kurum olarak doğal ve sosyal çevrenin merkezinde olması gerektiğini savunmuştur (Dewey, 1900). Dewey'e göre okul gerçek yaşamla hiçbir şekilde etkileşimini ve bağını koparmamalıdır. Okul, toplumun tüm kesimleriyle etkileşim içinde olmalı ve ortak ilgiler geliştirerek bu etkileşimi daha güçlü hale getirmelidir. Okul toplumu yönlendiren ve onu geliştiren demokratik bir kurum haline gelmelidir. Diğer bir deyişle, demokratik toplumun temel dinamiği demokratik bir eğitimdir, demokratik eğitimin temel kurumu da okuldur. Bu nedenle, Dewey'in demokratik eğitim düşüncesinde, toplumun merkezinde okul, okulda verilen eğitimin merkezinde de öğrenci bulunmaktadır. Dewey bu düşüncesiyle, bireyden topluma demokrasinin benimsenmesini bunun bir sonucu olarak da, toplumsal bütünlük ve insanca yaşamanın sağlanmasını amaçlamıştır.

Dewey'e göre okul toplumun bir aynası olmalı ve toplumda her ne varsa okulda da olmalıdır. Bu düşünceye bağlı olarak derslikler gerçek yaşamın araştırılmasında ve problemlerin çözümünde birer laboratuvar işlevi görmelidir. Bu şekilde yapılandırılmış bir okul ortamı gerçek yaşamı aratmayacak, böylece ona ait problemlerin çözümü okul sıralarında başlayan bir süreç olarak yaşam boyu devam edecektir. Yapılandırılmış okul ortamı ile toplumun yapılandırılması, demokratik problem çözme becerisinin kazandırılması ve de toplum genelinde demokratik düşüncenin yaygınlaşması sağlanmış olacaktır. Dewey'in demokratik eğitim ve okul yapısındaki değişiklik konusundaki görüş ve idealleri kendi ülkesiyle sınırlı kalmamış 1920'lerde Çin, Meksika, Japonya, Türkiye ve Rusya gibi modernleşen ve eğitim altyapılarını oluşturmaya çalışan ülkeleri ziyaret etmesine ve bu ülkelerin eğitimde değişme çabalarına destek vermesine yol açmıştır. Dewey 1924 yazında, iki ay süre için Atatürk'ün davetiyle Türkiye'ye gelmiş ve Türk eğitim sistemi hakkında görüşlerini ortaya koymuştur. Bu ziyaretin hemen ardından yazdığı raporda köylülerle çiftçilerin ihtiyaçları ayrıca düşünülmeden meydana getirilecek bir eğitim sisteminin teorik ve skolastik olacağını ve genç neslin herhangi başka bir meslekte başarılı olmasını sağlamamakla beraber onları köy hayatından da kolaylıkla uzaklaştıracağını dile getirmiştir. Ayrıca, Türkiye'de ulusal kalkınmanın sağlanması tarımın iyileştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir; dolayısıyla Türk eğitim sistemi için en önemli meselenin, Türkiye'nin o günkü koşullarında toplumsal kalkınmayı ve değişimi destekleyecek türden ve daha çok köy hayatının ihtiyaçlarına göre tasarlanmış ilk ve orta dereceli okulların kurulması olduğunu tespit etmiştir. Ancak bu şekilde okulun pratik faydaları herkes tarafından görülebileceğini ve okulda alınan bilginin pratik hayata uygulanması mümkün olabileceğini dile getirmiştir. Köy enstitülerinin kuruluş ve mantığı Dewey'in bu görüşlerine dayandırılmıştır. 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).

Dewey'e göre eğitimin sürekli amacı, bugünün içinden kendinde var olan bir gelişme türünü çıkarmak olmalıdır (Dewey, 1922). Bundan dolayı, okulun amacı öğrencileri hayata hazırlamak olmamalı, onları bugün içinde yaşadığımız hayatla bütünleştirmek olmalıdır. Bu kapsamda, okullarda her türlü derse yer verilmelidir. Yaşamda, hangi meslekler varsa, hangi sorunlar bulunuyorsa, hepsi okullarda yer almalı ve öğrenci okuldaki dersler ve onların uygulamaları ile yaşamı geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmalıdır. Ancak bu şekilde okul hayatın doğrudan doğruya kendisi olabilir. Çocuk var olan hayatın karmaşıklığından dolayı zorlanır ve aklı karışır. Bu yüzden okul hayatı aşamalı olarak gelişmeli, öncelikle çocuğun ev hayatından alışkın olduğu aktivitelerle başlamalıdır. Ayrıca çocuğu dışarıdan zorlamadan, kendi kendisini eğitmesine imkân tanıyacak bir eğitim modeli geliştirilmesini önermiş, çocuğun yetişmesinde dış etmenlerden çok, yaradılışına ve kişiliğine göre hareket edilmesi gereğini işaret etmiştir. Çocuk, bilgileri doldurma yolu ile değil, kendi öz deneyimleri ve gözlemleri ile kendi kendine oluşturmalı yani öğrenmelidir. Bu düşünce tam anlamı ile çocukların bilgiyi kendi kendine yapılandırmasını ifade etmektedir. Aslında Dewey öğrenen birey açısından radikal yapılandırmacılığı, toplum yaşamı açısından ise sosyal yapılandırmacılığı savunmuştur.

Anahtar Kavramlar: *Dewey, aktif öğrenme, Köy Enstitüleri, yapılandırmacılık, demokratik eğitim.*

JOHN DEWEY: SCHOOL, SOCIETY AND EDUCATION

Kıymet SELVİ, Anadolu University kselvi59@gmail.com
Belgin SÖNMEZ, Anadolu University,bc0581@hotmail.com
Fatma ÖZÜDOĞRU, Anadolu University, fatmaozudogru@mynet.com

Abstract

John Dewey was a philosopher, sociologist and educator who lived between 1859 and 1952. He discussed various topics including democracy, social psychology, ethics, education, politics, logic, epistemology, religion and nature within the context of sociology and philosophy (Mayer, 1992). Dewey was a sophisticated philosopher as well as an effective education reformer. Dewey discussed progressivism, reconstructionism and constructivism, which depend on the idea of pragmatism and form the theoretical side of his philosophy of education, with democracy and democratic principles. Based upon these ideas, he developed an educational theory and put them into practice, predominantly in the field of education.

Dewey pointed out an education approach that is based on the development of the social structure of society, but focuses on the realization of individual's full potential. He not only discussed his opinions within the context of society and the individual but also introduced democratic education theory accepted for scientific, social and political developments. Although democratic education is not a concept specifically named by Dewey, his profound belief in democracy almost comprises his philosophy and educational concepts. Furthermore, student-centered education, active learning supported by functional psychology determining the method and content of education and creative problem solving are also naturally shaped by Dewey's democracy concept. In this study, Dewey's education philosophy is analyzed in terms of school, society and education, and it aims to introduce the connections in his views, which are still popular today. For this purpose, school's roles in connection with societal leadership, work, family, social and physical environment were discussed. Moreover, the relation between Dewey's views of education and Village Institutes were analyzed.

According to Dewey, countries should construct education systems by consulting their own intellectual teachers and educators. Education is a social process and school is an environment for experiential learning; in other words, school is a democratic and independent society. Dewey stated that education can be performed effectively in the democratic medium where students and teachers inquire freely. In order to construct the democratic education media, Dewey determined the need for laboratory-schools (Westbrook, 1993) and in accordance with this idea, he constructed a laboratory-school in order to test his ideas about school, society and education. Dewey emphasized that his laboratory-schools were different in terms of traditional aims, school curriculum, structure, operation and teaching-learning process and he suggested that school should be at the center of natural and social environment as an institution maintaining social life (1900). According to Dewey, schools should not break off their interaction with real life. Schools should interact with all sides of the society and by developing common interests, they should reinforce this interaction. Schools should be democratic institutions that direct and develop the society. In other words, democratic education is the basic dynamic for democratic society and schools are the basic institutions for democratic education. In Dewey's democratic education thinking, schools are at the center of the society and students are at the center of education given at schools. In his school of thought, Dewey aimed democracy to be adopted by individuals and the society which may as a result lead to societal integrity and living humanely.

According to Dewey, schools should be the mirror of society and whatever there is in the society, it should be in schools, too. Based upon this, classes should function as laboratories to look through real life and solve its problems. Such a structured school medium will be enough for real life, so the solutions of the problems related to it will continue for a life time. With the structured school medium, we will be able to achieve constructed society, gain problem-solving skills and expand democratic thinking abilities throughout the society. Dewey's views and ideals about democratic education and changes in school structure are not restricted to his own country, his views and ideals led him to visit countries including China, Mexico, Japan, Turkey and Russia, which were getting modernized and trying to form their educational background at that time, and supported their efforts for educational changes. Dewey came to Turkey upon the

invitation of Atatürk in the summer of 1924 for two months and put forward his ideas on the Turkish education system. Just after this visit, he wrote a report in which he asserted that without thinking of the needs of villagers and farmers separately, the education system to be constructed would be scholastic and theoretical and it would both alienate the new generation from the village life and lead them not to be successful at any other job. Besides, national development in Turkey is directly related to improvements in agriculture; for these reasons, the most important matter for the Turkish education system was the construction of primary and secondary schools which were designed for the needs of village life in order to strengthen the social development and change under Turkey's circumstances at that time. In this way, everyone could observe that the practical benefits of school and knowledge gained at school could also be applied to real life. The construction and the logic of village institutions were based on Dewey's ideas. After coming back to Turkey in 1945, upon analyzing the Hasanoğlan Village Institute John Dewey made a speech, which he also repeated in England and the USA and went down in history as *"Schools I dreamed about have been established in Turkey as Village Institutes. It is going to be appropriate that the whole world should restructure their education systems by taking these schools into consideration"* (Ata, 2001).

According to Dewey, the aim of education should be to foster an ongoing self-supporting progress (Dewey, 1922). Therefore, the aim of the school should not be to prepare students for future life but to integrate them with real life. In this context, there should be a wide variety of lessons at schools. Schools should give way to whichever jobs and problems there are in real life and students should work on developing life by experience. Only in this way may school be integrated with real life. Children may be challenged and confused due to the complexities of life. Therefore, school life should develop step by step, it should first start with activities students are accustomed to doing at home. Moreover, Dewey advocated for an educational structure that did not impose certain ideas on children and but an educational structure that gave them a chance to educate themselves. He also asserted that teachers should act according to children's personality instead of exterior factors to educate children. Children should not be bombarded with knowledge, but they should learn on their own through self-experience and observations. This idea precisely means that children construct knowledge by themselves. In fact, Dewey supported radical constructivism in terms of learners and social constructivism in terms of the society.

Ata, B. (2001). 1924 Türk basını ışığında Amerikalı eğitimci John Dewey'in Türkiye seyahati. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 193-207.

Dewey, J. (1900). *School and society*. Chicago: The University of Chicago Press

_____. (1922). *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. New York: The Modern Library

Mayer, F. (1992). *Yirminci asırda felsefe*. İstanbul: Dergah Yayınları. (Çev. Vahap Mutal).

Westbrook, R.B. (1993). John Dewey. *Prospects, 23,* 277–291.

***Keywords**: Dewey, active learning, Village Institutes, constructivism, democratic education*

İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL BİLGİYE, BİLİMSEL BİLGİNİN VARLIK ALANINA VE BİLİM İNSANINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Ramazan DEMİR, Gazi Üniversitesi, e-mail: ramazandemir70@hotmail.com
Tezcan KARTAL, Ahievran Üniversitesi e-mail: tezcankartal@hotmail.com
H. Gamze YALVAÇ, GaziOsman Paşa Üniversitesi, e-mail: gamzeyalvac@gmail.com
Nurhan ÖZTÜRK, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, email: nurhanozturk41@gmail.com

Özet

Doğayı anlamlandırma okul öncesinden başlayarak, ilköğretim çağına ve yetişkinliğe değin uzanan bir süreçtir. Bu süreçte, öğrencilerin ve yetişkinler olarak bizlerin doğadaki herhangi bir olay ya da varlık karşısında davranışlarımız, olayın ya da varlığın kendisinden daha çok olay ya da varlık hakkında sahip olduğumuz bilgi ile belirlenmektedir. Örneğin, arıya karşı davranışlarımız, onun sokmasından değil sokabileceğini bilmemizden kaynaklanır. Deprem karşısında davranışlarımızı belirleyen, depremin sadece kendisi değil, aynı zamanda sonuçları hakkında sahip olduğumuz bilgilerdir. Buna göre çevremizi algılamamız, yorumlamamız ve tüm bunların sonucu ortaya çıkan davranışlarımız, onların gerçekten ne olduklarına (ontoloji) değil, ne oldukları hakkında sahip olduğumuz bilgiye (epistemoloji) bağımlı olarak gelişmektedir. Burada akıllara sahip olduğumuz bilginin gerçek dünyayı yansıtıp yansıtmadığı veya ne ölçüde yansıttığı sorusu gelebilir. Bu noktada da, *bireylere yaşamı bilimsel doğrularla anlama, kavrama anlayışının kazandırılması* açısından fen eğitiminin ne kadar önemli bir rol üstlendiğine dikkat çekmek yararlı olacaktır.

Ontoloji, bilginin işlerliği ve olasılığı ile ilgili varsayımlarımızın sorgulanmayan zeminini göstermektedir. Başka bir ifadeyle bilginin varlığın içine yerleştirildiğini belirterek bilgi oluşumunu ve bilmeyi temelde var olan özne ve var olan nesne arasındaki varlık ilişkisi olarak görmektedir. Bu açıdan, olayları ontolojik bakış açısıyla ele almak bilgi ilişkisini bir varlık ilişkisi olarak açıklamak demektir. Ontolojinin temel sorunu "ne tür varlıklar vardır?" sorusuna yanıt aramaktır. O zaman ontoloji sınıflandırma olarak düşünülebilir. Bu fikre dayanarak, ontolojinin anlamının kategoriler bilimi olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan fen eğitimi kapsamında ontolojik görüş ile amaçlanan öğrencilerin bilimsel gerçekçilik temelinde bilimsel varlıkların hangi şartlarda ortaya çıktığı, oluşturulduğu, tanımlandığı ve bu gibi konularda sahip oldukları görüşleridir. Bilimsel yöntemle üzerinde yaşadığımız dünyayı, daha da ötesi evreni ve hatta birey olarak kendimizi anlama çabası da bu amaca dâhil edilebilir.

Bilimsel bilgi ya da bilim epistemolojisi ise bilimdeki bilginin nasıl geliştiği, doğruluğunun nasıl kanıtlandığı, bilgiye ulaştıran verilerin kalitesinin nasıl değerlendirildiği ve teorik modellerin açıkladıkları olaylarla nasıl ilişkilendirildikleri gibi konuları içerir. Bilimsel bilgi temelde "ne biliriz?", "nasıl biliriz?", "bilgimize nasıl inanırız?" sorularıyla ilgilenmektedir. Felsefi açıdan ise bilimsel bilgi, bilgi kuramı (epistemoloji) içerisinde değerlendirildiğinde de bilimsel bilginin doğasını, kaynağını, doğruluk değerini, sınırlarını ele alan tartışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin epistemolojik görüşlerini geliştirmelerine olanak sağlandığında, güdülenmişlik düzeylerinin de kendiliğinden artacağını bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim-öğretim yaşantılarının öğrencilerde bilimsel bilgi kavramının yapılandırılmasında ve güdülenmişlik düzeylerinin arttırılmasında başarılı olabilmesi için, öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Fen eğitimi yoluyla bilimsel okur-yazarlığın sağlanabilmesi, bilimin ve bilimsel çabaların doğru anlaşılmasına bağlıdır. Fen eğitiminin bu amaca ulaşabilmesi için bilimin üzerinde kurulduğu felsefi temelleriyle, gerçekçi (realist) ontoloji ve buna karşılık gelen epistemoloji ile sunulması gerekir. Ancak bu sayede, öğrencilerde bilimin, bilimsel kuramların, bilimsel bilginin, bilimsel yöntemin ve bilimsel bilginin nesnesinin ne olduğu konusunda sağlıklı gelişimler gerçekleşebilir.

Öğrencilere kazandırılmak istenen bilimsel bilgi (Epistomoloji) ve bilimsel bilginin varlık alanı (Ontoloji) hakkındaki öğrenci görüşleri nedir?

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilimsel bilgiye (Epistemoloji), bilimsel bilginin varlık alanına (Ontoloji) ve bilim insanına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Böylelikle, yöntem çeşitlemesi yapılmıştır. Yöntem çeşitlemesi, aynı araştırma sorusunu yanıtlamak amacı ile birden fazla araştırma yöntemi ve tekniğinin kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması yöntem çeşitlemesi olarak açıklanmaktadır.
Araştırmanın evreni, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Türkiye'de öğrenim gören ilköğretim 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, 110 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %46,36' ı kız, % 53.64' ü erkektir.
Bu çalışmanın verileri üç aşamada aşama da toplanmıştır. Birinci aşama; öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerini değerlendirilmesinde Çoban & Ergin (2008) tarafından geliştirilen "Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,83 olarak belirlenmiştir. İkinci aşama; öğrencilerin bilimsel bilginin varlık alanına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesinde Çoban & Ergin (2010) tarafından geliştirilen "Bilimsel Bilginin Varlık Alanına Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,75 olarak belirlenmiştir. Üçüncü aşama; öğrencilerin bilim insanı hakkında ki görüşlerini belirlemek için 3 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formlarının geçerliliğinin sağlanması için bir program geliştirme uzmanı ve iki fen ve teknoloji öğretmeninden yardım alınmıştır.
Araştırmada, nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerini belirleme ölçeği ve bilimsel bilginin varlık alanına yönelik görüşlerini belirleme ölçeğinden elde edilen veriler tek tek incelenerek SPSS programına aktarılmıştır. Daha sonra, puanların ortalamaları alınmış ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacı ile bağımsız t-testi yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemini kullanırken görüşme yapılan öğrencilerin ifadelerinden doğrudan yararlanılmıştır. Öğrencilerin görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen verileri analiz etmek için NVivo 8 programı kullanılmıştır. Soru temel alınarak öğrenci cevapları belli temalara ayrılmış ve öğrencilerin bilim insanına yönelik cümleler/sözcükler ilgili temalara kodlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.
Araştırma bulgularına bakıldığında, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilimsel bilgi ve bilimsel bilginin varlık alanına yönelik görüşlerini belirleme ölçeklerine verdikleri cevap ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerde, istenilen bilimsel bilgi ve varlık kazanımlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrenciler bilim insanlarını; insanlığın geleceği için çalışan, çözümü olmayan sorunlara çözüm üretmek için çalışan, buluş yapan, uzun ve dağınık saçlı, sürekli deney yapan kişiler olarak tanımlamışlardır. Bu da öğrencilerde istenilen bilimsel bilginin kazandırıldığını ve hayal güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.
Anahtar kelimeler: *Fen ve teknoloji dersi, Bilimsel bilgi (Epistemoloji), Bilimsel bilginin varlık alanı (Ontoloji)*

ELEMENTARY SCHOOL 6TH GRADE STUDENTS' OPINIONS ABOUT SCIENTIFIC KNOWLEDGE, EXISTING AREA OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE AND SCIENTISTS

Ramazan DEMİR, Gazi Üniversitesi, e-mail: ramazandemir70@hotmail.com
Tezcan KARTAL, Ahievran Üniversitesi e-mail: tezcankartal@hotmail.com
H. Gamze YALVAÇ, GaziOsman Paşa Üniversitesi, e-mail: gamzeyalvac@gmail.com
Nurhan ÖZTÜRK, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, email: nurhanozturk41@gmail.com

Abstract
Assigning meaning to the nature is a long process starting from elementary education and going beyond the adolescence. In this process, our attitudes towards any event or entity in the nature are mostly determined by the information we have about this event or entity rather than the event or the entity itself. Our attitude towards a bee is determined not by its capacity to sting rather by our knowledge about this capacity. Our attitudes towards an earthquake are not only determined by the earthquake itself but by our knowledge about its results. Hence, our perception, interpretation and the resulting behaviors concerning our environment develop depending on not what they really are (ontology) but rather what we know about them (epistemology). Here, what may come to the mind is the question of whether the knowledge we have reflects the real world. At that point, it seems to be useful to point out that science education is of great importance in instilling the awareness of understanding the live through scientific facts in individuals.
Ontology shows the unquestioned basis of our assumptions concerning the possibility and functionality of the knowledge. In other words, it sees knowledge primarily as existentialist relationship between the existing subject and object. In this respect, viewing the events through anthology means explaining the knowledge relations in terms of entity relations. The basic focus of ontology is to seek an answer to this question "what types of entities are there?" In this respect, ontology can be considered a classification. Based on this idea, it can be claimed that the meaning of ontology is the science of categories. In this respect, what is intended by ontological view within the context of science education is on the basis of scientific reality to determine students' opinions about under which conditions entities come into being and are defined. The efforts to understand the world, universe and ourselves as individuals through scientific approach can be included within the scope of it.
Scientific knowledge and science epistemology, on the other hand, deal with the issues such as how knowledge is developed, how the truthfulness of it is verified, how the quality of data making up knowledge is evaluated, and how it is related to the events explained by scientific theories. Scientific knowledge basically address these questions "what do we know?", "how do we know?", "how do we believe in what we know?". From philosophical perspective, when scientific knowledge is evaluated within the theory of knowledge (epistemology), it appears as a discussion in which nature and source of scientific knowledge, its factual value and limitations are dealt with. When students are provided with opportunities to improve their epistemological knowledge, their motivation levels naturally increase. When seen from this perspective, it is of great importance to determine students' opinions about scientific knowledge for constructing the concept of knowledge in their educational lives and enhancing their motivation levels.
Enhancing literacy by means of science education depends on correct understanding of science and scientific efforts. For science education to achieve this goal, with its philosophical foundations, science should be realist ontology and should be presented with epistemology. Only in this way, the students can develop a healthy understanding of science, scientific theories, scientific knowledge, and the object of scientific knowledge.
What are students' opinions about the scientific knowledge to be acquired by students (epistemology) and the existing area of scientific knowledge (ontology)?
The study aims to determine the elementary school 6th grade students' opinions about scientific knowledge (epistemology) and existing area of scientific knowledge (ontology) and scientists.
The study employed mixed method. In this way, methodology mixture is obtained. Methodological mixture can be defined as the use of more than one technique to find an answer to the same research question. Hence, the use of qualitative and quantitative methods together is described as method mixture.

The universe of the study consists of the 6th grade students in Turkey in 20110-2011 school year. The sampling of the study consists of 110 6th grade students. 46.36% of the participants are females and %53.64 are males.
The data of the study were collected at three stages. The first stage: evaluation of the students' opinions about scientific knowledge by means of "Scale for Determination of Opinions about Scientific Knowledge" developed by Çoban & Ergin (2008). The reliability of the scale was found to be 0.83. The second stage: evaluation of the opinions about the existing area of scientific knowledge through "Scale for Determination of Opinions about the Existing Area of Scientific Knowledge" developed by Çoban & Ergin (2010). The reliability coefficient of the scale is 0.75. The third stage: semi-structured interview protocol consisting of three-open ended questions was used to elicit the students' opinions about scientists. In order to establish the reliability of the interview protocol, opinions of a program development expert and two science and technology teachers were sought.
In the analysis of the quantitative data, SPSS 15 program package was used. The data obtained from the scales used in the present study were entered into SPSS program package. Then, the means of the scores were calculated and independent-sample t-test was conducted to determine whether the means significantly vary based on the gender variable. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis technique was used. While using the descriptive analysis, the students' statements were directly used. NVivo 8 program was employed to analyze the students' responses to interview questions. The students' responses were categorized according to some certain themes. The findings were presented together with the supporting statements of the students.
When the findings of the study were examined, the means of the scores obtained from the students' responses to the scale items were found to be high. This indicates that students' scientific acquisition levels are positive. Moreover, when the interview results were examined, it was seen that the students have positive perceptions of scientists.

Key Words: *Science and technology course, scientific knowledge (epistemology), existing area of the scientific knowledge (ontology)*

CUMHURİYET DÖNEMİNDE İLKÖĞRETİM I. KADEME PROGRAMLARININ ÖZELLİKLERİ VE DAYANDIĞI EĞİTİM FELSEFELERİ

Tuba ACAR, acartuba1@hotmail.com
Esed Yağcı, esed@hacettepe.edu.tr

Özet
Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyet Döneminde İlköğretim I. Kademe Programlarının Özellikleri ve Dayandığı Eğitim Felsefelerini tespit etmektir. Bu konu ile ilgili kitaplar, temel öğretim programları, bu konuya yön verecek pedagojik kaynaklar ve süreli yayınlar taranmıştır. Araştırmanın amacına uygun verileri elde edebilmek için; 1924, 1926, 1936, 1939, 1948, 1968, 1997 ve 2005 programları incelenmiştir. Bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.
Araştırmada elde edilen bulgular özetle şu şekildedir:
Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar geliştirilen programların temel felsefesini Atatürk ilke ve inkılâpları ile Cumhuriyetin temel nitelikleri oluşturmuştur. Siyasal, dini, ekonomik, sosyolojik ve kültürel etmenler öğretim programlarının felsefesini etkilemiş ve program geliştirme çalışmalarına yön vermiştir.
Cumhuriyet Döneminin ilk programı olan 1924 programı, bir programdan çok okutulacak derslerin sıralandığı, derslerin süre ve seviyelerini içeren bir cetvel görünümündedir. Dersler arasında ilişki kurulmamıştır. Programda köklü değişiklikler yapılmamış, daha çok geçiş niteliğinde olmuştur. Programda üretimle bütünleşmiş bir eğitim sistemi benimsenmiş, yaşamla okul arasındaki duvarların kaldırılması amaçlanmıştır. Çağdaş bilime önem verilmiş, öğretimin uygulamalı ve işe yarar bir hale getirilmesi hedeflenmiştir. Bu programda benimsenen eğitim felsefesi ilerlemecilik olmuştur.
1926 Programının özünü laiklik, batıya dönüş ve pozitif bilimler oluşturmuştur. Bu programla öğrencilerin kişisel ilgileri dikkate alınmış ve iş eğitimine önem verilmiştir. Derslerin çevre şartlarına göre öğretimine programda yer verilmiştir. Dersler arasında paralellik kurulmuş ve program öğrenci merkezli hazırlanmıştır. 1926 Programında benimsenen eğitim felsefesi ilerlemecilik olmuştur.
1936 Programının özünü; cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, laik ve inkılâpçı bireyler yetiştirmek oluşturmuştur. Programın amacı, temel bilgisizliği gidermektir. Program hazırlanırken milli bir birlik oluşturmak, cumhuriyet rejimini yeni nesile tanıtmak, onları millileştirmek ve çağdaşlaştırmak amaçlanmıştır. Programda, zihinsel ve fiziksel gelişime önem verilmiş, öğrencilerin gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, ilgileri ve ihtiyaçları dikkate alınmış ve iş eğitimine önem verilmiştir. Program; ilerlemecilik eğitim felsefesi doğrultusunda hazırlanmıştır.
1939 yılında I. Milli Eğitim Şurası'nda köylerde ilköğretimin verimini arttırmak için, üç sınıflı ve tek öğretmenli köy ilkokulları beş sınıfa çıkarılmıştır. Bu doğrultuda 1939 Köy İlkokul Programı hazırlanmıştır. Bu programın amacı; köy ve şehir okullarını bitiren çocukların temel bilgiler açısından eşit düzeyde olması ve köy çocuklarının çevreye uyumunu sağlamaktır. Programda, konular çevre koşullarına göre düzenlenmiş, toplu öğretime, iş eğitimine yer verilmiştir. 1939 Köy İlkokul Programı ilerlemecilik eğitim felsefesi doğrultusunda hazırlanmıştır.
1948 Programında Milli Eğitimin Amaçlarına, İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkelerine ve her derse ilişkin özel hedeflere yer verilmiştir. İlkokulun temel amacı; milli kültürü gelecek nesillere aktarmak ve aşılamak olarak yer almıştır. Program yoluyla öğrencilere demokratik değerleri kazandırmak amaçlanmıştır. Bilimsel eğitime, uygulamalara, yaparak-yaşayarak öğrenmeye önem verilmiştir. Program, öğrenci merkezli hazırlanmış, öğrencilerin hareket ihtiyaçları dikkate alınmış, kişiliklerine önem ve değer verilmiştir. Bu programda ilerlemecilik eğitim felsefesi benimsenmiştir.
1968 Programı, eğitim tarihimizde hazırlandığı dönem içerisinde örnek bir program olma özelliği göstermektedir. 1961 Anayasası'nın etkileri görülen programda; tecrübeye ve araştırmaya önem verilmiş, öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve yetenekleri dikkate alınmış, zihinsel gelişim yanında, fiziksel ve ruhsal gelişime de önem verilmiştir. İlk defa bu programda yıllık plan, ünite planı ve günlük plan yapma zorunluluğu getirilmiştir. Programda, eğitimin amacı, bireyleri aynılaştırmak değil, her çocuğu kendi ilgileri doğrultusunda geliştirmek olarak görülmüştür. İnsan haklarına saygıyı, demokratik yaşamın gereklerini, toplumun çıkarlarını bireysel çıkarları üstünde tutmayı öğrencilere kazandırmak amaçlanmıştır. Program, ilerlemecilik eğitim felsefesi doğrultusunda hazırlanmıştır.
1997 yılında 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle 1997 İlköğretim Okulu Programı hazırlanmıştır. Programdaki hedefler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özellik taşımaktadır. Program yoluyla milli kültürün yayılması ve benimsenmesi amaçlanmıştır. Öğrenciyi üretici olarak yetiştirmek ve öğrencinin ekonomik kalkınmaya katkı sağlaması hedeflenmiştir. Öğrencinin, bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları ve öğrenme kapasitesi dikkate alınmıştır. Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasına ve yabancı dil öğretimine önem verilmiştir. Toplum içinde sorumluluklarını bilen, çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, iyi ve mutlu vatandaşlar yetiştirmek hedeflenmiştir. 1997 Programında benimsenen eğitim felsefesi ilerlemecilik olmuştur.
2000 yılında Türkiye ile Avrupa Birliği Komisyonu arasında "Temel Eğitime Destek Projesi" çerçevesinde 2005 Programı hazırlanmıştır. Programda, yapılandırmacı yaklaşım temele alınmış, program, öğrenci merkezli ve etkinlik temelli hazırlanmıştır. Milli

Eğitimin Genel Amaçlarına, programın vizyonuna, öğrencilere kazandırılacak becerilere, öğrenme/öğretme sürecine, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ve örnek etkinliklere yer verilmiştir. Programda küresel değerlere önem verilmiş ve benimsetilmesi amaçlanmıştır. Eleştirel ve yaratıcı düşünen, girişimci, kaynakları etkili kullanan, hayır diyebilen, lider, özyönetim becerisi gelişmiş, bilimin temel kavramlarını tanıyan, takım çalışmasına ve işbirliğine eğilimli bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Programda çok bilgi depolamak yerine, çocuğun zihinsel yeteneklerini ve kişiliğini her yönüyle geliştirmeye yönelik bilgilere yer verilmiştir. Çocuğun eğlenme gereksinimi dikkate alınmış, öğrenci merkezli hazırlanmıştır. 2005 İlköğretim Okulu Programı ilerlemecilik eğitim felsefesi doğrultusunda hazırlanmıştır.

1923-1930 yılları arası İnkilaplar Dönemi olarak nitelendirilmektedir. Bu dönemde değişiklikler ön planda olduğundan dolayı, değişikliklerin topluma uyarlanması ve kabul ettirilmesi gerekmiştir. Bu görevde, en büyük sorumlulukta şüphesiz eğitim kurumuna yüklenmiştir.

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde yapılan 1924 ve 1926 Programlarının felsefesi yeni nesillere Cumhuriyet rejimini ve değerlerini benimsetmek olmuştur. 1936 ve 1948 programlarının felsefesi ise dünyaya açılmak olmuş ve o dönemde yaşanan II. Dünya Savaşı'ndan eğitim programları etkilenmiştir. Yine bu programlarda bilgi yükü arttırılmış, entelektüel bireyler yetiştirmek programların temel felsefesini oluşturmuştur. 1968 Programına kadar olan bu programlarda daha çok dersler, konular ve derslere ayrılan zaman üzerinde durulmuş, diğer unsurlara değinilmemiştir. Daha kapsamlı Öğretim Programı hazırlama faaliyetine 1968 Programı ile geçilmiştir. İlköğretimin zorunlu hale gelmesiyle 1997 Programı hazırlanmıştır. Avrupa Birliği sürecine girilmesiyle de 2005 Programı hazırlanmış ve bu programda küresel değerlere yer verilmiştir.

Cumhuriyet tarihinde istikrarlı bir eğitim politikası yürütülememiş, iktidarda olan siyasi partilerin eğitim sistemine müdahaleleri sonucunda başlatılan çalışmalar sona erdirilmemiş, kaynak ve zaman israfı yapılmıştır. Ülkemizde program geliştirme çalışmaları zaman zaman yapılmış fakat bir süreklilik sağlanamamıştır. Bununla birlikte program geliştirme araştırmalara, yeniliklere, incelemelere ve yapılan dönütlere göre süreklilik gerektiren bir süreçtir. Bilim ve teknolojideki hızlı değişiklik, öğretim programlarının sürekli yapılanmasını ve çağın gelişmeleri karşısında güncellenmesini gerekli kılmaktadır. Öğretim programları zamanla işlerliklerini kaybedip, yeni değişimlere uyum sağlayamayabilirler. Bu durumda öğretim programları güncelleştirilmelidir. Öğretim programlarının güncelleştirilmesi de ölçme değerlendirme faaliyetleriyle gerçekleştirilebilir. Ölçme değerlendirme çalışmaları bize kazanımlara ne derece uyulduğunu göstermektedir. Başarının beklenilen düzeyde çıkmadığı durumlarda mevcut program çağın ve öğrencinin ihtiyaçlarına cevap veremiyor demektir. Bu durumlarda öğretim programları güncelleştirilmeli, problem bununla da çözülemiyorsa yeni bir program hazırlanmalıdır. Oysa ülkemizde pek çok toplumsal ve teknolojik değişiklikler yaşanmasına rağmen yaşanan bu değişimler programlara yeterince yansıtılamamıştır.

Anahtar Sözcükler: *Eğitim Felsefesi, Programlarda Eğitim Felsefesi, Eğitim Programı.*

THE PRIMARY SCHOOL CURRICULA'S CHARACTERISTICS AND BASIS OF EDUCATIONAL PHILOSOPHIES IN THE REPUBLICAN ERA

Tuba ACAR, acartuba1@hotmail.com
Esed YAĞCI, esed@hacettepe.edu.tr

Abstract

The aim of the present study is to identify the characteristics and basis of educational philosophies of primary school curricula in the Republican Era. Books, basic curricula and related pedagogical sources and periodicals on this issue were reviewed. The curricula of 1924, 1926, 1936, 1939, 1948, 1968, 1997, and 2005 were analyzed to collect data for this research. We used document analysis for this purpose.

The findings of this study are summarized below:

The fundamental philosophy of curricula that have been developed until present time since the foundation of the Republic have encompassed Atatürk's Principles and Revolutions together with basic characteristics of the Republic. Political, religious, economical, sociological, and cultural factors have influenced the philosophy of the curricula and shaped the curriculum development studies.

The first curriculum of the Republican Era, the curriculum of 1924, is not more than a list of courses, time allocated for each course, and the levels of them. There are no relations set between the courses. There was no radical change, but only a smooth transition. In the curriculum, an education system integrated with production was adopted, aiming to lift the walls between school and life. The educational philosophy embraced was progressivism.

The core of the curriculum of 1926 was made up of secularism, westward turn, and exact sciences. The students' personal interests were taken into account and emphasis was given to job training. The courses were planned and included in the curriculum according to peripheral conditions. The educational philosophy embraced was progressivism.

The core of the curriculum of 1936 was to raise republican, nationalist, populist, statist, secular, and revolutionist individuals. The aim of the curriculum is to overcome common ignorance. The aim of this curriculum during its development stage was to establish the national solidarity, to introduce the republican regime to new generations, nationalize and modernize those generations. Mental and physical development was given attention; the developmental characteristics, individual differences, interests and needs of students were taken into account and job training was featured. The curriculum was prepared in line with the principles of progressivist educational philosophy.

At the First National Education Council in 1939, village primary schools that had 3 grades/classes with one teacher were reorganized as five grades/classes to increase the efficiency of primary education in rural areas. The aim of that curriculum was to ensure that students at urban and rural schools would have the same level of basic knowledge and children at villages could accord with their environment/neighborhood. The subjects were designed according to peripheral conditions; collective instruction and job training were emphasized. The 1939 Village Primary School Curriculum was prepared within the context of progressivist educational philosophy.

In the curriculum of 1948, emphasis was given to the aims of National Education, the instructional principles of primary school, and specific objectives for each course. The principal aim of primary school was depicted as transferring and indoctrinating national culture to future generations. Having students earn democratic values was another aim of the curriculum. This student-centered curriculum took students' needs to move, their characteristics and values into account. Again, the curriculum was prepared in line with the principles of progressivist educational philosophy.

The curriculum of 1968 is a model curriculum when we think of the period it was prepared. The curriculum, which has impacts of the Constitution of 1961, gave importance to experience and research; took students' needs and abilities into account; and put emphasis on physical and spiritual development besides mental development. For the first time; annual, unit and daily plans were made obligatory. The curriculum was prepared in line with the progressivist educational philosophy.

At the outset of the transition to 8-year obligatory and continuous primary school application, the primary school curriculum of 1997 was prepared. The objectives of the curriculum have cognitive, affective, and psychomotor properties. Transferring and indoctrinating

national culture to future generations and also raising students as producers and having them contribute to financial development were aimed at. Other aims of the curriculum were to raise healthy and happy citizens who get along and work in cooperation with the others, and who can harmonize with their environment. The educational philosophy adopted was progressivism.
The curriculum of 2005 was prepared within the framework of "Basic Education Support Project" which was signed between Turkey and EU Commission. Constructivist approach was taken basis and a student-centered, activity-oriented curriculum was prepared. Global values were also given importance and student adoptions of those values were aimed at.The curriculum emphasized having knowledge of improving students mental skills and their personalities, rather than storing a lot of knowledge. The need for entertainment was taken into consideration in this student-centered curriculum. Again this curriculum was prepared according to the principles of progressivist educational philosophy.
The years between 1923-1930 are known as the Era of Revolutions. Since changes were taking place at those times, social adaptations and adoptions of those changes were necessary. Without a doubt, the biggest responsibility belonged to the educational enterprise.
The philosophy of the curricula of 1924 and 1926 in the first years of the Republic was to get new generations to accept the Republican regime and its values. The philosophy of the curricula of 1936 and 1948 were to set out to the world and the Second World War at that time influenced the educational curricula. The load of knowledge in those curricula was increased in a way to raise intellectual individuals. Until the curriculum of 1968 only the courses, subjects and time allocated for each course were given emphasis, other matters were not dealt with. A comprehensive curriculum development starts with the curriculum of 1968. The curriculum of 1997 was prepared when the primary school education became obligatory. During the EU Harmonization Period the curriculum of 2005 was prepared and much emphasis was given to global values.
From time to time there were curriculum development studies in our country, but there was no continuity. Curricula can lose their functions and may not accord with new changes. In such instances they must be updated.
Keywords: *Educational Philosophy, Educational Philosophy in Curricula, Curriculum*

KAMU PERSONELİ SEÇME SINAVI'NDA (KPSS) ÇIKAN PROGRAM GELİŞTİRME SORULARININ ANALİZİ

Ahmet ESKİCUMALI, Sakarya Üniversitesi, ecumali@sakarya.edu.tr
Zeynep DEMİRTAŞ, zeynept@sakarya.edu.tr
Duygu G. ERDOĞAN, dgur@sakarya.edu.tr
Serhat ARSLAN, serhatarslan@sakarya.edu.tr

Özet

Eğitim hedeflerinin istendik şekilde gerçekleşebilmesi için eğitim faaliyetlerinin bir program çerçevesinde tasarlanıp uygulanması gerekmektedir. Eğitimin verimliliği, bireye kazandırılacak davranışların gerçekçi biçimde tespit edilmesine, bu değişikliklerin gerçekleşmesi için uygun eğitim ortamının düzenlenmesine, öğrenciye davranış değişikliğini gerçekleştirmede sistematik rehberlik yapılmasına, tasarlanan davranış değişikliklerinin ne ölçüde gerçekleştiğinin güvenilir biçimde kontrol edilmesine bağlıdır (Ertürk, 1991; Demirel, 1996; Varış, 1988; Doğan, 1982; Küçükahmet, 1995; Sönmez, 1993; Fidan, 1986; Özçelik, 1989). Bu durum ayrıntılı bir eğitim programı hazırlanmasını ve bu programın etkili bir biçimde uygulanmasını gerektirir. Eğitim programı hazırlanması, program geliştirmenin konusudur. Program geliştirme, eğitim programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2005).

Günümüzde eğitim programları ve öğretimi alanında lisans programlarının kapatılmış olması ve yüksek lisans ile doktora programlarının da sayılarının oldukça azlığı program geliştirme çalışmalarını aksatmakta, çalışmaların özgün, hızlı ve etkili yürütülmesi için gerekli destek ve olanakları yetersiz kılmaktadır. Ayrıca lisans düzeyinde öğretmen adaylarına program geliştirme dersinin verilmemesi eğitim programlarının okul ortamında uygulayıcısı durumunda olan ve eğitsel hedeflere ulaşmada, uzun ve kısa süreli tüm çalışmalarını planlı olarak sürdürmek durumunda olan öğretmenlerin yetişmesini kısıtlamaktadır.

Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) eğitim bilimleri alanında program geliştirme kapsamında her yıl ortalama 10 soru sorulmaktadır. Eğitim Fakülteleri'nde ders programları içerisinde program geliştirme dersi yer almamaktadır. Ancak öğretmenlik mesleğine başlamak için KPSS'nda başarılı olmak zorunda olan öğretmen adayları, program geliştirme dersinin içeriğinde yer alan konulardan da sorumlu tutulmaktadır. Bu durum, program geliştirme dersini lisans düzeyinde almamış olan öğretmen adaylarına KPSS'nda bu dersle ilgili sorulan soruların hazırlanmasında hangi içerik baz alınmaktadır? sorusunu akla getirmektedir. Ayrıca, program geliştirme dersinin öğretmenlik mesleğinde, uygulamakla yükümlü oldukları programların uygulanmasında öğretmenlere bir rehber niteliğinde olması ve KPSS eğitim bilimleri kapsamında öğretmenlik mesleğine atanabilmek için gerekli olmasına rağmen bu dersin Eğitim Fakülteleri'nde öğretmen yetiştirme programlarında yer almaması düşündürücüdür. Öğretmen olarak atanmak için gerekli görülen program geliştirme içeriği, öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamak için gerekli görülmemektedir. Bir diğer konu ise program geliştirme dersinin eğitim fakülteleri tarafından öğretmen olmak isteyen farklı lisans programlarında okuyan öğrencilere ve mezunlara verilmekte olan pedagojik formasyon ders programı içerisinde yer alması da dikkat çekicidir.

Bu çalışmanın amacı, 2006-2010 yılları arasında KPSS'da çıkan program geliştirme sorularının; 1. KPSS'da eğitim bilimleri sorularının içerisindeki dağılımını belirlemek, 2. Program geliştirme konularına göre dağılımını saptamak, 3. Bloom Taksonomisinin basamaklarına göre sınıflandırarak, karşılaştırmalı analizini yapmaktır.

Bu çalışmada betimsel nitelikli tarama modeli uygulanmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" (Karasar, 2009: 77). 2006-2010 yılları arasında KPSS'da eğitim bilimleri alanında sorulmuş olan toplam 720 soru içerisinden program geliştirme alanında sorulan 75 soru incelenmiştir. Bu çalışmada program geliştirme soruları; 1. program geliştirme de temel kavramlar, 2. ihtiyaç ve hedeflerin belirlenmesi, 3. eğitim durumları ve 4. sınama durumları alt başlıklarına ayrılarak doküman analizi ile incelenmiştir. Ayrıca, sorular Bloom tarafından geliştirilen taksonominin prosedürüne göre analiz edilmiştir. Bu taksonomi, "sınıf içi eğitimin hedefleri için Bloom ve arkadaşları tarafından tasarlanmış olup düşünmenin farklı düzeylerini sistematik olarak altı ana başlık altında inceler" (Cansüngü Koray ve Yaman, 2002: 320). Bunlar bilgi düzeyiyle başlayıp sırayla kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları şeklinde sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına ilişkin çalışmalar devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Program geliştirme, KPSS soruları, Bloom Taksonomisi

ANALYSIS OF THE PROGRAM DEVELOPMENT QUESTIONS IN THE PUBLIC PERSONNEL SELECTION EXAM (PPSE)

Ahmet ESKİCUMALI, Sakarya University, ecumali@sakarya.edu.tr
Zeynep DEMİRTAŞ, zeynept@sakarya.edu.tr
Duygu G. ERDOĞAN, dgur@sakarya.edu.tr
Serhat ARSLAN, serhatarslan@sakarya.edu.

Abstract

For the educational intentions to be actualized as desired, the educational services should be designed and apllied within the framework of a program. The eficiency of the education depends upon realistic determination of the behaviours that will be gained by the individual, arrangement of the appropriate educational setting for these changes to be actualized, systematic guidance provided to the student in order to actualize the behavioral change, and reliable control of the extent to which the planned behavioral changes are established (Ertürk, 1991; Demirel, 1996; Varış, 1988; Doğan, 1982; Küçükahmet, 1995; Sönmez, 1993; Fidan, 1986; Özçelik, 1989). This situation requires the preparation of a detailed education program, and applying this program efficiently. Preparation of education program is the subject of program development. Program development is defined as the entire dynamic relationships among the factors of education program, such as aim, content, process of learning-teaching, and evaluation (Demirel, 2005).

Today, as the undergraduate programs in the fields of education and teaching of programs have been closed, and the number of graduate and doctorate programs is considerably few, the program development studies are delayed, and the necessary support and resources for conducting original, fast, and efficient studies are not compensated. Besides, the fact that courses regarding program development are not provided to the teacher candidates at the undergraduate level, restrains the training of the teachers who are the applicants of education programs at school context, and who are expected to resume all of their short term and long term planned studies for meeting the educational goals.

In the educational sciences section of Public Personnel Selection Exam (PPSE), regarding program development, 10 questions in average are asked in every year. A course for program development is not included in the academic curricula of Faculties of Education. However, the teacher candidates who are supposed to be successful in PPSE in order to begin the teaching profession, are also expected to answer the questions related to the issues of program development. The situation calls to mind the following question: Which content is taken into account while preparing questions related to this course and asking them to the teacher candidates who haven't been instructed about program development in their undergraduate years? Besides, although it is qua guidance for the teachers in order to apply the programs they are required, and it is necessary for being assigned to the teaching profession according to the education sciences section of PPSE, the reason why the program development course is not included in the academic curricula of the teacher training programs in the Faculties of Education is uncertain. The content of program development, which is considered to be necessary for being assigned as a teacher, is not seen as necessary for preparing the teacher candidates for the teaching profession. Furthermore, it is conspicuous that the program development course is provided by faculties of education, within the curricula of pedagogic formation, to the students and alumni, from various undergraduate programs, who want to be a teacher.

The aim of the present study is to investigate the program development questions that were asked in PPSE between the years 2006-2010, in order to (1) determine the distribution within the questions for education sciences in PPSE, (2) determine the distribution according to the issues of program development, and (3) classify and comparatively analyse according to the steps of Bloom Taxonomy.

In the present study, the descriptive qualitative screening model is employed. "Screening models are the research approaches aiming to describe a past or present situation, as it is" (Karasar, 2009: 77). 75 questions are investigated among a total of 720 questions that were asked in the educational sciences section of PPSE, between the years of 2006-2010. In the present study, the program development questions were examined via document analysis, and were divided into the following sub-titles: 1) basic concepts in program development, 2) determination of needs and goals, 3) education status, and 4) proof status. Besides, the questions were analysed according to the procedure of the taxonomy that was developed by Bloom. This taxonomy "was designed by Bloom, et al., for the goals of in-class education, and systematically investigates different levels of thinking, under six main titles" (Cansüngü Koray ve Yaman, 2002: 320). The classification begins with the knowledge level, and respectively continues as the following steps: comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation.

References

Cansüngü Koray, Ö. ve Yaman, S. (2002). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 317-

324.Demirel, Ö. (1996). *Genel Öğretim Yöntemleri.* USEM Yayınları-11, Ankara.

Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* Pegem Yayıncılık, Ankara.

Doğan, H. (1982). *Analiz ve Program Hazırlama,* A.Ü.E.B.F.Yayınları, Ankara.

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara.

Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme.* Kadıoğlu Matbaası.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Gazi Büro Kitapevi, Ankara.

Özçelik, D.A. (1989). *Eğitim Programları ve Öğretim.* ÖSYM Yayınları, Ankara.

Sönmez, V. (1993). *Program Geliştirme Öğretmen El Kitabı.* Beşinci Baskı, PegemA Yayıncılık.

Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler.* Ankara: A.Ü.Basımevi.

Key words: Program development, PPSE questions, Bloom Taxonomy

ÇEVRE EĞİTİMİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM ÜZERİNE ETKİSİ (SAKARYA İL ÖRNEĞİ)

Ahmet ESKİCUMALI, Sakarya Üniversitesi, ecumali@sakarya.edu.tr

Serhat ARSLAN, Sakarya Üniversitesi, serhatarslan@sakarya.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji müfredatında yer alan insan ve çevre ünitesinin öğrencilerin çevresel tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın evrenini 2010–2011 eğitim-öğretim yılı Sakarya ili 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Sakarya'nın ilçelerinden rastgele seçilmiş beş okul oluşturmaktadır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin çevre eğitiminde eleştirel düşünce becerilerini ölçmek amacıyla "Çevre Eğitiminde Eleştirel Düşünme Testi" kullanılmıştır. "Çevre Eğitiminde Eleştirel Düşünme Testi" üç bölümden oluşmaktadır. Sonuç çıkarma, Tahminde bulunma, Önyargıları tanımlama olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırma sonucuna göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çevre eğitiminde eleştirel düşünme beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme ve çevreye yönelik tutumları açısından cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve okul türü açısında t testi ve Ancova sonuçlarına göre anlamlı derede farklılık göstermektedir. Bu araştırma sonucuna göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çevre eğitiminde eleştirel düşünme beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda "Çevre Eğitiminde Eleştirel Düşünme Testi"nin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel becerilerini belirlemede, "Çevre Tutum Ölçeği"nin ise ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutum düzeylerini belirlemede yararlı birer ölçme aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Çevre Eğitimi, Eleştirel Düşünme, Çevreye Yönelik Tutum

THE INFLUENCE OF ENVIRONMENT EDUCATION ON CRITICAL THINKING AND ENVIRONMENTAL ATTITUDE (SAKARYA EXAMPLE)

Ahmet ESKİCUMALI, Sakarya University, ecumali@sakarya.edu.tr

Serhat ARSLAN, Sakarya University, serhatarslan@sakarya.edu.tr

Abstract

The purpose of this study is to investigate the influence of environmental education on students'critical thinking and environmental attitudes. The sample of the study included 8th grade students from five schools which were randomly selected from different districts of Sakarya.

Survey research method was employed in the study. The Critical Thinking Test in Environmental Education (CTTEE) wasused in order to measure critical thinking skills of the students in environmental education. The test is comprised of three lower dimensions titled as "Conclusions, Inferencesand Identifying Bias". The environmental attitude scale, which was also used in the study. In this study, it was attempted to determine the variability in the outcome variable and to question whether critical thinking is attributable to gender, socio-economic status and school type. The results of the study suggested that the subjects in the sample have an average critical thinking skills level in environmental education. Ancova and t-test results also showed a meaningful statistical significance in the students' critical thinking skills and attitudes towards the environment in terms of gender, socio-culturallevelandschooltype.
Moreover, in accordance with the results obtained from the study, it could be stated that The Critical Thinking Test in Environmental Education (CTTEE) may be used to identify critical skills of primary school students and the Environmental Attitude Scale may be employed as a useful measurement tool to determine the attitudes of the primary school students toward the environment.

Keywords: Environmental Education, Critical Thinking, Environmental Attitude

DOES CONTEXTUALIZATION CHALLENGE CRITICAL APPROACHES OF CURRICULUM?

Ana MOURAZ, University of Porto, anamouraz@fpce.up.pt;
Carlinda LEITE, University of Porto, carlinda@fpce.up.pt;
Preciosa FERNANDES, University of Porto, preciosa@fpce.up.pt;

Abstract
The concept of contextualization is emerging as a main issue in knowledge production and reproduction at all levels of education. Usually it is defined as a referentiation process to specific social reality. When it is applied to curriculum design and development arena it could be challenging some fundaments of Curriculum theories. By uncovering the processes underlying contextualization efforts, this text intends to discuss to what extent contextualization efforts in education areas could be challenging critical approaches of curriculum. In a specific way, our aim is to establish contextualizing impact and its interactions with educational achievement, social justice and democratic awareness. In fact, such concepts are key words to critical theories of curriculum and therefore, our argument is that contextualization efforts makes part of enlightening purpose and is a way to pursues the unaccomplished promise of Modernity.
In the philosophical path of the Enlightenment, which has the aim of empower every men, and develop in everyone their one thought and acting abilities (Kant, 1988)'in order to promote mankind progress modern paradigm did inspire both traditionalist as reconceptualised theories of curriculum.
The traditionalist theories of curriculum (which are also called technical) define curriculum as a set of contents, subjects and know-how that is to teach. Therefore, curriculum is something that exists previous and external to learning process and gets its legitimation in coherence with subjects coming from scientific fields and processes. Such curriculum is to everybody and could be prescribed in advanced: "The traditionalist' view of curriculum is grounded in the belief that reality can be known and transmitted to students by thoughtfully planning their learning experiences before they enter the classroom" (Behar-Horenstein, 2000:11). In addition, an universal citizenship is the intended aim of such curriculum.
However, this promise as critical thinkers pointed out is far from being accomplished. The main objective of critical theories of curriculum is to design educational practices which could be social transformative as they promote meaningful learning, as Beane argues: "Those of us who advocate for curriculum integration believe that young people have a right to be intelligent, to be well informed, to search for meaning in their world, to be engaged with significant issues, to do authentic work, to learn the whole story, to think critically, to form values, to make judgments, and to be respected" (Beane, 1997:103).
To go further in this purpose, critical theories of curriculum uncovered some prejudices and obstacles that impeach curricular justice (Connell, 1999). This is to improve a critical surveillance, in order to understand social and political trends that define curriculum decisions (Whity, 2001).
On the other way, as it relates with contextualization idea, and the ways as it comes to frame curriculum decisions, it must be stated that it is broadly agreed that the production of knowledge and the process of research have been radically transformed in past two decades. During this period new connections between knowledge production, society and political decision making were established, and institutionalized at a European political level as in the so called Lisbon agenda.
More specifically the concept of contextualization is emerging as a fundamental issue in knowledge production at all levels of education. However, if knowledge production is reflected in its institutions, cultures and machineries this transformation, as Mode – 2 knowledge production evolves (Novotny et al 2001), is perhaps still largely missing from education.
It could be argued that contextualization is frequently understood as a way of installed power reliability as it seeks a higher insertion into the productive world (Lopes, 2002). If one of the major aims of the Bologna Process is the enhancement of students' employability, we could seek to understand contextualization in this context. Therefore contextualization is usually related to the perceived purpose of knowledge in a utilitarian understanding of the concept. In addition it could be used for a social inequality stratification purpose. However, there is another way of describing contextualization axes as they relate to political decision acceptance, knowledge production dissemination and educational choices, as well as it is related with ethical concepts.
Those concepts frame the main questions text will be addressing, which are:

- To what extent contextualization effort could be understood and practiced in a traditionalistic or in a critical curriculum perspective?
- In which perspective undergraduate education curricula promotes knowledge contextualization?
- Is there a relationship between knowledge contextualization practices at school and social justice curriculum policies?
- Is knowledge contextualization related to democratic awareness?

To answer those questions, theoretical concepts will be deeply discussed and some empirical issues will be joined, coming from an on-going research we are running in Portugal, named "Putting knowledge in context towards the improvement of students' achievement".
References:
Beane, J. (1997). Curriculum integration: designing the core of democratic education. New York and London: Teachers College Press.
Behar-Horenstein, L. (2000)."Can the modern view of curriculum be refined by postmodern criticism?" In J. Glanz, & L. Behar-Horenstein (Eds), Paradigm debates in curriculum and supervision: modern and postmodern perspectives. (pp.6- 33).Wesport – London: Bergin & Garvey.
Connell, R.W. (1999). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
Kant, I (1988). A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Ed. 70. [1ª ed - 1784].
Lopes, A. C. (2002). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Educação e Sociedade. vol. 23, 80, 386-400. http://www.cedes.unicamp.br

Nowotny H, Scott P. & Gibbons, M. (2001). Re-thinking Science. Knowledge and the Public in Age of Uncertainty. Cambridge: Polity Press.
Whitty, G. & Power S. (2001). A escola, o Estado e o mercado: a investigação do campo actualizada. Currículo sem fronteiras, 2 (1), 15-40.

Keywords: Knowledge contextualization; social justice; democratic awareness; critical approaches of curriculum

YENİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİN KULLANILMASI İLE İLGİLİ İHTİYAÇLAR VE ENGELLER; 2005-2010 YILLARINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN İÇERİK ANALİZİ

Arın Kural BAYKAN, Akdeniz Üniversitesi, arinkural@akdeniz.edu.tr
Uğur ERCAN, Akdeniz Üniversitesi, ugurercan@akdeniz.edu.tr
Mehmet ERDOĞAN, Akdeniz Üniversitesi, merdogan@akdeniz.edu.tr

Özet

Türk eğitim sisteminde, 2004 yılından itibaren eğitimin çeşitli kademelerini kapsayacak şekilde yeni bir yapılandırmaya gidilmiştir. Eğitim programları, yapılandırmacı yaklaşım ve dünyadaki yeni ve çağdaş eğilimler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir (Erdoğan, 2007). Yeni geliştirilen programların pilot uygulaması ilköğretim okullarında 2004 yılında, orta öğretim okullarında 2007 yılında yapılmıştır. Programlar, pilot uygulamadan bir yıl sonra, yeniden incelenmelerinin ardından tüm ülkede uygulanmıştır. Daha önce gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarıyla karşılaştırıldığında, en önemli değişikliklerden birinin ölçme ve değerlendirme alanında olduğu gözlemlenmiştir. Program geliştirmenin bu bölümü ürüne yönelik olduğu kadar daha çok sürece yönelik olarak tasarlanmıştır. Değerlendirme, yapılan değişikliklere paralel olarak, sadece mezun etme ve sonucun değerlendirilmesi olarak görülmesindense dersin uygulanmasının ayrılmaz bir parçası olarak görülmeye başlanmıştır. Yeni programın rehber kitaplar ve ders kitaplarında kullanılmasıyla birlikte, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası, kavram haritaları, değerlendirme ölçeği v.b. yeni ölçme değerlendirme yöntemlerini derslerinde kullanmaları önerilmektedir. Bu değişikliklerle birlikte, öğretmenler yeni ölçme değerlendirme yöntemlerinden yararlanırlarken karşılaştıkları zorlukları ve yetersizliklerini bildirmeye başlamışlardır (Kurudayıoğlu, Şahin & Çelik, 2008; Özdemir, 2009). Bu bakımdan, bu çalışmanın amacı, 2005-2010 yılları arasında öğretmenlerle yapılan deneysel çalışmaların analizine dayanarak, öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaştıkları zorlukları ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını tespit etmektir. Seçilen çalışmaların içerik analizi Türkiye'de bu amaca yönelik olarak ölçme ve değerlendirme alanındaki araştırmaların sistemli bir taramasının yapılmadığını göstermektedir. Bu çalışma, bu alanda yapılan araştırmaların sistemli olarak toplanması ve analiz edilmesi açısından ilk çalışmalardan biridir. Konu ile ilgili yapılan araştırmaların toplanmasında beş ölçüt göz önünde bulundurulmuştur; (1) Öğretmen görüşlerine dayalı çalışmalar, ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili zorluklar ve ihtiyaçlar, (2) Farklı alanlardaki Türk öğretmenlerle yapılan çalışmalar, (3) Uygulamaya dayalı veri sunan çalışmalar, (4) 2005 - 2010 yılları arasında yapılan çalışmalar ve (5) Hakemli dergilerde yayınlanan çalışmalar.

Seçilen çalışmaların içerik analizi dört basamakta yapılmıştır; (1) Yayımlanmış çalışmaların araştırılması ve seçilmesi; (2) İlgili bilgilerin seçilmesi; (3) Bu bilgilere dayanılarak tabloların oluşturulması ve (4) Bulguların analiz edilmesi, yorumlanması ve özetlenmesi. Belirtilen ölçütlere uygun olan çalışmalar ULAKBIM, ASOS INDEX, ERIC ve Ebscohost veri tabanları kullanılarak toplanmıştır. 2005 – 2010 yıllarını kapsayan ulusal ve uluslararası alanda yapılan literatür taramasında 40'tan fazla çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmalardan sadece 19'u daha önce belirtilen ölçütlere uymaktadır. Bu çalışmaların üç çeşit analizi yapılmıştır: (a) araştırma yönteminin özellikleri; (b) araştırmalara katılan kişilerin sosyo-demografik özellikleri ve (c) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili karşılaştıkları zorluklar ve hizmetiçi eğitim ihtiyacı.

Seçilen çalışmaların (n= 19) yapısı bakımından on bir tanesi nicel iken sekiz tanesi niteldir. Nicel çalışmaların hemen hemen hepsi tarama çalışmaları olarak yapılmıştır, sadece bir tanesi deneysel çalışmadır. Nicel çalışmalarda veri toplama aracı olarak anket ya da farklı Likert tipi (3 puanlık, 5 puanlık... v.b.) ölçek kullanılmıştır ve bütün araştırmacılar verilerin analizinde SPSS gibi istatistik programları kullanmışlardır. Nicel çalışmalarda en çok kullanılan istatistiksel yöntemler betimsel istatistik, bağımsız t-testi ve varyans analizidir. Diğer taraftan, nitel çalışmalarda veri toplama aracı olarak çoğunlukla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sadece bir çalışmada istatistik programı (NVivo 2) kullanılırken, diğer yedi çalışmada ise içerik analizi elle yapılmıştır.

Sonuçlar, farklı alanlardan ve kademelerden (matematik, kimya, Türkçe, resim gibi) öğretmenlerin sınıflarında yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerini hazırlama ve uygulamada birtakım zorluklar ve yetersizliklerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkili bir şekilde kullanmalarını engelleyen etmenler şu şekilde sıralanabilir; (1) ölçme ve değerlendirmeye ayrılan kısıtlı zaman, (2) sınıftaki öğrenci sayısının fazla oluşu (kalabalık sınıflar), (3) değerlendirmede kullanılan araç-gereçlerin yüksek maliyetli oluşu, (4) öğrencilerin seviyesi, (5) ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mevcut değerlendirme sistemiyle (OKS, SBS gibi) tutarsızlığı, (6) öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi eksiklikleri, (7) haftalık ders saatleri, (8) iş yükü, (9) değerlendirme formlarının fazla sayıda olması, (10) değerlendirmenin öznelliği ve zorluğu, (11) müfettişlerin yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi eksiklikleri, (12) ebeveynlerin ilgi eksikliği, (13) altyapı eksikliği, (14) öğrencilerin motivasyon eksikliği ve (15) yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerini hazırlama zorlukları. Ayrıca, öğretmenler yeni yöntemleri daha fazla kullanabilmeleri ve açıklanan zorlukların üstesinden gelebilmeleri için hizmetiçi eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili olarak hizmetiçi eğitim ihtiyaçları şöyledir; bir dizi hizmetiçi eğitimi (a) yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri, (b) farklı türdeki ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve (c) bu tekniklerin hazırlanması ve uygulanması üzerine planlanmalıdır; (2) uygulamalı oturumlar da hizmetiçi eğitime dahil edilmelidir ve (3) hizmetiçi eğitimler farklı örnekleri ve uygulamaları içerecek şekilde ve bu yöntemlerin nasıl hazırlanacağını ve uygulanacağını gösteren atölye çalışmaları olarak tasarlanmalıdır.

Seçilen 19 çalışmanın analizi, öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili olarak karşılaştıkları zorluklar ve ihtiyaçları doğrultusunda hizmetiçi eğitim ihtiyacında olduklarını göstermektedir. Yapılan bu çalışmaların sonuçlarında belirtildiği gibi kuramın uygulamaya dönüştürülebilmesi için farklı alanlardan ve kademelerden öğretmenlerle birlikte bir dizi hizmetiçi eğitimi atölye çalışmaları şeklinde planlanmalıdır. Öğretmenler, çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin olduğunun farkındalar ancak bu yeni yöntemleri kişisel, kurumsal, ailevi, eğitim programıyla ilgili ve ekonomik nedenlerin oluşturduğu engellerden dolayı nasıl uygulayacaklarını çok iyi bilememektedirler.

***Anahtar kelimeler:** Ölçme değerlendirme, içerik analizi, nitel araştırmalar*

BARRIERS AND NEEDS REGARDING THE IMPLEMENTATION OF NEW MEASUREMENT AND EVALUATION TECHNIQUES; A REVIEW OF RESEARCH BETWEEN 2005 AND 2010

Arın Kural BAYKAN, Akdeniz University, arinkural@akdeniz.edu.tr
Uğur ERCAN, Akdeniz University, ugurercan@akdeniz.edu.tr
Mehmet ERDOGAN, Akdeniz University, mmerdogan@gmail.com & merdogan@akdeniz.edu.tr

Abstract
Turkish Education System has experienced new reform attempts in various level of education since 2004. School curricula have been re-designed in line with constructivist approach and new educational trends in the world (Erdogan, 2007). Pilot testing of newly developed curricula was undertaken in 2004 for elementary schools and in 2007 for secondary schools. One year after the pilot testing, the revised curricula were disseminated to whole country successively. Comparing to the previous curriculum development efforts, one of the most significant changes has been observed in the area of measurement and evaluation. This part of curriculum development has been designed as more process-oriented as well as product oriented. Parallel to the changes, evaluation has been started to be seen as an integral part of the course implementation rather than just seen as certification and outcome evaluation. As embedded into new curriculum guide-books and text-books, teachers have been suggested to use new measurement and evaluation techniques such as portfolio, concept map, rating scale…etc in their instruction. Along with these changes, teachers have started to report their difficulties and insufficiencies to make use of these new measurement and evaluation techniques (i.e. Kurudayioglu, Sahin & Celik, 2008; Ozdemir, 2009). In this regard, this study aimed at revealing teachers' difficulties and in-service needs regarding the implementation of new measurement and evaluation techniques based on the analysis of selected empirical studies undertaken with teachers between 2005 and 2010. Content analysis of selected studies pointed out that there have been no systematic reviews of research on measurement and evaluation in Turkey on the purpose. This study is one of the initial attempts to collect and analyze the research studies in this field systematically. Five criteria were considered for searching and including the studies in this review study: (1) Studies focusing on teachers' views, difficulties and needs on new measurement and evaluation techniques, (2) Studies undertaken with Turkish teachers in various field, (3) Studies presenting empirical data, (4) Studies undertaken between 2005 and 2010, and (5) Studies published in referred journals.
Content analysis of the selected studies were undertaken in four steps; (1) Searching for and gathering published studies; (2) Extracting the relevant information; (3) Constructing tables based upon this information; and (4) Analyzing, interpreting and summarizing the findings. Research studies satisfying with the criteria (above) were collected from ULAKBIM, ASOS INDEX, ERIC Database and Ebscohost. A substantial search of the international and national literature covering 2005 to 2010 led to the identification and review of more than 40 studies. Of these, only 19 studies met the criteria set earlier. Three analyses of these studies were undertaken: (a) features of the research methodology; (b) socio-demographic characteristics of the subjects; and (c) teachers' difficulties and in-service needs on new measurement and evaluation techniques.
Of the selected studies (n=19), eleven were quantitative whereas eight were qualitative in nature. Nearly all of the quantitative studies were designed as survey study, but only one study was designed as experimental study. In quantitative studies, either questionnaire or scale with different Likert type (3 point, 5 point…etc) were utilized as data collection instrument, and all of the researchers tended to use statistical program; i.e. SPSS, to analyze their data. Descriptive statistics, independent t-test and analysis of variance were mostly employed statistical methods in the quantitative studies. On the other hand, semi-structured interview schedule were mostly used as data collection instrument in the qualitative studies. Statistical program (i.e. NVivo2) was used in only one study whereas manual content analysis (i.e. coding) was used in remaining seven studies.
The results revealed that teachers in various fields (i.e. math, chemistry, Turkish, art) and levels (primary and secondary) indicated several difficulties and insufficiencies to prepare and implement new measurement and evaluation techniques in their classrooms. The barriers hindering teachers' effective use of new measurement and evaluation techniques were as follows; (1) limited time dedicated for measurement and evaluation, (2) high number of the students in the class (crowded classes), (3) high cost of materials used for the evaluation, (4) level of students, (5) inconsistency of measurement-evaluation techniques with current evaluation system (i.e. OKS, SBS), (6) teachers' lack of knowledge on new measurement and evaluation techniques,(7) weekly class hours, (8) workload, (9) high number of evaluation forms, (10) subjectivity and hardness of the evaluation, (11) inspectors' lack of knowledge on new measurement and evaluation techniques, (12) parents' lack of attention and involvement, (13) lack of infrastructure, (14) students' lack of motivation and (15) hardness to prepare new measurement and evaluation techniques. Furthermore, teachers pointed out their in-service needs to increase their usage of new techniques, and overcome the difficulties they reported. Their in-service needs associated with new measurement and evaluation techniques were as follows; (1) series of in-service trainings should be organized on (a) new measurement and evaluation techniques, (b) different types of measurement and evaluation techniques, and (c) preparing and implementing these techniques; (2) practical sessions should be integrated into in-service trainings and (3) in-service trainings should be designed as workshops including various examples and applications, and how to prepare and implement these techniques.
The analysis of 19 selected studies showed in-service teachers' difficulties and needs on new measurement and evaluation techniques. As the results of these studies suggested, series of in-service trainings should be planned in workshop format with teachers in various fields and levels to help them integrate theory into practice. Teachers were seemed to be aware of various types of measurement and evaluation techniques; but they did not know very well how to implement these news techniques due to the fact that they encountered with personal, institutional, parental, curricular and economical barriers.
Keywords: Measuremet and evaluation, review research, quality studies

AİLE BİLGİ VE DESTEK EĞİTİM PROGRAMI (E-ABDEP): ZİHİNSEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN EĞİTİMİ İÇİN GEREKSİNİM ANALİZİ

Atilla CAVKAYTAR, Anadolu Üniversitesi
Esra CEYHAN, Anadolu Üniversitesi
Oktay C. ADIGÜZEL, Anadolu Üniversitesi
Hakan UYSAL, Osmangazi Üniversitesi
Ömer GARAN, Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü

Özet

Günümüzde diğer tüm toplumsal kurumların temelini oluşturarak varlığını sürdüren kurumların başında aile gelmektedir. Aile, bireylerin içinde doğup yetiştikleri ya da yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri, iş bölümüne dayalı küçük ve büyük ya da dar ve geniş gibi tipleri olan toplumsal ve ekonomik bir gruptur (Cavkaytar, 2010; TDK, 2010). Bu grupta ilk olarak eşler arasındaki ilişki temeline dayalı basit bir etkileşim ağı oluşur. Çocuğun, başka bir deyişle yeni aile üyesinin dünyaya gelişiyle, bu ilişki ağının farklı bir yönü ortaya çıkar. Bu yeni üyeyle anne-baba olan eşlerin birbirlerinden, hayattan, hayattaki beklentilerinden, mesleklerinden, yakın çevreden ve toplumdan beklentileri ve bu süreçteki rolleri farklılaşır (Akkök, Aşkar, & Karancı, 1992).

Aile üyelerinin gereksinimlerinin değerlendirilmesinin temel amacı, ailelerin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarının eğitimine katılımını sağlamak, çocuğa ve aileye sunulacak hizmetlerin türü, içeriği ve niteliğini belirlemektir (Akçamete & Kargın, 1996; Bailey & Simeonsson, 1988; Varol, 2006). Bu amaçla öncelikle ailenin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukları olduğunu öğrendikleri andan itibaren yaşadıkları sorunların saptanması, ailelerin gereksinimleriyle birlikte güçlü yanları, kaynakları ve desteklerinin belirlenmesi gerekmektedir (Bennett, Lingerfelt, & Nelson, 1990).

Zihinsel yetersizlik gösteren çocuğu gerçek yaşamda destekleyecek aile üyelerinin çocuğun durumuna ilişkin beklentilerini sınırlayabilmesi, uygun amaçlar ve hizmetleri belirleyebilmesi açısından ailelerin çocuklarının yetersizliği, özellikleri ve yasal haklarına ilişkin bilgi gereksinimlerinin karşılanması büyük önem taşımaktadır (Çetinkaya & Öz, 2000). Bu nedenle, zihinsel yetersizlik gösteren çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerini belirlemeye odaklanan çalışmalar, ailelerin en çok çocuğunun tanısı, özellikleri, gelişimi ve eğitimine ilişkin bilgi gereksinimi ve uzmanlarla sosyal çevreden gelecek desteğe gereksinimi olduğunu, ailelerin gereksinimlerini karşılamaya odaklanan programların da bu gereksinimleri karşılayarak başarıya ulaştığını göstermektedir.

İleride yapılacak araştırmalarda farklı değerlendirme yaklaşımları ve araçları kullanılarak farklı gereksinim kategorilerinde değerlendirme yapılmasına ihtiyaç duyulmakta; zihinsel yetersizlik gösteren çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerine dayalı olarak programların geliştirilmesinin alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, Aile Bilgi ve Destek Eğitim Programı (e-ABDEP): Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Eğitiminde Çevrimiçi Bilgilendirme ve Destek Hizmetlerin Etkililiği adlı projenin ilk aşamasının gereği olarak gerçekleştirilmiştir.

Aile Bilgi ve Destek Eğitim Programı (e-ABDEP) projesinin ilk aşaması ihtiyaç analizidir. Bu aşamanın gereği olarak yapılan bu çalışmanın amacı, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin, eğitim ve destek gereksinimlerinin belirlenmesidir. Gereksinim belirleme çalışmaları, hedef kitleye verilecek hizmetin içeriğinin belirlenmesi biçiminde gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında aile gereksinimlerinin e-abdep içeriğini oluşturacak şekilde belirlenmesine yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Bunlar içerisinde e-abdep'in hedefleri doğrultusunda anne babaların bilgi ve destek gereksinimlerinin ortaya çıkarılmasına yönelik uygulamalara yer verilmiştir

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ebeveynlerin aile gereksinimleri hangi konularda yoğunlaşmaktadır?
2. Ebeveynler ile idareci ve öğretmenlerin eğitim ve destek gereksinimleri konusundaki görüşleri nasıldır?

Ailelerin eğitim gereksinimlerinin belirlenebilmesi için, ailelerin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukları olduğunu öğrendikleri andan itibaren yaşadıkları sorunların saptanması, ailelerin gereksinimleriyle birlikte güçlü yanları, kaynakları ve desteklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Bu amaçlara ulaşmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini içeren karma yöntem kullanılarak veriler toplanmıştır. Geliştirilecek olan aile eğitim programı için gereksinim belirleme çalışması olan araştırmada nicel veriler, anket ve ölçeklerle, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Nicel veriler için "Aile Gereksinimleri Belirleme Aracı (AGBA)" kullanılmıştır. Nitel veriler için ise ebeveynler ve yöneticiler ile gerçekleştirilecek olan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının yer aldığı görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırma Ankara, Denizli, Eskişehir, İstanbul, İzmir ve Muğla illerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını çocukları bu illerdeki Eğitim Uygulama Okullarına devam eden 163 zihin engelli çocuğun anne/babası oluşturmuştur. Bu grup içerisinden her ili temsil eden toplam 38 anne babayla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçları, ebeveynlerin çocuğunun ileride gidebileceği kurumlar, çocuğun şu an yararlanabilecekleri kurumlar, çocuğun büyümesi ve gelişimi, çocuğun durumu, davranışlarının nasıl kontrol edilebileceği, çocuğu için uygun doktor ve diş hekimi bulabilme. Diğer ebeveynlere konuşma, benzer çocuk ebeveynleri hakkında yazılan kitaplar, çocuğuyla iletişim kurma ve onunla oynayabilme becerileri, düzenli olarak psikolojik destek, öğretmen ve uzmanlarla çocuğu hakkında konuşma, aile içi iletişimi güçlendirme, kendine daha fazla zaman ayırma gibi konularda bilgi ve destek gereksinimleri bulunmaktadır.

Ebeveyn gereksinimleri, ebeveynler ile idareci ve öğretmenler tarafından yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre izleyen biçimde ortala çıkmıştır. Buna göre ebeveynler en fazla gereksinim vurgusunu sosyal destek gereksinimi alanına yapmışlardır. Bunu, başetme becerileri, çocukla çalışma becerileri, kabul süreci, okul uygulamaları ve çocuk sağlığı konularındaki gereksinimler izlemiştir. İdareci ve öğretmenler ise en fazla gereksinim vurgusunu başetme becerilerine yapmış, bunu sosyal destek, kabul süreci, çocukla çalışma becerileri, çocuk sağlığı ve okul uygulamaları izlemiştir. Buna göre ebeveynlerin vurgu yaptıkları gereksinim alanları ile idareci ve öğretmenlerin vurgu yaptıkları gereksinim alanları paralellik göstermiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar e-abdep'in hedef kitlesini oluşturan ebeveynlerin gereksinim alanlarının ve gereksinimlerinin ayrıntılı olarak belirlenmesini sağlamıştır. Çalışma sonunda: ebeveynlerin çevrimiçi uygulamaları kullanabilirliğini arttırmaya ve e-abdep'in içeriğinin düzenlenmesine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimler: *Zihinsel yetersizliği olan çocukların aileleri, anne baba eğitimi, aile eğitimi programı.*

REQUIREMENT ANALYSIS FOR FAMILY INFORMATION AND SUPPORT EDUCATION PROGRAM (E-FINEP): ONLINE-INFORMING FOR THE EDUCATION OF PARENTS WHO HAVE CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION AND EFFECTIVENESS OF SUPPORT SERVICES

Atilla CAVKAYTAR, Anadolu University
Esra CEYHAN, Anadolu University
Oktay C. ADIGÜZEL, Anadolu University
Hakan UYSAL, Osmangazi University
Ömer GARAN, Eskişehir Minister of Education

Abstract

Nowadays, family is the beginning of the institutions creating the basis of all the other social institutions. Family, having tips as small, big or narrow and extended, is a social and economic group based on division of labor and individuals born and grew up in or spent a large part of their lives (Cavkaytar, 2010; TDK, 2010). In this group, firstly, a simple interaction network occurs based on the relationship of the spouses. With the child, in other words, the advent of a new family member to the world, a different aspect of this interaction networks occurs.

By this new member, spouses become parents; their expectations for each other, life, professions, close environment and society and in this process their roles differ (Akkök, Aşkar, & Karancı, 1992). The basic aim of the assessment of family members' need is to supply the involvement of family in the education of their children with mental retardation and to determine the type, content and quality of services for children and family (Akçamete & Kargın, 1996; Bailey & Simeonsson, 1988; Varol, 2006). With this aim, firstly it is required that the determination of problems from the moment that the family learned that the children have mental retardation and the identification of the needs of the families together with their strengths, their resources and their supports. (Bennett, Lingerfelt, & Nelson, 1990).

The family needs of introduction about their children's disability, characteristics and legal rights have great importance because family members, who support the children with mental retardation in the real life, can limit the expectation of the children's situation and can determine appropriate goals and services (Çetinkaya & Öz, 2000). For this reason, according to studies focused on the determination of the needs of families who have children with mental retardation, families need mostly the introduction to identification of children, characteristics, development and education and support from specialist and social environment; programs which focuses on the meet to the family needs, can be successful by meeting these needs.

For the future studies, by using different assessment approaches and tools, the different categories of need assessments are needed, it is considered that developing programs based on the needs of families who have children with mental retardation contributes to literature. This study was carried out as the first stage's need of the project namely, Family Information and Support Education Program (e-FINEP): Online-Informing for the Education of Parents Who have Children with Mental Retardation and Effectiveness of Support Services

The first step of the projects of the Family Information and Support Education Program (e-FINEP) is requirement analysis. The aim of the study for this step is to identify the education and support needs. Requirements determinations can eventuate as identification of the service content to the target group. Thus, studies related to the family needs creating the contents of the e-FINEP are presented within the scope of this study. In accordance with the aims of e-FINEP, the application intended for revealing the mothers and father's introduction and support needs are mentioned.

In accordance with this objective, the questions below will be addressed in this study.

Which issues are focused in the parent's family needs?

What are the opinions of parents, directors and parents about education and support needs?

In order to determine the educational needs of the families, from the moment that the families learned that they have children with mental retardation, it is required that the determination of the problems of the families, identification of the strengths, resources and supports together with their needs.

In achieving these goals, data was collected with mixed method including qualitative and quantitative research methods. For the family education program being developed, quantitative data was collected with questionnaires and scales whereas qualitative data was collected with semi-structured interviews. For the quantitative data, "Family Requirements Assessment Tool (FRAT)" was used. For the qualitative data, it was used that the interview form developed with the administrators and the families, in which semi- structured interview questions get involved. The research was carried out in the provinces; Ankara, Denizli, Eskişehir, İstanbul, İzmir and Muğla. The participants of the research were the mothers/ fathers of 163 mental retarded children continuing the Education and Application Schools in these provinces. Within this group, semi-structured interviews were done in total with 38 mother- fathers representing each province.

The results of the study indicated that the parents have information and support needs about the topics as the intuitions that the child can facilitate now and will go in the future, the growth and the development of the child, the situation of the child, for the control of the child' s behaviors, finding suitable doctor and dentist for the child, talking with other parents, books written for the parents of children having same situation, the skills required for communicating and playing with the child, regular psychological support, talking with teachers and professionals about the child, strengthening the communication in family and more time allocation for himself/ herself.

The needs of the parents have emerged according to the results of the semi-structured interviews having with the parents, and the administrators and the teachers. According to this, the parents made emphasis at most on the field of the social support need. It was followed by coping skills, the skills required for studying with the child, conformity process and the needs about school applications and the child health. While the parents have social support needs at most, the administrators and the teachers made emphasis at most on coping skills followed by social support, conformity process, the skills required for studying with the child, the child health and school applications. According to these results, the fields of the needs made emphasis at most by the parents, and the administrators and the teachers are parallel to each other.

The results obtained in the research provided the needs fields and the needs of the parents forming the target group of e-FINEP were determined in detail. At the end of the study, the suggestions were developed for increasing the parents' use of online applications and for editing the content of e-FINEP.

Key words: Families of children with mental deficiency, mother- father education, family education program.

ÜSTÜN YETENEKLİ VE ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE FIRSAT EŞİTLİĞİ AÇISINDAN EĞİTİM PROGRAMININ ÖNEMİ

Davut HOTAMAN, Yıldız Teknik Üniversitesi, davut@yildiz.edu.tr, davuthotaman@gmail.com

Özet

Eğitimin en önemli amacı, bireyleri eğiterek sonraki yaşantılarının kontrolünü ve yönlendirmesini sağlayan temel bilgiler kazandırmaktır. Bireyler içinde bulundukları toplumda hayatlarını idame edebilmek için, bireysel ilgi ve yetenekleri elverdiği oranda benzer ya da farklı eğitim programlarına girerek, kasıtlı kültürleme süreci olarak tanımlanan bir eğitimden geçerler. Bireyler bu sürecin sonunda, temel ve özel hem bilgilerle hem de becerilerle donanık hale gelirler. Bu bilgi ve becerileri bireylere kazandırmada önemli bir işleve sahip olan okul programları, bireye kazandırılmaya karar verilen istendik özellikleri öğrenme yaşantıları yoluyla kalıcı izli öğrenci davranışlarına dönüştürmede rehberlik eder. Programlar, eğitsel etkinlikler açısından yol gösterici nitelikte olup, eğitimin kasıtlı kültürleme işlevi açısından bir gerekliliktir. Buna karşın, grup eğitimini dikkate alarak hazırlanan eğitim programları, ortalama birey özelliklerine sahip olmayan öğrenciler açısından fırsat ve imkân eşitsizliğine neden olmaktadır. Oysa eğitim ve öğrenme ihtiyacı içinde olan her öğrencinin, kendi özünde biricik olduğunu hatırlarsak, bu öğrencilerin benzer öğrenme yaşantılarından eşit yararlanma imkânına sahip olamayacağı sonucuna da kolayca ulaşabiliriz. Uygulamalara bakıldığında, okuldaki her bir öğrenci aynı öğrenme yaşantılarından geçse de, bireyler bu öğrenme yaşantılarından eşit oranda yararlanamamakta, her öğrenci bireysel olarak sahip olduğu özelliklerini biyolojik sınırlarına kadar geliştirememektedir.

Bu süreçte sürekli göz ardı edilen kayıp bir azınlık var ki, sadece mensubu oldukları toplumları için değil, tüm insanlığın gelişimi için eğitilmeleri önemlidir. Bu çocuklar, üstün yetenekli ya da üstün zekâlı olarak tanımlanan çocuklardır. Çağı değiştirebilecek, insanlığın yarattığı pek çok soruna çözüm bulabilecek, yine insanlığın karşı karşıya kaldığı pek çok tehdit'e karşı çözün geliştirebilecek olan bu özel çocukların eğitimi, özellikle günümüz dünyasındaki sosyal, siyasi, askeri ve çevreyle ilgili değişimlerin sonucunda tüm insanlığın selameti açısından oldukça önem kazanmıştır. Kayıp azınlık olarak kabul edilen üstün yetenekli ya da üstün zekâlı öğrenciler için eğitim programlarının yeniden gözden geçirerek eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, insanlığın karşı karşıya kaldığı günümüz problemlerinin çözümü için bir zorunluluktur. Üstün yetenek, "insan etkinliğinin değerli çizgisinde sürekli olağanüstü performans göstermek" olarak tanımlanabilir. Üstün yetenekli çocuklar farklı türden insanlar değil, bazı özelliklerinin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve kompozisyonu açısından farklılık gösteren kişilerdir. Bu çocuklar "bir ya da birden çok yetenek alanında ya da zekâ özelliğinde, akranlarından çok üstün performans gösteren ya da gizilgüce sahip olan ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliklere sahip olan çocuklardır". Üstün yetenekli çocukların diğer çocuklardan farklı bazı özel farklılıkları vardır. Bunlar; kolay ve çabuk öğrenebilme, orijinal ve derin düşünme, yaşıtlarına göre erken okuma ve yazma, sosyal olgunluk, çok yönlü ilgi, farklı hobiler, yaşıtlarına göre daha gelişmiş bir yapı, soyut düşünebilme ve yaşıtlarına göre daha olumlu benlik kavramına sahip olma" gibi özelliklerdir. Farklı özelliklere sahip olan diğer çocuklar, üstün zekâlı çocuklardır. Zekaya ilişkin farklı tanımlar yapılmaktadır. İşlemsel yaklaşımla yapılan tanımlar zekayı, "öğrenme ve genel problem çözme yeteneği" olarak görürken, gelişim ve psikometrik yaklaşımlardan gelişimsel kuram ise zekayı, "bireyin çevreye uyum ve eşgüdüm sağlamasının bir yönü" olarak tanımladığı görülmüştür. Üstün zekalı öğrencilerin gözlenen en belirgin özellikleri, öğrenme hızları, düşünme ve bilgiye dayalı işlemlerin karmaşıklığında gösterdikleri başarı, anlamada ve yeterlilik kazanmada derinlik, kişisel ifadede yenilik (orjinallik) ve tek oluş ve son olarak öğrenmeye katılmada yoğunluk ve erken görülen derin bir (motivasyon) idealizmdir. Buna karşın, çoğu insana göre üstün zekâlılık, sadece akademik başarı ile ilgilidir. Üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerin bu farklılıklarına rağmen, genel eğitim içinde düşünülmeleri ve bu şekilde eğitilmeleri, fırsat eşitliği açısından haksızlık yaratmasının yanında, bir ülkenin yer üstü zenginlikleri arasında en önemli yere sahip olan üstün yetenekli ve üstün zekâlı insan kaynaklarının etkili kullanım açısından da büyük bir kayıptır. Üstün öğrencilerin, yüksek kapasitelerinden dolayı, bugün insanlığın karşılaştığı problemlere çözüm bulabilmede en çok katkıları olacak bireylerdir.

Mevcut eğitim yaklaşımları, daha önceden belirlenmiş bilginin yavaş yavaş, bol örnekle, uygulama zamanıyla ve görsel materyal desteğiyle alınmaya dayalı olduğundan, bu metot üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukları yavaşlatmakta, sınıf arkadaşları aynı materyali tekrar tekrar alırken, onlar eğitim sürelerinin çoğunu oturarak ve bekleyerek boşa harcanmaktadır. Üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrenciler, bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş programlarla eğitim alırlarsa, yeterlilik hissi ve olumlu benlik algısı geliştirirler. Aksi halde başarısızlık konusunda en yüksek risk grubunda yer alabilirler. Tek tip genel eğitim programları ortalama yetenek ve başarı düzeyine sahip öğrenci ihtiyaçlarına göre hazırlandığı için öğrencinin öğrenme ürünleri bilgi, kavrama veya uygulama düzeyinde kalacak, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel beceriler geliştirilemeyecektir. Bu nedenle eğitimciler program geliştirirken, üstün yetenekli ya da üstün zekâlı öğrencilerin de kendilerini geliştirme imkânını vererek eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak programların geliştirilmesini hedeflemelidirler. Burada üzerinde durulan fırsat eşitliği kavramı, "herkes için aynı fırsat ve imkânlar" anlamında değil, "bireysel farklılıkları koruyarak geliştiren" bir fırsat eşitliği anlamındadır. Eğitimde fırsat eşitliği, her çocuğa aynı eğitimi vermek değil, her çocuğun yeteneğine ve kavrama gücü doğrultusunda fırsatlar sağlamaktır. Eğitimde fırsat eşitliğini, "her öğrencinin doğuştan getirdiği açık ya da örtük yeteneklerini geliştirebilmek için gerekli eğitsel imkân ve fırsatlara sahip olma" şeklinde görülmelidir. Günümüzde artık bir programın etkiliği, bireyler arasındaki farkları göz ardı ederek herkes için eşit, aynı, benzer eğitsel yaşantıları sunması ile değil, bireyler arasındaki farklılıkları dikkate alarak bu farklılıkları geliştirecek öğrenme yaşantılarını sağlamasıyla yakından ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında, adalet muamele eşitliğiyle değil, fırsat eşitliğiyle gerçekleştirilebilir. Bu nedenle, bir öğrenciye kendi yetenekleri ve öğrenme hızı doğrultusunda eğitim fırsatı veren okul ve program ihtiyacı, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında yasal ve eğitsel bir hak olarak görülmelidir.

Anahtar Sözcükler: Üstün Yetenekli Çocuklar, Üstün Zekâlı Çocuklar, Eğitim Programı, Eğitim, Fırsat Eşitliği

THE IMPORTANCE OF EDUCATION PROGRAM IN TERMS OF EQUAL OPPORTUNITIES IN THE EDUCATION OF TALENTED AND GIFTED STUDENTS

Davut HOTAMAN, Yıldız Teknik University, davut@yildiz.edu.tr, davuthotaman@gmail.com

Abstract

The fundamental goal of education is to provide individuals with the basics that control and shape their lives. Individuals, so as to lead their lives, undergo an education process through educational programs that are similar or different within their interests and skills. At the end of this process, individuals became equipped with both fundamental and specific information and skills. School curriculums which have an important function in cultivating this information and the skills in individuals provide the guidelines for transforming the desired features of education into permanent changes in behavior through learning experiences. As well as being instructive in educational activities, programs constitute a necessity in terms of education's function of deliberate enculturation. However, education programs which are prepared considering group education cause inequality of opportunities for students who do not possess the qualities of an average individual (such as grasping power, learning skills, interest and motivation, etc.). When the fact that each student with a need of education and learning is essentially unique is considered, it is easy to come to the conclusion that these students will not have equal opportunities in benefiting from similar learning experiences. When practices are considered, it is seen that even though each and

every student at a school live through the same learning experiences, they cannot benefit equally from these experiences and not all the students can improve their individual features to their biological limits. Thus, the need for schools and programs which offer educational opportunities for the students in accordance with their abilities and learning paces should be considered as a legal and educational right in terms of equal opportunities in education.

In this process, talented or gifted children who are important for the development of their societies and all humanity are a neglected and lost minority. The education of these special children who can change the era, solve many problems that the humans have caused themselves has become increasingly important, for the sake of humanity, as a result of the social, political, military and environmental changes in today's world. For the solution of today's problems, it is necessary that education programs for talented and gifted students are revised to offer equal opportunities. Being highly talented can be described as "showing extraordinary performance somewhere in the human efficiency". Highly talented children don't differ in kind, but in the frequency, timing, composition and spread of some certain features. These children shows more extra performance than their peers in one or more talent areas or intelligence qualities or they have secret power in these areas and they also have average qualities in other areas. Highly talented children have some special qualities unlike others. These are the ability to learn easily and fast, thinking deeply and creatively, learning to read and write earlier then their peers, social maturity, multiple interests, different hobbies, a more developed body formation than peers, thinking abstractly and a more positive self-concept than peers. Other children with different qualities are gifted children. There are many definitions for the term "intelligence". According to operational approach, the intelligence is "learning and problem-solving abilities", while developmental and psychometric approaches defines it as "a way of adjustment and coordination to the environment". The characteristics of the gifted children are the pace at which they learn, their performance at the complexity of the operations based on information and thinking, the profundity in understanding and developing adequacy, the newness in expression of self (novelty) and uniqueness and finally the concentration in participation to learning and an early and deep idealism (motivation). As opposed to this, according to many people, being gifted is only connected to academic success. The fact that they are educated and considered within general education despite these differences of the high talented and gifted students, causing an injustice in terms of equal opportunities, is also a great loss in terms of efficiently using the human resources of highly talented and gifted who has the most important place in above-ground resources of a country. Gifted students are the individuals who are going to contribute to solving the problems the human race is facing today, thanks to their high level of capacity.

Because the existing educational approaches are based on the learning of pre-determined information slowly, with lots of examples and through visual materials, these approaches slow the highly talented and gifted children down and while their classmates are studying the same material again and again, they are wasting most of their time sitting and waiting. If these children are educated through the programs designed for their individual needs, they develop positive self-concept and a feeling of adequacy. Otherwise, they may take a place in the high risk group when it comes to failure. Also, because the general educational programs are designed for the needs of the students of average skill and success, the student's learning experiences will be confined to knowledge, comprehension and application levels and cognitive skills such as analysis, evaluation and synthesis will not be able to be fulfilled. So that, developing curriculums, educators should aim to develop curriculums that will enable highly talented and gifted student to develop themselves, thus ensuring equal opportunities. The equal opportunities concept which is emphasized here infers equal opportunities "which preserve and promote individual differences" rather than "the same opportunities for everyone". Today, the efficiency of an education program is closely related to the fact that whether it provides educational experiences which regard and promote individual differences. In this case, justice can be achieved through equal opportunities, not through equal treatment. This being the case, the need for a school and educational program that enables a student to be educated in accordance with his/her talents and at the pace he/she learns should be seen as a legal and educational right within the concept of equal opportunities.

Keywords: Highly Talented Children, Gifted Children, Education Program, Education, Equal Opportunities

İZMİR, DENİZLİ, AYDIN VE MUĞLA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜKLERİNDE GÖREV YAPAN PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞANLARININ FONKSİYONU VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Derya DÜZGÜN, Adnan Menderes Üniversitesi,
Ruken AKAR VURAL, Adnan Menderes Üniversitesi

Özet

Türkiye'de okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar tüm örgün öğretim programlarının geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve revize edilmesi çalışmaları Cumhuriyetten bugüne, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi bir yaklaşımla yürütülmektedir. Diğer bir değişle, eğitim programlarıyla ilgili kuram ve araştırmalar gerçekleştirilse dahi uygulamaya dönüşebilmesi için bakanlık onayı gerekmektedir (Demirel, 1999). Özelikle farklı bölgelerde, farklı sosyo-ekonomik düzeylerde işlev gören okullarda yürütülen programların bölgenin gereksinimleri doğrultusunda gözden geçirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu noktada okul program geliştirme uzmanları ve üst bir kurum olarak da ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğu büyüktür. 1970'lerden günümüze değin çeşitli araştırmalara ve uygulamalara konu olan okula dayalı program geliştirme kavramının, merkezi bir program geliştirme ve değerlendirme anlayışına sahip ülkemizde de uygulanabilmesi için, okul, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve bakanlık arasındaki koordinasyon önemlidir. Kuşkusuz, ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerinde bulunan program geliştirme komisyonları ve eğitim-öğretim şubelerinin merkez ile okul köprüsünü kurması kaçınılmazdır. Bu nedenle de çalışmada, İzmir, Denizli, Aydın ve Muğla illerinde program geliştirme ve eğitim öğretim şubelerinde görev yapan personelin fonksiyonu ve karşılaştıkları sorunlar mercek altına alınacaktır. Nitel araştırma desenine göre tasarlanan çalışmada, veri toplama sürecinde bireysel görüşmeler ve doküman analizi teknikleri kullanılacaktır. Tasarlanan çalışma için, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve bir ilçe milli eğitim müdürü ve bir program geliştirme şefi ile pilot görüşme yapıldıktan sonra hazırlanan görüşme formu kullanılacaktır. Pilot uygulamadan sonra, son biçimini alan görüşme formu, kişisel bilgiler dışında 10 temel sorudan ve 7 açımlayıcı sorudan oluşmaktadır. Çalışma kapsamında doküman analizi için ise, 2009-2010 eğitim öğretim yılında, program geliştirme ve eğitim-öğretim şubelerinde gerçekleştirilen toplantı tutanakları, okullara yönelik çalışmaların raporları, bakanlık ve okul arasındaki program koordinasyonuna yönelik gelen-giden tüm evraklar incelenecektir. Elde edilen görüşme metinlerinin analizinde tipolojik analiz ve betimsel analiz tekniklerinden faydalanılacaktır.

Anahtar Sözcükler: *Okula dayalı program geliştirme, İl milli eğitim müdürlüğü, program geliştirme.*

THE FUNCTIONS AND PROBLEMS OF CURRICULUM WORKERS EMPLOYED BY NATIONAL EDUCATION DIRECTORSHIPS IN İZMİR, DENİZLİ, AYDIN, AND MUĞLA

Derya DÜZGÜN, Adnan Menderes Üniversitesi
Ruken AKAR VURAL, Adnan Menderes Üniversitesi

Abstract

Curriculum development, evalution, and revision studies have been carried out by The National Education Ministery in Turkey since 1923. In other words, even though the educational studies have been carried out, an approval has to be obtained from The National Education Ministery to implement these studies (Demirel, 1999). As far as it can be seen, curricula which have been implemented in schools from different socio-economic statues are in need for being revised in the light of socio-economic variables and regional needs. For conducting school based curriculum development, National Education Ministry directorships and sub-directorships need to build up a bridge between schools and Ministry. For these reasons, the purpose of this study is to investigate the functions of the staff working as curriculum development workers and experts in the directorships of education in İzmir, Denizli, Aydın, and Muğla Districts in Turkey and their problems they have exprerienced. This study has been designed using qualitative research methods. In this study, semi-structered interview forms and formal documents will be used as data gathering tools. The semi stcuctured interview form was developed after pilot study which has been runned with two people working in National Ministery directorship. The semi structered interview form comprised of 10 fundamental questions and 7 probing questions. Document analysis will be focused on formal correspondents which have been carried out in 2009-2010 academic year between National Ministery directorships and the other institutions. Typologic analysis and descriptive analysis will be conducted in the data analysing process.

Key Words: School based curriculum development, national education directorships and sub-directorships, curriculum development.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ NİTELİKSEL ÖNCELİKLERİ NELERDİR? GELECEĞİN EĞİTİM PROGRAMI İÇİN ÖNERİLER

Duygu S. GÜLER-ÖZTÜRK, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, duyguguler@hotmail.com

Özet

Okul öncesi eğitim programlarının temelinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden bir çocuğun eğlenceli ve iyi bir gün geçirmesi, gün içerisinde birçok yaşantı geçirerek gelişiminde ilerlemeler göstermesi ve çeşitli öğrenme deneyimleri yaşayarak mutlu bir şekilde okuldan ayrılması hedeflenmelidir. Ball (1994), okul öncesi eğitim programının, çocuğa öğrenmeler sağlayan, planlı ve planlı olmayan, formal ve informal, açık ve gizli tüm etkinlikleri ve deneyimleri içerdiğini savunmaktadır. Curtis (1998) ise okul öncesi eğitim programını açık ya da örtük olarak çocuğun öğrenme çevresini etkileyen her şey olarak tanımlamaktadır. Ancak programın sadece çocuklara açık ve kapalı alanlarda sunulan etkinlikleri içermediğini aynı zamanda öğretmen yönetici ve diğer tüm personelin, çocuklara, birbirlerine ve kurumu ziyarete gelen aileler ve diğer kişilere karşı sergiledikleri davranış ve tutumları da içerdiğini belirtmektedir (Curtis, 1998). Bu tanımlamalarda çocuğun ön plana çıkarıldığı ve öğrenmesine olanak tanıyan etkinliklerin gerçekleştirilmesi merkezinde durulduğu görülmektedir. Diğer taraftan eğitim programı, çocuklar, personel ve aileler arasındaki ilişkiler kadar uygun çevrenin de düzenlenmesini içermektedir. Bu nedenle tüm bu özellikler dikkatli bir şekilde planlanarak okul öncesi eğitim programlarının oluşturulması gerekmektedir. Böyle bir planlama programların niteliğinin de yüksek olmasına olanak sağlamaktadır. Bu özellikler aynı zamanda çocuklara sunulan okul öncesi eğitim hizmetlerinin de nitelik göstergeleri arasında yer almaktadır (Duignan, 2005).

Nitelikli okul öncesi eğitim programlarında yer alması gereken diğer önemli unsurlar okula hazırlık ve sağlık konularıdır. Gelişmiş ülkelerin erken çocukluk eğitimine yönelik geliştirdiği üç önemli politikadan biri, erken çocukluk eğitiminin yönetim yapısının eğitim ve sağlık konularının birbirlerinden ayrı olarak ele alınması yerine tüm politika ve programların eğitim çatısı altında toplanmasını sağlayacak şekilde oluşturulmasıdır (Kamerman, 2005). Diğer bir söylemle, okul öncesi eğitimle ilgili oluşturulacak politika ve programlarda sağlık, sosyal refah ve eğitim konuları bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

Okul öncesi eğitim, çocukların ilerideki okul yaşantılarında gerekli olacak bilgi, beceri ve yetenekleri ile okula başlamalarını amaçlamaktadır. Çocuklar, sağlıklı, hastalıklara karşı bağışıklık kazanmış, iyi beslenmiş ve iyi dinlenmiş olmalıdırlar. Okul öncesi yıllardaki deneyimleri onların öz-denetim kazanmalarına, duygularını, düşüncelerini ve kuralları açıklamalarına ve işbirliği içinde öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Yüksek nitelikli ve gelişimsel açıdan uygun eğitim programlarının önemli hedeflerinden biri de, okul için çocukları hazırlamaya yardım etmektir (Kisker, 1992).

Özetle, nitelikli eğitim programlarının temel özelliği, çocukların gelişimsel ve eğitsel gereksinimlerini karşılamasının yanında, sağlıklı bir gelişim içinde ve iyi düzenlenmiş bir çevrede onların sonraki okul yaşantısına hazır olmalarının sağlanmasıdır. Buradan yola çıkılarak Türkiye'de uygulanan ulusal Okul Öncesi Eğitim Programlarının (MEB,1994-2001 ve 2006), yukarıda kısaca tartışılan nitelik göstergeleri bakımından analiz edilmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu çalışma ile, 1994 yılından bugüne kadar uygulanan bu programların niteliksel gelişimine yönelik belirlemeler yapılması amaçlanarak, gelecekte yüksek nitelikli okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programlarından 1994, 2001 ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programlarının niteliksel gelişimini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Okul Öncesi Eğitim Programlarının niteliksel gelişiminde ele alınması gereken üç öncelik olan "okuma-yazma", "pedagoji" ve "sağlık" konuları 1994, 2001 ve 2006 Programlarında nasıl bir gelişim göstermiştir?
2.Öğretmen, çevre, çocuk ve aile temaları, 1994, 2001 ve 2006 Programlarında nasıl yer almıştır?
3. Okul Öncesi Eğitim Programlarının geliştirilmesi çalışmalarında niteliğin artırılmasına yönelik getirilebilecek öneriler nelerdir?

Bu araştırmada, Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının (1994,2001 ve 2006) niteliksel gelişimi analiz edilmeye çalışılmıştır. Okuma-yazma, pedagoji ve sağlık konuları niteliksel gelişimin öncelikleri olarak belirlenmiş ve bu önceliklere göre okul öncesi eğitim programlarında bulunması gereken dört temanın görünümü incelenmiştir. Bu temalar, öğretmen, çevre, çocuk ve ailedir. Okul öncesi eğitim programlarının niteliksel gelişimine yönelik analizde nitel araştırma yöntemlerinden *doküman incelemesi yöntemi* kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitimle ilgili araştırmalarda ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, öğretmen dosyaları vb. dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada *veri analizi* sürecinde ilk olarak doküman verilerinden örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Türkiye'de geçmişten bugüne kadar MEB tarafından 1989, 1994, 2001 ve 2006 yıllarında geliştirilerek uygulamaya konulan dört adet Okul Öncesi Eğitim Programı mevcuttur. Bu programlar literatürde uygulamaya konuldukları yıllar ile isimlendirilmektedir (Örneğin, 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı, 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı gibi). Bu çalışmada, 1989

Programı araştırmanın amacına yönelik analiz için yeterli içeriğe sahip olmaması nedeniyle araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bu durumda, 1994, 2001 ve 2006 Programları araştırmanın kapsamını oluşturmuştur.
Veri analiz sürecinde ikinci aşama olan *kategorilerin geliştirilmesi* sürecinde, literatüre dayalı olarak belirlenen nitelik öncelikleri (okuma-yazma, pedagoji ve sağlık) üç ana kategori olarak ele alınmış ve her bir kategori altında öğretmen, çevre, çocuk ve aile temalarının 1994, 2001 ve 2006 programlarında nasıl yer aldığı içerik analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır.
Araştırmanın analiz süreci devam etmekte olup, elde edilen bulgular üç ana kategori altında verilecektir. Okuma-yazma, pedagoji ve sağlık kategorileri altında 1994, 2001 ve 2006 Programlarının dört temaya göre (öğretmen, çevre, çocuk, aile) analiz sonuçları tablolar halinde verilecektir. Bulgular verilirken, gerekli görülen yerlerde yapılan saptamalara ilişkin programlardan örneklendirmeler de yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı, nitelik, program geliştirme.

WHAT ARE THE INITIATIVES OF THE QUALITY PRESCHOOL CURRICULA? SUGGESTIONS FOR THE CURRICULUM IN FUTURE

Duygu S. GÜLER-ÖZTÜRK, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, duyguguler@hotmail.com

Abstract

Preschool curriculum aim that a child attending a preschool institution spends a fun and nice day in school and leaves happy by making progress in his/her development because he/she lives through many things during the day and gains various learning experiences. Ball (1994) stressed that preschool curriculum includes all activities and experiences, planned or unplanned, formal or informal, overt and hidden. Curtis (1998), on the other hand, defines the preschool curriculum as anything that affects the learning environment of the child, either overt and covert. However, the curriculum not only contains the activities presented to the children indoors and outdoors but also behaviors and attitudes displayed by the teachers, administrators and all other personnel towards the children, each other and the families and others visiting the school (Curtis, 1998). In these descriptions, it is clear that the child is put in the front and the activity performances aiding them to learn are put in the center. On the other hand, the educational program, in addition to the relationships between the children, personnel and families, includes the arrangement of a suitable environment as well. Therefore, all of these characteristics must be planned carefully and preschool curricula must be composed. Such a planning also provides an opportunity to establish curricula with high quality characteristics. These characteristics, at the same time, are included among the characteristic indicators of preschool educational services presented to children (Duignan, 2005).
Other critical elements that need to be included in quality preschool curricula are school readiness and health issues. One of the most vital policies directed to the early childhood education and promoted by developed countries is that the structure of the early childhood education is developed in such a way that it provides all policies and programs collected under the educational umbrella, instead of treating the education and health issues separately (Kamerman, 2005). In other words, health, social welfare and education issues must be handled with an integrated approach in the policies and programs, which are composed aiming the preschool education.

Preschool education aims that children start school with knowledge, skills and dispositions that would be essential for them in their future school experiences. Children must be healthy, immunized against disease, well nourished and well rested. Their experiences during the preschool years enable them to gain self-control skills, to express their emotions and thoughts, to explain the rules and learn in cooperation. One of the important goals of high quality and developmentally appropriate preschool programs that help prepare children for school (Kisker, 1992).
In essence, basic characteristic of high quality curriculum is to prepare children for their after school experiences with a healthy development within a well-arranged environment, in addition to providing developmental and educational needs of the children. It is aimed that national preschool curricula administered in Turkey (Ministry of National Education-MNE, 1994-2001 and 2006) are analyzed in terms of quality indicators, outlined briefly above. In this study, these preschool curricula, implemented since 1994 up until today are aimed to be analyzed in terms of qualitative development, and suggestions, directed to high quality prospective preschool curricula are composed.
The purpose of this study is to determine qualitative progress of the 1994, 2001 and 2006 MNE Preschool Curricula implemented in Turkey. The following questions are answered in the frame of this purpose;
1. How did the three initiatives, namely 'literacy', 'pedagogy' and 'health' issues, which need to considered in the qualitative progress of the preschool curricula, progress?
2. How are the teacher, environment, child and family themes placed in the 1994, 2001 and 2006 preschool curriculum?
3. What are the suggestions directed to quality increase in the development of the preschool curricula?
In this study, qualitative progress of the preschool curricula applied in Turkey (1994, 2001 and 2006) is analyzed. Literacy, pedagogy and health issues are determined to be priorities of the qualitative progress, and the view of the four basic themes, which need to be included in the preschool curriculum, is investigated. These themes are the teachers, environment, child and family. The *document analysis method* among the qualitative research methods directed to the qualitative progress of the preschool educational programs was used. Document analysis involves the analysis of written material containing information about the phenomena or events that are aimed to be investigated. Textbooks, program (curriculum) instructions, teacher files, etc. documentation may be utilized as data resources in educational researches (Yıldırım ve Şimşek, 2005).
Samples were selected from the documentation data initially in the *data analysis* stage in this study, using the document analysis method. There are four preschool curriculum up until now developed and launched in 1989, 1994, 2001 and 2006 by the MNE in Turkey. These curricula are titled according to the year they are launched (for instance, the 1989 preschool curriculum, 1994 curriculum, etc.). In this study, the 1989 preschool curriculum is excluded since it does not contain sufficient content for the analysis directed to the study purpose. In this case, the 1994, 2001 and 2006 preschool curricula form the content of this research.
During the second stage in data analysis phase, the *category development* stage, the quality initiatives (literacy, pedagogy and health), defined based on the literature, were treated as three major categories. The way the teacher, environment, child and family themes is approached in the 1994, 2001 and 2006 preschool curricula under each one of these categories is determined by content analysis.
Analysis phase of the study is still under way and acquired data will be presented under three major categories. Analysis results of the 1994, 2001 and 2006 preschool curricula based on the four themes (the teacher, environment, child and family) under the literacy, pedagogy and health categories will be presented in tables. There will be samplings from the preschool curricula pertaining to the determinations in essential points, as the data are presented.

Key Words: Preschool education, preschool curriculum, quality, curriculum development

ORTA ÖĞRETİM FEN PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Ebru Öztürk AKAR, Abant İzzet Baysal Universitesi, akar_e@ibu.edu.tr, ebruoztrk@yahoo.com

Özet

Türkiye 2000li yılların ilk yarısında ilköğretim öğretim programları değişikliği ile başlayan bir eğitim reformu hareketinin içerisindedir. Sosyal, bireysel, ekonomik, tarihi ve kültürel temeller ve ortak elemanlar ile öğretme ve öğrenme yaklaşımları üzerine kurulan sürekli yapıdaki öğretim programları reform hareketi Türk eğitim sisteminin yeni bir paradigma üzerine oturtulmasına neden olmuştur. Türk toplumunun içinde bulunduğu dönüşüm ve sosyo-politik sınırlarının yeniden çizildiği, kimlik politikalarının yeniden tanımlandığı bu dönemde küreselleşme ve bilim çağının etkileri ile Türk öğrencilerinin uluslararası değerlendirmelerdeki düşük performansı bu dönüşümün referans noktaları olmuştur. Reform hareketlerinde yapılandırmacı/oluşturmacı bir eğitim felsefesi uyarlanmış ve buna uygun olarak öğrenme ve öğretme süreçleri ile öğretmen ve öğrenci rolleri tanımlanmıştır. Öğretim programları reform hareketleri ilköğretim öğretim programlarının ardından aynı felsefi temel ve uluslararası odakla yeni orta öğretim programlarında devam etmiştir.

Orta öğretim fen programları öğretim programı reform hareketlerinin ikinci evresinde ve orta öğretimin yeniden yapılandırılması kapsamında önceliklidir. 9, 10, 11 ve 12. sınıflar fizik, kimya ve biyoloji programları 2007, 2008 ve 2009 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır. İlköğretim programlarına paralel olarak orta öğretim fen programları da öğretme ve öğrenme sürecinde çeşitlilik, öğrenci merkezlilik, alternatif değerlendirme yaklaşımları, öğretim programı içeriklerinin spiral yapısı ve fizik, kimya ve biyoloji programlarının bilim – teknoloji – toplum – çevre (BTTÇ), Araştırma ve bilimsel süreç becerileri, İletişim becerileri, Tutum ve Değerler gibi hedeflenen ortak bilgi, beceri ve tutumları ile bütünlüğünü vurgular. Orta Öğretim Fen Programları içerik ve yapılanmaları ile bilim, teknoloji, bilişsel psikoloji ve eğitim araştırmalarındaki değişiklik ve gelişmeleri yansıtmaktadır. Yapılandırmacılık/oluşturmacılık, yaşam temelli bilim, bilim okuryazarlığı, bireysellik ve performansa dayalı değerlendirme orta öğretim fen öğretim programlarında sıklıkla ve ortak olarak kullanılan kavramlardır. Bütün öğrencilerin feni sevmeleri ve yaparak öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bununla birlikte orta öğretim fen öğretim programları ile ilgili devam eden tartışmalar eski programlara da etki eden yeni öğretim programı uygulamaları ile bütünleşmiş engellere işaret etmektedir.

Bu çalışmanın amacı orta öğretim fen programlarının eleştirel bir incelemesini yapmaktır. Programlarla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan tüm resmi belgeler incelenmiştir. Yakın zamanda orta öğretim kurumlarında gerçekleştirilen reform hareketleri ile başlayarak, fizik, kimya ve biyoloji programlarının tarihi geçmişive temel unsurları, ana yaklaşımları ve programların geliştirilmesini gerekli kılan nedenler taranmıştır. Öğretim programlarının geliştirilmesi süreçleri de kısaca incelenmiştir. Fizik, kimya ve biyoloji öğretim programlarının geliştirilmesinde görev almış üç uzmanla 1 - 1,5 saat süren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Döküman analizi ve uzman görüşmeleri aşağıdaki soruların ilgili alt başlıklar altında cevaplandırılması için kullanılmıştır:

Orta Öğretim Fen Programlarının Özellikleri

- Yeni fizik, kimya ve biyoloji dersi öğretim programlarını eski öğretim programlarından farklı kılan özellikleri nelerdir? Programlar yenilenmiş midir, önemli değişiklikler gerçekleştirilmiş midir?
- Fizik, kimya ve biyoloji programlarının yeni tanıtılan özellikleri nelerdir?

Orta Öğretim Fen Programlarının İnterdisipliner Yapısı

- Fizik, kimya ve biyoloji programlarının ortak özellikleri bulunmakta mıdır? Programlar arasında interdisipliner bir bağlantı var mıdır?

Orta Öğretim Fen Programlarının Felsefi Temelleri

- Programların felsefi temelleri nelerdir?

Uygulamaya Yönelik Kavramlar ve Orta Öğretim Fen Programlarının Uygulanması: Öğretmen ve Öğrenci Rolleri, Öğretme ve Öğrenme Süreçleri

- Öğretim programı uygulamaları resmi belgelerde nasıl tanımlanmaktadır? Öğretmen ve öğrencilerin sınıfta neler yapması beklenmektedir.

Her alt başlık altında programlardan örnekler verilecek, verilen örneklerin kuramsal ve uygulamaya yönelik incelemesi ile tartışması yapılacaktır.

Anahtar Sözcük: Eğitim reformu, program değişikliği, fen programı

AN ANALYSIS OF SECONDARY SCHOOL SCIENCE CURRICULUM

Ebru ÖZTÜRK AKAR , Abant İzzet Baysal Universitesi, akar_e@ibu.edu.tr, ebruoztrk@yahoo.com

Abstract

Turkey is in the middle of an educational reform movement which started in the first half of the 2000s with the development of a new primary school curricula. Based on social, individual, economical, historical and cultural fundamentals, common sets of essential elements, and teaching and learning processes, continuous curriculum reforms brought out a paradigm shift to the Turkish educational system. As the Turkish society is transitioning and redrawing its socio-political boundries and redefining its identity politics (Mao, 2008), effects of globalization – age of information, and Turkish students' poor performance in international studies served as the main point of references during this change. A constructivist philosophy is adapted, teaching and learning processes, and teacher and student roles are defined accordingly. Following primary school curricula, curriculum reform initiative continued in the new secondary school curricula with the same philosophical conceptions and an international focus.

Secondary school science curriculum had priority in the second phase of the curriculum reform initiative and restructuring of the secondary schools. Physics, Chemistry and Biology curricula for the 9,10,11 and 12nd grades were published in the official newsletter of the Ministry of Education in 2007, 2008 and 2009. Paralelling the primary school curriculum, secondary school science curriculum also emphasizes variety during the teaching and learning process, student-centeredness, alternative evaluation, spiral structure of the curriculum content and integrity of the physics, chemistry and biology curricula with common intended knowledge, skills and attitudes such as science – technology – society – environment (STSE), research and science process skills (RSS), Communicative Skills, Attitudes and Values (CSAV). The content and structure of the secondary school science curriculum also reflect the developments in the areas of science, technology, cognitive sciences and educational research. Constructivism, life based science, scientific literacy, individualism, and performance - based evaluation are the frequently and commonly used concepts in the secondary school science curriculum. It is intended that all students like and do science. Yet, ongoing discussions about the secondary school science curricula point out to the barriers associated with the new curricular practices that were also acting for the older curricula.

The purpose of this study was to critically examine the new secondary school science curricula in particular. All the curriculum related official documents published by the Ministry of Education are examined. Starting with the recent reforms in the secondary schools, the historical background, fundamentals, basic elements, main approaches and motivators of the new physics, chemistry and biology curricula are explored. A brief overview of the curriculum development processes is also examined.Three experts involved in the

development of physics, chemistry and biology curriculum are interviewed. Semi-structured interviews lasted 1-1,5 hours. Through document analysis and expert interviews, this paper answers the below mentioned questions under the following subtitles:

Characteristics of the New Secondary School Science Curriculum

- What makes new physics, chemistry and biology curricula different than the older ones? Is it a major curriculum change or curriculum revision?
- What are the newly introduced features of the new physics, chemistry and biology curricula?

Interdisciplinary Structure of the Secondary School Science Curriculum

- Are there similarities between physics, chemistry and biology curricula in terms of their main approaches? Is there an interdisciplinary connection between these curricula?

Philosophical Bases of Secondary School Science Curriculum

- What are the philosophical bases of physics, chemistry and biology curricula?

Practical Conceptions and Implementation of the Secondary School Science Curriculum: Teacher and Student Roles, Teaching and Learning Processes

- How is the curriculum implementation defined in the official curriculum documents? What are the teachers and students expected to do in the classroom?

Under the each subtitle, examples from physics, chemistry and biology curriculum will be provided. These examples are going to be used for theoretical an practical analysis and discussion.

Key words: educational reform, curriculum change, science curriculum

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROGRAM YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ: ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Erdal BAY, Gaziantep Üniversitesi, erdalbay@hotmail.com
Kerim GÜNDOĞDU , Atatürk Üniversitesi, gundogduk@gmail.com
Duygu DİLEKÇİ, Gaziantep Üniversitesi, duygudirekci@gmail.com
Ceyhun OZAN, Atatürk Üniversitesi, ozanceyhun08@gmail.com
Deniz ÖZDEMİR, Gaziantep Üniversitesi, lmare_nostruml@hotmail.com

Özet

Program yaklaşımı, programın hedefleri, içerik, öğretme stratejileri ve değerlendirme gibi program öğeleri hakkındaki inançlar olarak tanımlanabilir. Program ideolojileri, eğitimsel değerler yönelimi, program yönelimi, program yaklaşımı gibi kavramlar eşanlamlı olarak kullanılmaktadırlar.

Program yaklaşımları araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Cheung ve Wong (2002) tarafından yapılan çalışmada program yaklaşımları; akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılandırmacı, hümanist ve teknolojik olmak üzere beş boyut olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşımlar arasındaki farklılıklar dikkate değerdir. Örneğin akademik rasyonelizm Plato'nun felsefi yazılarından esinlenmiştir. Bu yaklaşım her bir disiplin içinde düşünceler ve yapıları ön plana çıkarırken, sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşım toplumda öğrencilerin sosyal problemlerin çözümüne katılımına destek olmaktadır. Program yönelimlerinin yükseliş periyodu John Dewey'in çalışmalarının içeren İlerlemeci döneme rastlamıştır. Bilişsel yaklaşım, programın öğrencilerin düşüne yeteneğini geliştirme amacına odaklanmıştır. Düşünmenin öğretilmesi yaşam boyu öğrenmenin temelidir. İnsancıl yaklaşımın temelinde ise bireylerin tek ve özgün birey olarak kişisel gelişimini destekler. Skinner'in operant koşullanma çalışmalarını temel alan teknolojik yaklaşım, davranışçı psikolojiden esinlenmiştir. Joseph Schwab'ın bütüncül yaklaşımı program çalışmalarına bütünlük ve analiz sistemi getirmiş ve disiplin–temelli üniversite ile özülkü temelli toplumu birbirine bağlayan paradigmayı tanıtmıştır.

Tüm öğretmenler okul programlarının nasıl oluşturulması gerektiği konusunda bir yaklaşıma sahiptirler. Program yaklaşımları öğretmenlerin sınıf uygulamaları hakkındaki düşüncelerini anlamada önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarının inanç-yaklaşımlarla ilgili olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bu önemi daha da arttırmaktadır. Bununla birlikte, ilgili literatürde öğretmenlerin bir eğitim programının hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarıyla ilgili süreçlerle ilgili inançlarının, yaygın kanının aksine profesyonel yaşamlarından önce, öğretmenlik eğitiminde şekillenmeye başladığı belirtilmektedir. Bu nedenle öğretmenler kadar öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının belirlenmesi önemlidir. Öğretmen adaylarının program yaklaşımları uygulanan öğretmen eğitim programlarının yansıması olarak da düşünülebilir. Ulusal literatürde bu konuyla ilgili sadece bir çalışmanın olması da bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koyan önemli noktalardan biridir. Bu anlamda çalışmanın amacını da, öğretmenlerin program yaklaşımlarının belirlenmesi oluşturmuştur.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının farklı açılardan incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Değişken ayrımı olmaksızın öğretmen adayları program yaklaşımları nasıl bir sıralama göstermektedir?
2. Cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının program yaklaşımları anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Program yaklaşımları arasında anlamlı korelasyon var mıdır?

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının belirlenmesi olduğu için araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma 2010-2011 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf 297 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları Türkçe (n=71), İlköğretim Matematik öğretmenliği (n=83) ve sınıf Öğretmenliği (n=72) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği (71) anabilim dallarında öğrenim görmektedirler. Örnekleme alınan öğretmen adaylarının 162'si (%54,5) bayan; 135'i (%45,5) ise erkektir. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının %47,8'i birinci öğretim, %52,2'si de ikinci öğretimde öğrenim görmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayları temelde üç boyutta eğitim almaktadırlar. Bunlar aşağıdaki grafikte görüldüğü gibi, alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyondur. Öğretmen adayları pedagojik formasyon dersleri kapsamında, öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim psikolojisi, ölçme ve değerlendirme gibi dersleri son sınıfa kadar almaktadırlar. Bu nedenle araştırma amacına bağlı olarak uygulanan ölçme aracındaki sorulara cevap verebilecek özelliklere sahip oldukları varsayılmıştır.

Araştırmada, verilerin elde edilmesinde *Program Yönelimleri Envanteri (PYE) (Curriculum Orientations Inventory)* kullanılmıştır. PYE akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknoloji faktörlerinden oluşan ölçme aracıdır. Bu ölçme aracı ilk olarak Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Mahlios diğerleri (2004) tarafından kısmen güncellenmiştir. Bu güncellemede Schwab'sın Eklektik (eclectic) yaklaşımı da boyutlar arasına eklenmiştir. Bu ölçme aracı Eren (2010) tarafından doğrulayıcı faktör analizi yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçme aracında her bir boyutu belirlemeye yönelik altı madde

bulunmaktadır. Bu nedenle her bir faktörde alınabilecek puanlar 6-30 arasında değişmektedir. Ölçme aracından elde edilen sonuçlar 'ya, ya da değil' ve 'hem, hem de' yaklaşımı içerisinde yorumlanmaktadır.
Ölçme aracından elde veriler SPSS 16.00 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak öğretmen adaylarının her bir program yaklaşımına ilişkin toplam puanlar hesaplanmıştır. Tek Yönlü MANOVA bağımlı değişkenlerin hepsini birden gözeterek, bağımsız değişkendeki gruplar arasında fark olup olmadığını test eder. Bu çalışmada bağımsız değişkene göre program yaklaşımlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. MANOVA analizinde varyans eşitliği sağlandığı için gruplar arasındaki farklılaşmaları açıklamada Post Hoc olarak Tukey testi uygulanmıştır. Araştırmada program yaklaşımları arasında korelasyon olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Korelasyon hesaplaması yapılmıştır.
Araştırmada ilk olarak değişken ayrımı olmaksızın öğretmen adaylarının program yaklaşımları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının birinci sıradaki program yaklaşımlarının hümanist, ikinci sırada bilişsel, üçüncü sırada teknoloji (sistem); dördüncü sırada yeniden yapılandırmacı ve son sırada akademik program yaklaşımı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre değişken ayrımı olmaksızın ilköğretim öğretmen adaylarının en çok hümanist en az akademik program yaklaşımını benimsedikleri söylenebilir.
Araştırmada öğrenim gördükleri bölüm ve cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının program yaklaşımlarına ilişkin puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre program yaklaşımlarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. Bu analizde bölüm değişkenine göre en az iki grup arasında program yaklaşımları açısından ($Wilks'\ Lambda= ,899;\ F_{(15,873)}=2,902;\ p= ,009$) anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılıkla ilgili olarak yapılan Post Hoc (Tukey test) analizinde, Türkçe bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilişsel program yaklaşımına ilişkin puanlarının sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre Türkçe öğretmen adaylarının bilişsel program yaklaşımını sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri söylenebilir.
Cinsiyetlerine değişkenine göre bayan ve erkek öğretmen adaylarının program yaklaşımlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bölüm değişkenine göre de sadece bilişsel program yaklaşımına ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür.
Araştırmada beş program yaklaşımı arasındaki korelasyonda incelenmiş ve boyutlar arasında (akademik program yaklaşımları ile diğer boyutlar hariç-zayıf) orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı korelasyon bulunmuştur.
Anahtar kelimeler: Program yaklaşımı, öğretmen adayı, akademik yaklaşım, bilişsel yaklaşım.

INVESTIGATION OF ELEMENTARY PROSPECTIVE TEACHERS' CURRICULUM APPROACHES: THE CASE OF ATATURK UNIVERSITY

Erdal BAY, Gaziantep University, erdalbay@hotmail.com
Kerim GÜNDOĞDU , Atatürk University, gundogduk@gmail.com
Duygu DİLEKÇİ, Gaziantep University, duygudirekci@gmail.com
Ceyhun OZAN, Atatürk University, ozanceyhun08@gmail.com
Deniz ÖZDEMİR, Gaziantep University, lmare_nostruml@hotmail.com

Abstract
Curriculum approach can be defined as the beliefs about curriculum elements such as curriculum goals, content, teaching strategies and evaluation. Curriculum ideologies, curriculum orientation, educational values direction, curriculum approach terms are assumed to be substitutes for each other in the literature.
Curriculum approaches were categorized in different perspectives. For example, a categorization done by Cheung and Wong (2002) , investigated the curriculum approaches from major five dimensions: academic, cognitive processes, social-reconstructivist, humanistic and technological. The differences between each of the curriculum orientations are considerable. As an example, the philosophical underpinnings of Academic Rationalism stem from Plato's writings. While Academic Rationalism promotes the ideas and structures within each discipline, Social Reconstruction promotes the ability of students to solve social problems and participate in society. The rise of this curriculum orientation is linked to the Progressive era and the work of John Dewey. The Cognitive Process considers the purpose of the curriculum to be the development of a student's ability to think. Learning to think is the foundation for lifelong learning. From the perspective of the Curriculum for Self-Actualization (Humanistic), the purpose of education is to provide students with opportunities to foster their personal development as unique individuals. Curriculum as Technology (Behavioral) differs from the previously mentioned orientations. It is rooted in behavioral psychology, specifically the work of Skinner, and the theory of operant conditioning. Joseph Schwab's Eclectic approach differs from the five previous orientations. The Eclectic approach stems from the need to bring coherence and synthesis to the field of curriculum studies and to provide a workable paradigm to connect the 'discipline-centered university and the mission-centered society'.
All teachers have an approach regarding how to develop school curricula. Curriculum approach is crucial in understanding the thoughts of teachers for their classroom implementations. Many studies that show teachers' classroom implementations/instructional activities are closely related to curriculum approaches and beliefs increase the importance of this topic. Nevertheless, related literature clarifies that teachers' perceptions, beliefs and approaches regarding the elements of a curriculum are shaped during pre-service education period, on the contrary of their professional life. Thus, it is important to clarify the approaches and beliefs of teachers concerning curriculum. In that sense it can be thought that prospective teachers' curriculum approaches are reflections of implemented curriculum in pre-service education. One of the reasons that this study should be done was that national literature includes only one study and this shows that this topic should be covered through a research. It is intended to investigate the curriculum approaches of candidate teachers in this research.
The purpose of this research is to investigate the curriculum approaches of candidate elementary teachers in line with gender, division and grade averages. Following questions were responded throughout this research.
1. How the curriculum approaches that prospective teachers employ are ordered regardless of considering variables.
2. Is there significant differences among prospective teachers' curriculum approaches according to gender and department variables?
3. Are there significant correlations among curriculum approaches?
Descriptive survey method was used to obtain data from prospective teachers in this study.
This study was administered with 297 prospective teachers in Elementary Department enrolled to Atatürk University K. K. Faculty of Education in 2010-2011 academic year. Of the candidate teachers, 71 of them were from Turkish language department, 83 were from elementary mathematics education division, 72 of them were from classroom teaching division and 71 of them were from science education division. 162 (%54.5) prospective teachers were female and 135 (%45,5) of the were male. Besides, %47.8 of the prospective teachers were registered to day-time schedule and %52,2 of them were from evening schedule. They all attended to various educational sciences related courses. So they are assumed to be competent with the questions and items in the instrument.
In this study Curriculum Orientations Inventory (COI), developed by Cheung ve Wong (2002), was used to obtain data.COI is a scale consisted of academic, cognitive processes, social-reconstructivist, humanistic and technological factors. The scale was partly updated by Mahlios et al. (2004). In this update, Scwhab's eclectic approach was added into the scale. A confirmatory factor analysis was done

by Eren (2010) and adapted into Turkish. There are six items identifying every single factor within the instrument. Thus, the score that can be obtained in the scale changes between 6 and 30. The findings were interpreted within the understanding of 'or, or' and 'and, and'. Data obtained in the research was analyzed through SPSS 16.00. In analyzing the data candidate teachers' total points to every single curriculum approach and their mean scores were calculated. One way MANOVA considers all dependent variables and tests whether there are differences between the groups considering independent variable. In this study, one way MANOVA analysis was done to understand whether there was a difference in prospective teachers' curriculum approaches in line with independent variable. Since variance equation was obtained in MANOVA analysis, Post Hoc-Tukey test was applied in explaining between-groups differences. Besides Pearson Moments Correlation was calculated in order to understand the correlation existence among the curriculum approaches.
In this study, firstly, the curriculum approaches of the prospective teachers were investigated. The first approach emerged as the humanist approach, then cognitive, technology (system), reconstructivist, and academic approaches were clarified through the research instrument. According to this finding, it may be stated that prospective teachers preferred humanistic approach mostly, and academic approach least.
According to the one way MANOVA, it was found that there was significant difference in curriculum approaches in line with the departmental variable at least between two groups (Wilks' Lambda= ,899; $F_{(15,873)}$=2,902; p= ,009). According to Post Hoc (Tukey test), it was observed that the scores that was obtained by the prospective teachers in Turkish language education department was higher than those in classroom teaching division.
There was no significant difference among curriculum approaches of the prospective teachers in line with gender variable. However, there was significant difference only in cognitive curriculum of the prospective teachers in line with department/division variable.
In this research, the correlation among five different curriculum approaches was investigated and moderate positive correlation was found within the approaches (except for academic approaches and other approaches).

Key Words: Curriculum approach, prospective teacher, teacher training

OKUL TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMI GELİŞTİRME VE UYGULAMALAR

Haluk ÜNSAL, Gazi Üniversiteis, unsalh@gazi.edu.tr

Özet

Okul, hazırlanmış olan programlardaki amaçların kazandırıldığı, formal eğitimin gerçekleştirildiği yerdir (Şişman, 2007). Okul, öğrenme ve öğretmenin gerçekleştiği temel kurumlar olarak tanımlanabilir. Ayrıca okullar, devletin vatandaşlarını kültürleme aracı olarak kullandığı resmi birimlerdir. Yani her birey için öğrenim ve öğretimin yapıldığı vazgeçilmez kurumlardır. Felsefe bilimi yönünden düşünüldüğünde eğitim felsefesindeki akımlar da okula çeşitli roller yüklemişlerdir. Örneğin, daimicilik felsefesi, okulu bireyleri gerçek yaşama hazırlayan ve toplumun kültürel mirasını yeni yetişen kuşaklara aktaran yer olarak ifade ederken, ilerlemecilik felsefesi, okulu gerçek yaşam yeri ve bireyin doğal gelişiminin sağlandığı ortam olarak ele alınmaktadır (Şişman, 2007).
Eğitim programı ise, eğitim kurumunun bireyler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik tüm etkinlikleri içerir (Varış, 1988). Yani eğitim programı okulda ve okul dışında planlanmış etkinliklerle gerçekleştirilen öğrenme yaşantılarıdır. Program geliştirme ise, eğitim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme unsurları arasındaki dinamik ilişki bütünü olarak düşünülmektedir (Demirel, 1998).
Tanner ve Tanner (1995)'a göre, program geliştirmeye yönelik profesyonel bir yaklaşımda program geliştirme aslında bir problem çözme sürecidir. Bu süreçte okul kendi vizyonunu geliştirebilir, ihtiyaçlarını belirleyebilir. Okulda program geliştirme esnasında önemli olan öğretmenlerin yaratıcı güçlerinin yöneticiler veya üst yöneticiler tarafından engellenmemesidir.
Program geliştirme çalışmaları, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez örgütündeki bir ihtiyaç için değil, illerdeki okullar, illerdeki eğitim müdürlüklerinin işbirliği ile hazırlanmakta ve son olarak bakanlığın onayı ile yapılmaktaydı. Program geliştirme çalışmalarının merkeze geçmesi ve merkez örgütünde program geliştirme birimlerinin kurulması daha sonra gerçekleşmiştir. Sonuç olarak "Program geliştirme çalışmaları, yerel okullarda başlamış, milli eğitim merkez örgütüne geçmiş, üniversitelerde bir inceleme alanı olarak en son yer almıştır." (Varış, 1988, s.50).
Yukarıda açıklanmaya çalışılan kavramlar eğitim bilimleri açısından önemlidir. Bu süreç program geliştirmede temel alının unsura göre şekillenmektedir. Bir disiplin alanı temel alınmışsa disiplin temelli, yeterlikler temele alınmış ise yeterlik temelli, standartlar temele alınmış ise standart temelli program geliştirme diye ifade edilir. Burada ise okulun temel alındığı bir program geliştirme faaliyeti açıklanıp, tartışılmaya çalışılacaktır.
Okul temelli öğretim programı geliştirme (OTEPG) kavramı, tam bir öğretim programının nasıl tasarlandığı, ilgili öğrenme ve öğretmenin nasıl planlandığı ve organize edilmesine ait fikirler bütünü olarak ifade edilebilir. OTEPG, öğrencilerin içerisinde bulunduğu eğitim kurumlarında öğrenci ihtiyaç ve seviyesine göre öğrenme programlarının planlanması, düzenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Eğitim kurumları (okul, kolej, çalışma çemberi, üniversite vs.) yaşayan, canlı bir eğitim ortamıdır. Bu canlılık eğitim kurumlarının önemli bir özelliğidir. Bu kurumların aynı zamanda rolleri, süreçleri, normları, değerleri ve amaçları bulunmaktadır. Bu nedenle OTEPG'de geliştirilen program içseldir ve kuruma aittir (Skilbeck, 1984). OTEPG, okul merkeze alınarak, okulun rolleri, süreçleri, değerleri, atmosferi ve amaçları dikkate alınarak var olan eğitim programlarının tasarlanması ve uygulanmasını kapsar.
OTEPG de sadece öğretmenler etken değildir. Okul ortamını oluşturan ve etkileyen diğer unsurlarda bu sürecin içindedir. Burada OTEPG eğitimin değişiminde etkili bir yaklaşım olarak görülür. Milli eğitim sistemlerinin merkezindeki yapı ve süreçlere özel ilgi gösterilir.
OTEPG hedefleri şöyledir (Skilbeck, 1984):

1. Öğretmen ve müdürlerin; bilgiyi keşfetmeyi, öğretim hedeflerini, eğitim bilimlerini, değerlendirmeyi ve alan bilgisi organizasyonunu daha iyi analiz etmek ve analiz sonunda öğrendiklerini okullarında kullanmak.
2. Program geliştirme için yapılan çalışmaları, zaman çizelgesi, değerlendirme sistemlerini, öğrenme-öğretme kaynaklarını dikkate almak.

OTEPG çalışmalarında yapıla aslında bir öğretim programını çeşitlendirme işidir. Öğretim programını çeşitlendirme "bir sınıftaki farklı öğrenci seviyelerine göre öğretim programının adapte veya biçimlendirilmesi sürecidir." olarak ifade edilmektedir (Unesco, 2004). Tomlinson (2001) bunu şöyle yorumlamıştır; "Farklılaşmış sınıflarda, öğretmenin, öğrenmede tek bir yol-herkes aynı öğrenir-düşüncesinin dışına çıkarak, her öğrenci için mümkün olan derecede ve zamanda özel öğrenme fırsatları sağlayabilmesidir." Burada ilk fikir okulu, ikincisi ise öğrenciyi temel almaktadır. Sonuç olarak OTEPG sürecinde hem okul hem de öğrenci temel unsurdur (Akt: Marsh ve Heng, 2009).
Wiles ve Bondi (2007) ise öğretim programının çeşitlendirilmesini, sınıf ortamının ve öğretim uygulamalarının her bir çocuk için öğrenmenin gerçekleştirilebileceği hale getirmek olarak tanımlamaktadır. Bu biçimlendirme, var olan öğretim programlarındaki mevcut materyallerin haricinde öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren geliştirici ve zenginleştirilmiş içerik ve beceri etkinliklerini eklemeyi

gerektirir. Çevrenin ya da öğrenme süreçlerinin değiştirilmesi, içeriğin biçimlendirilmesi ve değerlendirme araçlarının düzenlenmesi kısaca bunların tümü öğretim programlarının çeşitlendirilmesi olarak düşünülebilir.

OTEPG çalışması yapmanın önemli bir sebebi; yerel kaynak ve ilgi-ihtiyaçlara dayalı, öğrencilerle ilgili öğretim programı hazırlamadır. Burada öğrencilerin ihtiyaçları önemli bir göstergedir. Sınıf seviyesinde öğretmen, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre kendi öğretim programında, içerik, pedagoji ve değerlendirmeyi çeşitlendirebilir. Öğretim programını çeşitlendirme temelde öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına odaklanır fakat bunu yaparken okul ve diğer faktörlerde dikkate almalıdır (Marsh ve Heng, 2009).

OTEPG çalışmaları dünyanın çeşitli ülkelerinde belli sürelerle gerçekleştirilmiştir. Örneğin 1998 yılında Hong Hong ta 11 yıl süre ile yapılmıştır. İsrail de 28 OTEPG projesiyle 44 öğretim programı geliştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Ayrıca Singapur, Çin ve Taiwan (Yuang, Liu ve Chan, 2005) OTEPG çalışmalardan önemli ölçüde yararlanan ülkeler arasında sayılabilir.

Sonuç olarak bu çalışmada amaç; yukarıda açıklanmaya çalışılan OTEPG yaklaşımı ve bu yaklaşımla gerçekleştirilen çalışmaları değerlendirmek ve tartışmaktır. Eğitimde program geliştirme faaliyetlerinin yerelleşmesini değil, eğitim programlarının okulların merkeze alınarak öğretmen, öğrenci, okulun maddi ve manevi değerlerini, vs. dikkate alarak çeşitlendirmek ve bunun önemini vurgulamak bu çalışmanın asıl amacıdır.

Anahtar Kelimeler: program geliştirme, okul temelli program geliştirme, eğitim programı çeşitlendirme, program geliştirme uygulamalar.

SCHOOL BASED CURRICULUM DEVELOPMENT AND ITS' PRACTICES

Halük ÜNSAL, Gazi University, unsalh@gazi.edu.tr

Abstract

School is a place where formal education take place and aims of curriculum are acquired (Şişman, 2007). The school can be described as basic instutions where teaching and learning occurs. The schools are also units that government uses for culturing citizens. In other words, schools are places for every citizen to do learning and teaching. From the view of philosophy, trends in educational philosophy attributes some roles to schools. For example, when prenialism identifies school as a place where individual is trained for real life experiences and carries cultural heritage to next generations, progressive philosophy identifies school as a place for real life ana natural developing environment for individual (Şişman, 2007).

Curriculum implies all educational practices for aims of National education and educational institutions and training of individuals (Varış, 1988). Curriculum is experiences for learning in or out of school. Curriculum development is thought as entire dynamic relations between elements of assessment, teaching-learning process, content and aim in curriculum (Demirel, 1998).

According to Tanner and Tanner (1995), with a profeesional approach, curriculum development in fact is a process of problem solving. In this process school can develop its own vision and identify its' needs.The most important point at curriculum development is non interference of administration to teachers' creative and innovatiative side.

Curriculum development studies were done at district schools with colloboration of local dministration, not for needs of central Office (ministry) and approved by Ministry of National Education (MoNE). Later, curriculum development studies done by central office of MoNE and some curriculum development units are established. The result is, curriculum development studies started ate local schools, shifted to central administration of MoNE and became a study area at universities (Varış, 1988, p.50).

The concepts identified above are important for educational science. This process being shaped according to basic element of curriculum development. If a discipline area is basic, it is discipline based, if competences are basic, it is competence based and if standarts are basic, we say it is a standart based curriculum. Here, a school based curriculum development study will be identified ana discussed.

The concept of School based curriculum development (SBCD) is identified as totaliration of ideas on how is a total curriculum designed, how teaching and learning planned and organised. SBCD is the planning, designing, practising and evaluation of curriculum according to students' needs and levels in educational associations. Educational associations (school, college, learning circle, university etc.) are living environments.This is one important feature of educational associations. At the same time these associations have some roles, processes, rules, values amd aims. For this reason, the curriculum developed within SBCD is inner and belongs to institution (Skilbeck, 1984). SBCD comprises designing of existing curriculums with a school centered view also considering roles, processes, values, atmosphere, and aims of school.

Teachers are not only agents in SBCD. Other agents are also in this process which effect and form school cnvironbment. SBCD has seen as an effective approach for development of education. Speacial interest is spent on structure and processes of National educaion systems.

The aims of SBCD are:

1. For school directors and teachers; to discover knowledge, to evaluate teaching aims, educational science and analyze the organisation of area knowledge and use learnings at school from analyze results.
2. Pay attention to studies for curriculum development, timetable, evaluation systems and teaching-learning resources.

In fact the thing done in SBCD is a kind of variation of curriculums. Variation of curriculum defined as "the process of designing or adaptation of curriculum according to different student levels in a classroom" (Unesco, 2004). According to Tomlinson (2001); "In differentiated classrooms, teacher can provide special learning opportunities for every student without regard to idea of one way learning suits for all-everybody learns same." Here, the first idea bases on school and the second bases on student. As a result, the student and school are the main components in SBCD (Stated in; Marsh & Heng, 2009).

According to Wiles and Bondi (2007) identifies variation of curriculum as designing classroom environment and teaching practices to result in better learning for every student. This variation requires adding of improving and enriched activities of content and skills which answer needs of students except the matearials exist in curriculums. The changing of processes of environment or learning, designing of content and organising of evaluation tools, shortly all of these can be thought as variation of curriculum.

One important reason of SBCD study of is designing curriculum with considering local resources, students' needs and interests. Students' needs are one ot the important indicator here. In classroom level, teacher can variate content, pedagogy and evaluation in own curriculum according to students' needs and interest. The variation of curriculum focuses on needs of student groups but while doing this school and other factors should be considered (Marsh & Heng, 2009).

SBCD studies are done for some durations in different countries. For example, in Hong Kong in 1998 for 11 years. In Israel with 28 SBCD Project 44 curriculum developed and evaluated. Also, Singapore, China and Taiwan some other countries (Yuang, Liu & Chan, 2005) who done SBCD studies for some years.

At the result, in this study the aim is to discuss and evaluate SBCD approach which tried to be defined above. The main aim of this study is variation of curriculum according to schools and its' values and physical conditions, also on teachers, students ana focusing on its' importance, not localizing curriculums such as for schools or districts.

Key Words: curriculum, school based curriculum development, variation of curriculum, practice of curriculum.

TÜRKİYE'DEKİ ÖRTÜK PROGRAM ARAŞTIRMA SONUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

İbrahim Yaşar KAZU, Fırat Üniversitesi, ykazu@firat.edu.tr
Mehmet EROĞLU, Fırat Üniversitesi, mehmeteroglu@firat.edu.tr

Özet

Eğitimin amacı, öğrenenin entelektüel ve bireysel gelişimini sağlamak, topluma yararlı öğrenen yetiştirmek, toplumsal üretimi geliştirmektir. Bu amaçları etkili ve kontrollü bir şekilde gerçekleştirmek için hazırlanan eğitim programı, toplumların siyasi, ekonomik, ideolojik vb. beklentileri ile bireylerin ihtiyaçları dikkate alınarak saptanmış bazı istendik özellikleri ve bunların kazandırılmasını sağlayacak yaşantıları tanımlar. Belirli yaşantılardan geçen öğrencilerin, önceden belirlenmiş bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bazı davranışları kazanması beklenir. Fakat eğitim programında amaçlanan bilişsel, devinişsel ve duyuşsal öğrenme sonuçları yanında, amaçlanmamış öğrenme sonuçları da ortaya çıkabilmektedir. Amaçlanmamış öğrenme sonuçları örtük program kapsamında ele alınmaktadır. Bu durum, her okulun yazılı ve açıklanmış resmi eğitim programının yanında yazılı olmayan örtük programının da olduğunu göstermektedir. Bu nedenle resmi programların geliştirilmesi kadar örtük programın belirlenmesi de önem kazanmaktadır.

Örtük program eğitim-öğretim faaliyetlerinde önemli bir yere sahiptir. Yapılan çalışmalar bazı durumlarda örtük programın resmi programdan daha etkin olabileceğini göstermektedir. Özellikle duyuşsal davranışların kazandırılmasında örtük program etkilidir. Aynı resmi programın uygulandığı okullarda birbirinden çok farklı özellikte bireyler yetişebilmektedir. Bu durum, okulun örtük programından kaynaklanmaktadır. Okulun örtük programı okul iklimi, sınıf iklimi, ders kitapları, ideolojik yapı, atmosfer vb. birçok değişkeni içermektedir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde oldukça etkili olan örtük programla ilgili araştırmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durumun en önemli sebebi örtük programın sınırlarının tam olarak belirlenememesi ve sınırlandırılmasının zor olmasıdır. Resmi programların sınırları ve özellikleri bellidir. Fakat örtük programın sınırları belli olmadığından ve okullar arasında bile farklılık gösterebildiğinden araştırmaların yapılmasını zorlaştırmaktadır. Program geliştirme açısından bakıldığında örtük programın tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü örtük programın belirlenmesi programın nasıl geliştirilebileceğiyle ilgili uzmanlara yardımcı olur. Eğer resmi program ve örtük program birbirini tamamlayacak şekilde oluşturulursa bu durum resmi programın etkililiğini artıracak aynı zamanda örtük programda kontrol altına alınmasını sağlayacaktır. Aksi durumda ise resmi program etkinliğini kaybederek zamanla yerini örtük programa hatta karşıt programa bırakabilir.

Örtük program Türkiye'de yeni bir kavram olmasına rağmen Türk eğitim sisteminde örtük programın oldukça etkili olduğu görülmektedir. Çünkü resmi programda hedeflenen özelliklerin dışında özelliklere sahip bireylerin yetiştirildiği görülmektedir. Türkiye'de özellikle bölgeler arasında ekonomik, kültürel, sosyal olarak büyük farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Merkezden hazırlanan programların bu farklılıkları tam anlamıyla dikkate aldığı söylenemez. Bu nedenle hazırlanan resmi programlar ihtiyaçları karşılayamamaktadır. Bu şekilde hazırlanan resmi programın uygulanmasında büyük sorunlar yaşanabilmektedir. Bu resmi programlar zamanla etkinliğini kaybederek yerini örtük programa bırakmaktadır. Özellikle ülkemiz eğitim sistemi üzerinde etkili olduğu düşünülen örtük programla ilgili çalışmaların yapılması ve program geliştirmede örtük programın dikkate alınması gerekmektedir.

Türkiye'de yapılan örtük program araştırmalarının sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan örtük program araştırmalarının çoğunun son on yılda yapıldığı görülmektedir. Türk eğitim sistemi üzerinde etkili olan örtük programla ilgili daha fazla sayıda araştırma yapılması gerekmektedir. Yapılan araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi ve program geliştirme çalışmalarında kullanılması gerekmektedir. Elde edilen bu sonuçların program geliştirme çalışmalarında kullanılması daha etkili ve işlevsel eğitim programlarının hazırlanmasına imkân tanıyacaktır.

Bu çalışmada eğitim- öğretim faaliyetlerinde önemli bir yere sahip olan ve program geliştirme çalışmalarında göz önünde bulundurulması gereken örtük programla ilgili Türkiye'de yapılan araştırmaların sonuçları değerlendirilecektir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'de örtük programla ilgili hazırlanan ve ulaşılan kitaplar, tezler, makaleler, bildiriler, online kaynaklar vs. incelenerek sonuçları bakımından değerlendirilecektir.

Bu çalışmanın yöntemi literatür taramasıdır. Literatür taraması bir konuya ilişkin kaynakların, yapılan çalışmaların ve düşüncelerin ortaya çıkarılması ve konunun farklı bakış açılarıyla irdelenmesini sağlayan bir yöntemdir. Literatür taraması kuramsal çerçevenin oluşturulması ve araştırmanın yapılandırılmasını sağlayan önemli bir yöntemdir. Bu çalışmada Türkiye'de örtük programla ilgili hazırlanan çalışmalar(tezler, makaleler, bildiriler vs.) sonuçları bakımından değerlendirilecektir.

Örtük programla ilgili yapılan araştırmalarda okullarda resmi programın dışında örtük programın var olduğu belirlenmiştir. Bazı davranışların kazandırılmasında örtük programın resmi programdan daha etkili olabileceği görülmektedir. Öğrencilerin başarılı olarak algılanmasında örtük programa uygun davranış ortaya koymanın önemli etkisinin olduğu görülmektedir. Öğrenciler başarıdan çok not peşinde koşmakta ve ezbere yönlendirilmektedirler. Öğretmenler değerlendirme yaparken resmi programın dışında uygulamalar yapabilmektedirler. Örtük programın eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma gibi becerilerin kazandırılmasını engellediği belirlenmiştir. Örtük programla öğrencilere, resmi programla çelişen, okulların baskın dini ve ideolojik görüşlerinin benimsetilmeye çalışılmaktadır. Okullarda ve ders kitaplarında cinsiyet rollerine ilişkin ayrımın yapıldığı görülmektedir. Okullarda hiyerarşik yapının önemli olduğu ve okulla ilgili kararlara öğrencilerin katılmadığı belirtilmiştir. Demokratik değerlerin kazanılmasında örtük programın resmi programdan daha etkili olduğu görülmektedir. Okullarda öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınmadığı kararların sadece yönetici ve öğretmenler tarafından alındığı belirlenmiştir. Okulların fiziki yapısı öğrencilerin öğrenmelerini ve öğretmen, öğrenci, yönetici ilişkilerini etkilemektedir.

Sonuç olarak farklı öğretim kademelerinde yapılan örtük program araştırmalarında örtük programın varlığı tespit edilmiştir. Örtük programın resmi programla birçok konuda çeliştiği görülmektedir. Ayrıca okullarda örtük programın öğrencilere bazı davranışların kazandırılmasında daha etkili olabileceği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örtük program, Eğitim programı, Program geliştirme, Örtük program araştırmaları.

THE EVALUATION OF THE RESULTS OF THE HIDDEN CURRICULUM RESEARCHES IN TURKEY

İbrahim Yaşar KAZU, Fırat Universıty, ykazu@firat.edu.tr
Mehmet EROĞLU, Fırat Universıty, mehmeteroglu@firat.edu.tr

Abstract

The purpose of education is to provide the intelectual and personal improvement of students, to raise students benifical for the society and to improve social production. The curriculum prepared to actualize these aims in an effective and controled way, describes detected desired features and lifestyles that help to reach them, through considering societies political, economical, ideological e.c expectations and individual needs. Students who have passed through specific experience are expected to gain cognitive, affective and psychomotor behaviours that have been defined before. But in addition to the cognitive, affective and psychomotor learning results purposed in

curriculum, unintended consequences can emerge. Unintended learning results are considered as a part of the hidden curriculum. This situation shows that every school has unwritten hidden curriculum besides their written and elucidated formal curriculums. Because of that, the identification of hidden curriculum gains as much importance as the development of formal curriculum.
The hidden curriculums has an important place in education services. Some research show that the hidden curriculum sometimes can be more effective than the formal curiculum. The hidden curriculum is effecitive, especially for the gain of affective behaviours. İndividuals with really different features can be raised at school applying the same formal curriculum. This case arise from the hidden curriculums of the school. The hidden curriculum of a school contains a lot of variables like school climate, class climate, school books, ideologic structure, atmosphere e.c.
It is seen that the number of researches made about the hidden curriculum, which can be really effective in educational sevices is limited. The main reason for this situation is that it is difficult to define and limit the borders of hidden curriculums. The borders and charechteristics of formal curriculums are apparent. But because the borders of hidden curriculums are uncertain and can even show differences between schools, it is difficult to make researches. In terms of program improvement it is determination of the hidden curriculums is important. Because the determination of the hidden curriculum helps experts to see how the programs can be developed. If the formal and the hidden curriculum are generated in a way that they complete each other this can increase the efficiency of the formal curriculum and at the same time provide that the hidden curriculum is taken under control. Otherwise, the formal curriculum can loose its efficiency and give place to the hidden curriculum or even an opposite curriculum with time.
Even the hidden curriculum is a new concept in turkey it can be seen that the hidden curriculum is rather effiecient in the turkish education system. Becuase it is seen that individuals with features apart from the ones targeted with the formal curriculum are brought up. In Turkey especially great economic, cultural and social differences are seen between the different areas. It can't be said that the program prepared in the center consideres all this differences. Because of that reason the prepared formal curriculum doesnt meet all needs. The application of an formal curriculum prepared like this can lead to big problems. This formal curriculums leave their place to hidden curriculums with time. It is needed that researches are made about the hidden curriculum, wich is thought to be efficient on our countries education system, and to consider the hidden curriculum while program development.
It is shown that the number of researches about the hidden curriculum in turkey is limited. Furthermore, it is seen that the most researches about the hidden curriculum have been made in the last ten years. More research has to be made about the hidden curriculum, which is efficient over the turkish education system. The results of the studies have to be evlauated and used for program development. The use of this results in program development studies will allow the preperation of more efficient and functional curriculum.
In this study results of the researches made in turkey about the hidden curriculum, which plays an important role in educational service and has to be considered while program development researches, are evaluated. In line with this aim, books, papers, articles, messages, online sources e.c that are available and have been prepared in turkey are evaluated in terms of the results.
The method of this study is literature survey. Literature survey is a method that provides that sources, studies, and thoughts about an issue are brought to light and that the issue is examined out of different points of view. Literature survey is a method that provides hypothetic frame generation and research reconstruction. In this study studies (papers, articles, messages) prepared in turkey about the hidden curriculum are evaluated in terms of the results.
In researches made about the hidden curriculum it is defined that there is hidden curriculum beside formal curriculum at schools. It is seen that the hidden curriculum can be more effective than the formal curriculum to gain some kind of behaviour. In the detection of students as successful, it is seen that it is important that behaviour suitable to the hidden curriculum are revealed. Students are more directed to run after grades and memorizing than to run after success. Teachers are able to make applications apart from the formal curriculum while making evaluations. It has been determined that the hiden curriculum blokades critical thinking, creative thinking, and research skills. With the hidden curriculum students can be tried to adopt the overhelming religious and ideologic opinions, that are contradicting to formal curriculum. It can be seen that discirmination related with sexual roles is made in schools and school books. It was determined that hierarchal structures are important and that students arent involved in choices that are made about school. It is seen that the hidden curriculum is more efficient than the formal curriculum in gaining democratic values. It was defined that choices in which the opinion of students wasnt considered were made by teachers and administrators. The physical structure of schools influences the student learning and teacher, student, administrator relationship.
After all, in hidden curriculum researches made in different education levels the existence of the hidden curriculum was defined. It was determined that the hidden curriculum is contradicts with the formal curriculum on many subjects. Furthermore, it was determined that the hidden curriculum can be more efficient for the students to gain some behaviours.

Key words: Hidden curriculum, Curriculum, Curriculum development, Hidden curriculum researches

İLKÖĞRETİM ÇOCUKLARINA SAĞLIKLI BESLENME DAVRANIŞLARI KAZANDIRMA

İlhan Oktar, oktarilhan@gmail.com

Özet

Yaşamımızı sürdürebilmek için sağlıklı beslenme önemli bir gereksinimdir. Küçük yaşlarda edinilen yeme alışkanlıkları, beslenme alışkanlıklarına dönüşür. Hızla küreselleşen dünyamızda özellikle yetişkinler, yiyeceklerle ilgili algılarını ve alışkanlıklarını yitirmektedirler. Beslenme alışkanlıkları, son yıllarda üretilen sağlıksız yiyeceklerle hızla değişmektedir. Özellikle besin üretimi endüstrileşerek tekelleşmesi ile üretilen besinler ve yiyecek maddeleri büyük şüphe altındadır. Yiyeceklerin çoğalıp çeşitlenmesi ile temiz ve sağlıklı olması arasında ters bir orantı oluşmaktadır. Hızlı tüketim tarzının yaygınlaşması ile yetişkinler bile tabaklarındaki yemeğe benzeyen ve onun gibi kokan, onun gibi tadı olan ve çiğnenen şeyleri sorgulamaktan iyice uzaklaşmışlardır. Çocukların alışveriş merkezlerine götüren, alışveriş yapan, eğlenen ve yemek yiyen bir anne-babanın yemek alışkanlıklarını değiştirmesi hayli zordur.Bu konuda bilinçli anne-babalar ise kaliteli ve temiz besinlere ulaşmak için büyük çaba harcamaktadırlar.Çocuklar bu konuda daha şanssızdır,her geçen gün daha fazla çocuk sağlıksız beslenmektedir. Evde iyi sorgulanmadan alınan sağlıksız besinlerle hazırlanan yemekler, dışarıda fast-food kültürünün yaygınlaşması, okul kantinlerinde bulunan sağlığa zararlı besinler bilinen gerçeklerdir. Bir çocuğun bu kadar reklamlarla, görsel ve işitsel uyarıcılar karşısında sağlıklı beslenebilmesi çok zordur. Aile,iletişim araçları ve çevre çocukların beslenme alışkanlıklarını etkilemektedir.Okul öncesi dönemden başlamak üzere doğru beslenme alışkanlıklarının kazandırılması bir gerekliliktir.Çocukluk döneminde kazanılan beslenme alışkanlıkları yaşamın daha sonraki yıllarında devam etmektedir.Sağlıklı geçen bir çocukluk dönemi, sağlıklı bir gelecek demektir.
Beslenme, insan yaşamı ve sağlığını etkileyen en önemli etmendir. Karın doyurmak, açlığı bastırmak ya da istediği besinleri yemek ve içmek değildir. Beslenmede temel amaç; bireyin yaşına, cinsiyetine,içinde bulunduğu fizyolojik durumuna göre gereksininim duyulan tüm besin öğeleri ve enerjiyi yeterli miktarda besinler yoluyla karşılayabilmektir.Bu nedenle sağlıklı,yeterli ve dengeli beslenme herkes için ve özellikle çocuklar için çok önemlidir. Çocukları yetişkinlerden ayıran en önemli özellik sürekli büyüme ve gelişme süreci içinde

olmalarıdır. Bu süreç; beslenme, genetik yapı, cinsiyet, çevresel faktörler,sosyo-ekenomik durum,kültür ve gelenekler gibi etmenlerin etkisi altındadır.Bu etmenlerin arasında kuşkusuz en önemlisi beslenmedir.
Okul çağı çocuğunun doğru beslenmesi, ailenin ve okul yönetimindeki kişilerin işbirliği içinde olması ve bu konuda eğitilmesi önemli bir konudur. Bu dönemdeki çocuklarda görülen beslenmeye dayalı sorunlar arasında büyüme ve gelişme geriliği, diş çürükleri, aşırı kilo (obezite),anemi, uzun süreli sağlık sorunlarından diyabet ve koroner kalp hastalıkları sıralanabilir. Bu sorunların giderilebilmesi için; okul çağı çocuklarının beslenmesinde temel ilke olan yeterli ve dengeli beslenmesini sağlamak, aile dışındaki zararlı etkilerden ve alışkanlıklardan korumak ve caydırmak için doğru davranışları geliştirmek yenilerini kazandırmak ve beslenme konusunda bilinçlenmesini sağlamaktır.
Beslenmeye dayalı davranış değişikliğini sağlamanın en etkin yolu eğitimdir. Beslenme eğitiminde amaç; besinleri doğru seçmesinde yol gösterici olma, beslenme ve sağlık konularında bilgi kazanma ve davranış değişikliğini sağlamadır. Yapılması gereken en önemli şey;çocukların sağlıklı beslenme konusunda bilgilenmelerini sağlayacak beslenme eğitim programları hazırlamak ve uygulamaktır.
Ülkemizde ve diğer ülkelerde 2000'li yıllardan itibaren çeşitli kurum ve kuruluşlar sağlıklı besleme ile ilgili eğitim programları hazırlayarak okullarda uygulamaya başlamışlardır. Yaşam kalitesinin arttırılması ve sağlığın korunması için sağlıklı beslenme eğitimi zorunlu hale gelmiştir. Bu çalışma ile çocuklara ve anne- babalara sağlıklı beslenme davranışları kazanmalarını sağlayacak beslenme eğitim programı hazırlanıp uygulanmıştır.
Bu çalışma ile; ilköğretim çocuklarına ve anne-babalarına beslenme ve hijyen konulu eğitim verilerek yeterli ve dengeli beslenmesine katkı sağlama, doğru beslenme konusunda toplum bilinci kazandırarak beslenme davranışlarında değişiklilik oluşturma amaçlanmıştır.
Yapılan çalışma betimsel niteliktedir. İzmir Karşıyaka semtinde bulunan ilköğretim okulları içinden İl Milli Eğitim Müdürlüğünün belirlediği dört okulda ve toplam 278 dördüncü sınıf öğrencileri ve ebeveynler üzerinden yürütülmüştür. Bu çalışma iki aşamalı olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir.
Birinci aşamada durum tespit çalışmaları yapılmıştır. Durum tespit çalışması için veri toplama aracı olarak anket ve gözlem formu hazırlanmıştır. Halk sağlığı çalışma grubu üyeleri veri toplama araçlarını Mayıs 2010 yılında okullarda bizzat kendileri uygulamıştır. Gözlem ve anketler yoluyla elde edilen veriler değerlendirilerek bir rapor hazırlanmıştır.
İkinci aşamada, birinci aşamadan elde edilen sonuçlara göre çocuklara verilecek beslenme eğitim programı hazırlanmıştır. Programın uygulanmasında kullanılacak materyaller, ilkeler, bilişsel davranışları ölçecek test, tutumlarını ölçecek tutum ölçeği ve beslenme ile ilgili anket hazırlanıştır.Beslenme eğitimini verecek öğretmenler ve sınıf öğretmenleri eğitilmiştir.22 Şubat 2011 tarihinde eğitim öncesi ön-testler uygulanmış ve beş haftalık eğitim verilmiş,eğitimin sonunda son-testler uygulanmıştır.Çocukların eğitimi tamamlandıktan sonra ebeveynler için hazırlanan beslenme eğitim programı uygulanmış ve uygulama sonunda anket yapılmıştır.Elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir.
Yapılan bu çalışmanın birinci aşamasında elde edilen bulgular aşağıda kısaca özetlenmiştir.
Öğrencilerin büyük çoğunluğu kahvaltı yaptıklarını belirtmelerine rağmen daha sonraki sorulara bakıldığında kahvaltıyı evde değil okulda yaptıkları gözlenmiştir. Genelde anneler çocukların beslenme çantalarına simit, açma, hazır kek, boyoz vb yiyecekler,meyve suyu,ayran,limonata,süt koydukları ve kahvaltıyı okulda yaptıkları saptanmıştır.Kahvaltı yapamama nedenleri olarak da okula geç kalma korkusu,annesinin okula giderken kalkmadığını,sabahleyin karnının tok olması nedeniyle canının istemediği olarak sıralanmıştır.Teneffüslerde hangi yiyecekleri tüketiyorsunuz sorusuna da;simit,poğaça,açma, boyoz hamburger,cips,kraker,dürüm,gofret vb cevap vermişlerdir.İçecek olarak da meyve suyu,limonata,kola,ayran olarak sıralamışlardır.Hijyenle ilgili olarak elde edilen sonuçlar ise;hayli üzücücüdür. Çocukların düzenli bir diş fırçalama davranışının olmadığı gözlemlenmiştir. Bazı çocukların kendisine ait diş fırçası olmadığı için teyzesi yada yakının fırçasıyla fırçaladığını belirtmişlerdir. Yine düzenli bir el yıkama davranışını da olmadığı saptanmıştır. Açıkta satılan yiyecekleri, özellikle okulun çevresindeki satıcılardan aldıkları saptanmıştır. Çocukların düzenli ve doğru olarak beslendiğini söylemek mümkün değildir.
İkinci aşama ile ilgili sonuçlar aşağıda kısaca verilmiştir;
Çocuklara verilen ön-test ve son-test arasında istatistik açıdan anlamlı bir fark bulunmamasına karşın sorulara verdikleri doğru cevaplar, tutumlarındaki değişiklikler, teneffüslerde aldıkları yiyeceklerin olumlu yönde değişmesi verilen eğitimin etkili olduğunu göstermiştir.
Eğitim sonunda hazırladıkları duvar gazetelerinde öğrendikleri beslenme bilgilerini kullanarak kendi şiirlerini, öykülerini yazmışlardır. Ayrıca besinleri ve hayal güçlerini kullanarak resimler çizmişlerdir.
Ebeveyn eğitimine çocukların anneleri ve sınıf öğretmenleri katılmıştır. Bu eğitim uygulamalarının nasıl yaygılaştırılması gerektiği tartışılarak yapılması gerekenler ortaya konulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Beslenme eğitimi, beslenme davranışı, hijyen, ilköğretim çocuğu

TEACHING ELEMANTRAY LEVEL CHILDREN HOW TO ADAPT A HEALTY NUTRITION

İlhan Oktar, oktarilhan@gmail.com

Abstract
It is crucial to gain healthy eating habits in order to have a healthy life. Healthy eating habits, which are gained at early ages, can become a life style. However, due to highly increased globalization, people have started losing their good eating habits. Also, availability of unhealthy food choices are another important reason for adapting unhealthy eating style. There is a negative balance between the amount of the foodstuff and the hygiene and nutrition of these foodstuff. As different types of foodstuff increases, nutrition and the hygiene of ingredients used decreases, fast food restaurants are a good example for this statement. Not only children but even adults don't even think about judging what types of foodstuff they are consuming. Parents have a big responsibility to teach their children to adapt a rich and healthy eating habits. It is well known that the foundation of the unhealthy eating style is to cook meals with unknown ingredients at home, to eat at fast food restaurants very often and to have a access of the unhealthy food choices at the canteen's of the school. Parents, friends and media and communication tools are the major influences for the children and effect their eating habits. It is very important for a child to gain a healthy eating style even before attending to the elementary school. Habits, which gained at early ages, are more likely to continue for the future, in other words, healthy childhood means healthy future.
Nutrition is the most important element of the healthy life. The main concept f the good diet is to consume necessary nutrient and energy for the age and the gender of the person. That is why it is extremely important to have healthy and balanced diet for the children. One important feature which separate children from adults is; children do grow and develop constantly. This developing process of the children is influenced by the diet, genetics, gender, environmental factors and economic and cultural stage. Among all these influences, the most important one is of course the diet.
Correct diet of the school age children and education of the parents and school administrators about this correct diet is a very important issue to mention. There are many problems related bad eating habits among children at early ages, such as; underdevelopment, cavity, obesity, anemia, diabetes and cardiovascular problems. To solve these problems, parents must be well educated on how to provide healthy diet for their children. Also children must be educated about good nutrition so they can reject unhealthy food and consume healthy foodstuff.

Education is the best way to tell about the importance of healthy eating style. The main reason of the education about nutrition is to teach children and parents how to make correct choices and give them detailed information of importance of healthy nutrition. The most important thing is to create education programs to educate people about the good nutrition.
Different types of education programs have been created and have put in the progress in Turkey and in other countries since 2000. These education programs have become required for students in order to increase the quality of their life.
This study;To educate people about healthy nutrition and hygiene of the foodstuff as well as informing children and parents about balanced diet and influencing their choices.
This study is descriptive. Four different school and total of 278 students (4th level student) and their parents were chosen by The Ministry of Education as a target group. This study was divided into two different levels.
First level was to determinate and get know about the people in the group. Surveys and questioners were prepared to get information about the whole target. The members of the chosen education group also visited these four schools in May 2010. Very detailed report was prepared with the result of the observations, surveys and questioners.
Second level was to create the right education program according to the result of gathered information of the target group. All type of materials, tests, element and measurement scales were prepared. Teachers and nutrition instructors were chosen and gathered together. In 22th of January 2011, five weeks education program began. After the completion of the education for children, parents also attended some classes. At the end of this five weeks education program, another survey and questioner was taken by the children and their parents to evaluate the success of the programme. All results of these surveys were analyzed and the results were put together.
After the completing this study, the findings have evaluated and summarized. According to the results, many children stated that they do have breakfast, however, by looking at the fallowing answers, it was discovered that they do not have breakfast at home, but at school. It was discovered that mothers prepare them a breakfast bag with different types of breakfast items. Some of the reasons of not having breakfast at home were; afraid of being late for school, no one is awake to take care of the children and feeling full in the morning. Other question was about what children eat during time between classes. Most of the students answer were funk food such as; chips, cracker, chocolate. They also answered that they drink fruit juice, lemonade, cola and ayran. Next question was about hygiene. The answers were very upsetting. Most of the students don't brush their teeth. It was discovered that they didn't gain this habit. They also don't have the habit of washing their hands regularly. Also these children purchase most of the food from the sellers, who sell foodstuff outside and not in hygienic matter. Therefore, it is right to say that it is impossible for these children to gain healthy eating style.
Result of the second level are explained below;
The survey, which was given after the end of five weeks education showed that children's behavior have changed. They have started making better choices purchasing better foodstuff between their classes.
Children also prepared art work, wrote poems and short stories by using concepts from the education program. They also painted different drawing using their imagination.
More discussions will be made to decide how these programs can be extended.
Key Words: Nutrition education, Nutrition behavior, Hygiene, Elementary level children

SCHOOL ACCOUNTABILITY IN PORTUGAL: GLOBAL AND LOCAL INFLUENCES ON POLICIES AND PRACTICES

José Augusto PACHECO, PhD Universidade do Minho, jpacheco@ie.uminho.pt
José Carlos MORGADO, PhD, Universidade do Minho, jmorgado@ie.uminho.pt
Filipa SEABRA, PhD Universidade Aberta, fseabra@univ-ab.pt

Abstract
This communication is aimed at approaching the field of curriculum studies resourcing to the global/local method proposed by Pinar (2006) and taking into consideration both changes operated at an international level by globalization, and the changes in course in the Portuguese reality concerning curriculum development.
Nowadays, curricular policies cannot be considered merely at the national or local governments, as processes and practices of curriculum decision are regulated transnationally. This process requires «studying the academic field of curriculum studies locally and globally (as each is imbricated in the other [such study] might enable scholars to strengthen and make more sophisticated their critical and intellectual distance from their respective local cultures and from those standardizing processes of globalization against which numerous national cultures are now reacting so strongly» (Pinar, 2006, p. 163).
Recognizing that the most visible effect of globalization on curricular reform is homogenizing and standardizing (Anderson-Levitt, 2008), regardless of diversity at the level of pedagogical practices, changes operated on curricular organization are intersected by such key-concepts accountability, best practices, quality, efficiency, efficacy, assessment, testing, among others.
Among all these inter-related concepts, the notion of accountability is the one with deeper repercussions on the transformation of curriculum and on the definition of schools' and teachers' autonomy. Acknowledging Taubman (2009, p. 13): «none of us who teach (…) are immune to the effects of the transformations taking place. It reaches into the corners of our practices, constricts our daily life in schools, and influences how we think about what we do in our classrooms. It dictates how we spend at least some of our professional time, how our work is evaluated and how we determine the meaning of our work».
These concepts have converged towards deep alterations in the ways public education in general, and the curriculum, school, and the teaching profession in particular are regarded, leading to the scenery described by Pinar (2004) when referring the «nightmare that is the present» (p. 13), mostly when this present corresponds to the age of accountability, when public education is defined by the pragmatism of measurable results and «the school is no longer a school, but a business» (*idem*, p. 27).
In the United States, such ideas are deep rooted in programs such as «No Child Left Behind» and reports like «A Nation at risk», whose effects can be observed in other countries, namely Portugal. The reality of this country, generally characterized by the europeanization and transnationalization of education policies (Pacheco & Seabra, 2012), as well as of other aspects of society, is confronted with the existence of a globally structured agenda (Dale, 2004; Teodoro, 2010).
Such an agenda produces direct effects on the curricular organization concerning three main aspects. The first relates to the curricular organization based on the connective specialization of knowledge (Young, 2008). Not departing from the insular specialization, that is, of knowledge organized in subjects, changes are translated into the construction of the national curriculum around competencies and the valuing of useful knowledge. The second consist on the adoption, by schools and teachers, of national programs reinforcing the central control of curriculum of key subjects of the powerful knowledge (Idem). Over the last few years, teachers have been confronted with the «Mathematics Action Plan» and the «National Reading Plan». These are programs aimed at improving school results in subjects where there is a regulation of contents, and an effective control of assessment by the imposition of standardized testing which are designed by the central administration and applied annually by teachers, thus confirming Taubman's (2009, p. 12) statement that «tests are the

lynchpin of the transformation». The third aspect, which is currently underway as significant curricular change, following the main discourses of curricular policy corresponds to the design of learning outcomes as a way to prescribe and regulate the national curriculum. Considering these changes taking place in Portugal, and which are not dissociated from those taking place in other countries, we conclude there is a process of curricular recentralization in place, emptying the meaning of concepts such as autonomy or teacher professionalism. These processes have however been implicitly absorbed by academics, teachers and the community in a non critical fashion, leading to the internalization of political discourse and to productivist practices. Standards and practices of accountability install a culture of performativity in schools (Ball, 2007) or in the words of Taubman (2009, pp. 37-38) an audit culture, leading to the silencing of many voices. «Because so many of the grass roots groups have themselves felt disappointed by public education, they have found in the language of accountability and by fears spread about educational failures and by the blame placed on teachers, schools, and schools of education, these groups have been unwilling to relinquish the discourse of accountability and standards since they see in it a wedge for educational improvement. Their adhesion to the discourse of standards and accountability reveals how successful self-interested critiques of education have been, how few alternatives exist, and how pervasive is the desperate and illusory reliance on education to solve the nation's problems»

To conclude, we find in our national context evidence of the impact of globalization in the organization of curriculum and in the ways by which teachers approach contents according to competencies and learning outcomes. Standardized testing, both national and international (PISA, for example) are some of the evidences of curriculum recentralization having standardization and accountability as main referents.

References:

Pinar, W. F. (2006). *The Synoptic Text today and Other Essays. Curriculum Development after Reconceptualization*. New York: Peter Lang.

Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Taubman, P. M (2009). *Teaching by numbers. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York: Routledge.

Keywords: Curriculum, Accountability, Globalization, Competencies, Assessment.

"OLUŞTURMACI" PROGRAM DEĞİŞİKLİKLERİNE YÖNELİK ALGILARI YORDAYAN BİR FAKTÖR OLARAK DEĞİŞİME YÖNELİK TUTUMLAR

Koray KASAPOGLU, Afyon Kocatepe Üniversitesi, kasapoglu@aku.edu.tr
Ali YILDIRIM , Orta Doğu Teknik Üniversitesi, aliy@metu.edu.tr

Özet

Değişim, eğitim sistemlerinde iyileşmenin, başarıyı artırmanın ve okullarda standartları yükseltmenin doğal bir sürecidir. Eğitim politikalarının geliştirilmesinin ortak paydası, tüm okulların iyileştirilmesi ve geliştirilen standartların korunmasıdır (Harris, 2009). Birçok ülkede eğitim üzerine yapılan tartışmalar eğitimin, bir ülkenin geleceği için en önemli olduğunu, diğer taraftan eğitimin ülkedeki diğer sorunlardan bağımsız olmadığını vurgulamaktadır. Bu iki boyut eğitimde değişimi tetikler ve bu değişimin yönünün ne olması gerektiğiyle ilgili olasılıklar ortaya koyar (Moreno, 2009).

Hodgkinson (1991)'ın ifade ettiği gibi, günümüzde yaşanan en sık ve en radikal değişim, eğitimde değişim, gündelik yaşantımızın öyle bir gerçeği hâline dönüşmüştür ki eğitim sosyologları şu anki duruma cevap aramakta geç kalmaktadırlar. Alwan (2006) eğitimde değişimi, eğitime, bilinçli ya da bilinçdışı ve devamlı olarak farklı bir şeyin tanıtılması süreci olarak tanımlamaktadır. Huberman (1973)'a göre, eğitimde değişim üç şekilde gerçekleşebilir: 'donanım,' yani, yeni sınıflar, öğretim araç-gereçleri, kitaplar ya da oyun alanları gibi okul donanımına yapılan ilaveler; 'yazılım,' genellikle öğretim programının içeriği ve kapsamında ya da öğretim ve öğrenme yöntemlerinde ve yazılımın bir alt kategorisi olarak, 'kişilerarası ilişkiler', yani, öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici ya da öğretmen-öğretmen arasındaki ilişkilerde ve rollerindeki değişimler. Towndrow, Silver ve Albright (2009)'ın ifade ettiği gibi, eğitimde meydana gelen değişimler, değişim ajanları; bağlamlar; politik hedeflerdeki, program tasarımı ve uygulanmasındaki, değerlendirme tekniklerindeki, liderlikteki, sınıf içi uygulamalardaki, öğretim teknolojileri ve kaynaklardaki ile öğretmen yeterliliklerindeki değişimler gibi değişimleri etkileyen pek çok faktörün incelenmesine izin veren değişimleri içerebilir.

Okul programının sistemli olarak değiştirilebileceği fikri, 20. yüzyılın eğitime sağladığı katkılardan biridir (Kilpatrick, 2009). Program değişimi, eğitimdeki değişimin bir alt kümesidir (Lovat & Smith, 2003). Program değişimi dikkate alındığında, farklı bir ya da daha fazla program ögesinin tanınması için bilinçli bir çaba söz konusudur (Everard & Morris, 1996; Markee, 1997). Banning (1954)'in belirttiği gibi, program değişimi, daha çok, öğrenene gelişmiş öğrenme yaşantıları sağlamak için daha iyi süreçler keşfetmek ve uygulamak sorunsalıdır çünkü program, öğrenme içeriği ve düzenlenmesi, öğrenmenin gerçekleşmesi için kullanılan yöntemler ve değerlendirme teknikleri ile ilgilendiği için eğitimin merkezinde yer alır (Karatzia-Stavlioti & Alahiotis, 2007).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkçe, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji vs. derslerini içeren ilköğretim programlarında bazı köklü değişikliklere gitmiştir. MEB tarafından geliştirilen programların, öğrenen-merkezli ve bireysel farklılıklara duyarlı olduğu, çoklu zekâ uygulamalarının yanı sıra, spiral, tematik ve beceri yaklaşımları ile zenginleştirildiği iddia edilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2005).

Ders düzeyindeki bu değişikler göz önüne alınarak, bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin oluşturmacı program değişikliklerine ilişkin algılarının, değişime yönelik tutumları ile ilişkili olup olmadığını ve değişime yönelik tutumlar tarafından anlamlı yordanıp yordanmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Veriler, Afyonkarahisar şehir merkezinde yer alan tüm ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 561 öğretmenden toplanmıştır. Bunlardan sadece 236'sından anketler geri dönmüştür. Dolayısıyla, anketlere cevap verme oranı %42'dir. Veriler, Dunham, Grube, Gardner, Cummings, ve Pierce (1989) tarafından geliştirilen Değişime Yönelik Tutum Ölçeği ve araştırmacı tarafından ilişkili literatüre dayalı olarak geliştirilen Oluşturmacı Program Değişikliklerine Yönelik Algılar Anketi ile toplanmıştır. Hem Değişime Yönelik Tutum Ölçeği hem de Oluşturmacı Program Değişikliklerine Yönelik Algılar Anketinin Cronbach alfa katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin demografik verileri, değişime yönelik tutumları ve oluşturmacı program değişikliklerine yönelik algıları, frekans, yüzde ve ortalama değerleri ile betimlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin değişime yönelik tutumları ve oluşturmacı program değişikliklerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi anlamak için iki değişkenli korelayonlara bakılmıştır. Sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin 2004-2005 eğitim-öğretim yılından bu yana gerçekleştirilen oluşturmacı program değişiklikleri ile ilgili karmaşık algıları olmalarına ($M=3.38$, $SD=.524$) rağmen değişime açık olduklarını ($M=4.06$, $SD=.482$) göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin değişime yönelik tutumları ile oluşturmacı program değişikliklerine yönelik algıları arasında anlamlı ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur, $r=.30$, $p<.01$. Buna bağlı olarak, oluşturmacı program değişikliklerine yönelik algılara ait varyansın %9'unun ($.30^2$), değişime yönelik tutumlarla olan doğrusal ilişkisiyle açıklandığı söylenebilir. Sonuçlar ayrıca sınıf öğretmenlerinin

değişime açık olduklarını belirttiklerinde oluşturmacı program değişikliklerine de açık olduklarını belirtmeye eğilimli olduklarını da göstermiştir.
Sınıf öğretmenlerinin değişime yönelik tutumlarının, oluşturmacı program değişikliklerine yönelik algılarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için iki değişkenli doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Dağılım grafiği, her iki değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin oluşturmacı program değişikliklerine yönelik algılarının regresyon eşitliği, Yordanan Oluşturmacı Program Değişikliklerine Yönelik Algılar = .36*Değişime Yönelik Tutumlar + 1.88 şeklindedir. Sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin oluşturmacı program değişikliklerine yönelik algılarının, değişime yönelik tutumları tarafından anlamlı yordandığını göstermiştir, $F(1,153) = 15.02$, $p<.01$ ve $t(153) = 3.88$, $p<.01$.

Anahtar sözcükler: değişime yönelik tutumlar, oluşturmacı program değişikliklerine yönelik algılar, sınıf öğretmenleri

ATTITUDES TOWARD CHANGE AS PREDICTOR OF PERCEPTIONS OF "CONSTRUCTIVIST" CURRICULUM CHANGE

Koray KASAPOGLU, Afyon Kocatepe University, kasapoglu@aku.edu.tr
Ali YILDIRIM , Middle East Technical University, aliy@metu.edu.tr

Abstract
Education is seen as an arena for change as public opinion by each successful government, and educational improvement is always supported and every government promises to higher standards, increase achievement and to improve schools, whatever it takes. A common denominator of educational policy-making is improvement of all schools, and politicians are understandably very keen on securing improved standards of education (Harris, 2009). When political debates over education in the developing world considered, there are only two fundamental statements on which consensus reached: First, education is the most important thing for the country's future and second, education is not going well. Everyone agrees on those two that seem to be the same case in developed countries as well since there are many reasons why it is claimed that education is the most important thing and why education is not going well. Those trigger education to change and us to think of what the directions of change should be (Moreno, 2009).
As stated by Hodgkinson (1991), educational change that is the frequency and radicalism of noticeable recent change has turned into a fact of everyday life so that sociologists of education have been slow in responding to the current status. Alwan (2006) defined educational change as an ongoing process that takes place with or without deliberate introduction of something different to education. According to Huberman (1973), change in education may occur in three ways: 'hardware,' that is, additions to school equipment, such as new classrooms, teaching machines, books or playgrounds; 'software,' usually in the content and range of the curriculum, or in the methods of delivery and reception; and as a subcategory of software, 'interpersonal relations', that is, changes in the roles and relationships between teachers and students, between teachers and administrators or teachers and teachers. As also stated by Towndrow, Silver and Albright (2009), changes occurred in education might include changes in policy goals, curriculum design and implementation, assessment techniques, administrative issues, leadership, classroom practices, instructional technologies and resources, and teacher capacities that let an analysis of several factors affecting those changes, change agents, and contexts.
The idea that the school curriculum is something to be changed systematically was one of the twentieth century's contributions to education (Kilpatrick, 2009). Curriculum change is a subset of educational change (Lovat & Smith, 2003). When curriculum change is considered, there is a deliberate attempt to introduce one or more components of the curriculum which are different (Everard & Morris, 1996; Markee, 1997). As stated by Banning (1954), curriculum change can be defined as largely a matter of discovering and applying better procedures for improved learning experiences for learners since curriculum lies in the heart of education as it deals with the content of learning and its organization, the methodologies of the acquisition of learning and the assessment techniques (Karatzia-Stavlioti & Alahiotis, 2007).
Ministry of National Education (MoNE) in Turkey has also made radical changes in primary education curricula including Turkish, mathematics, life studies, social studies, science and technology courses since the 2004-2005 academic year. Curricula delivered by the MoNE are claimed to be learner-centered and sensitive to individual differences and enriched not only with multiple intelligence practices, but also spiral, thematic and skill approaches (Educational Reform Initiative [ERI], 2005).
With regard to those course-level changes held, this study aimed at determining whether classroom teachers' perceptions of constructivist curriculum change were correlated with and predicted by their attitudes toward change. Data were collected from 561 classroom teachers teaching in all public primary schools in the city center of Afyonkarahisar, Turkey. Only 236 of them responded to the scales administered resulting in that the response rate was 42%. Data were collected through Attitude Toward Change Instrument developed by Dunham, Grube, Gardner, Cummings, and Pierce (1989) and Perceptions of Constructivist Curriculum Change Scale developed by the researcher according to the related literature review. Both Attitude Toward Change Instrument and Perceptions of Constructivist Curriculum Change Scale totally produced a Cronbach alpha coefficient of .90 which is a good level of internal consistency (Field, 2009). Demographical data of the participants, their attitudes toward change, and perceptions of constructivist curriculum change were reported in terms of frequencies, percentages, and means. Bivariate correlations were employed to understand the relationship between classroom teachers' attitudes toward change and their perceptions of constructivist curriculum change. Results revealed that classroom teachers were open to change (M=4.06, SD=.482) although they had mixed perceptions about constructivist curriculum change (M=3.38, SD=.524) held in Turkey in the 2004-2005 academic year. Classroom teachers' attitudes toward change were significantly but slightly correlated with their perceptions of constructivist curriculum change, r=.30, $p<.01$. Thus, it can be concluded that 9% of the variance ($.30^2$) of the perceptions of constructivist curriculum change is accounted for by its linear relationship with the attitudes toward change. Results also suggested that classroom teachers tend to state that they are open to perceive constructivist curriculum change if they say that they are open to change.
In order to determine whether classroom teachers' perceptions of constructivist curriculum change are predicted by their attitudes toward change, a bivariate linear regression analysis was also performed. The scatterplot for the two variables indicated that the two variables are linearly related such that as the more one is open to change, the more one is open to perceive constructivist curriculum change. The regression equation for predicting perceptions of constructivist curriculum change is Predicted Perceptions of Constructivist Curriculum Change = .36*Attitudes Toward Change + 1.88. Results indicated that perceptions of constructivist curriculum were significantly predicted by attitudes toward change, $F(1,153) = 15.02$, $p<.01$ and $t(153) = 3.88$, $p<.01$.

Keywords: attitudes toward change, perceptions of constructivist curriculum change, classroom teachers

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ EĞİTİMİN KARAKTER EĞİTİMİNE UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bahaddin ACAT, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, bacat@ogu.edu.tr
Mecit ASLAN, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, mecit-aslan@hotmail.com

Özet

Günümüzde değişen toplum ve aile yapısı ile birlikte, çoğu ailede öğretilmeyen değerlerin okullar tarafından öğretilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilere saygıyı öğreterek kendimizi, çocuklarımızı ve toplumumuzu şiddetten korumuş oluruz (Fenstermacher, 1999). Okullar eğitim ve öğretimin birlikte yapıldığı kurumlardır. Bu kurumlarda iyi öğretimin yapılabilmesi için eğitimin de etkin şekilde yapılması gereklidir (Başaran, 1991). Öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar almasına ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması okulun temel hedefleri arasında yer almaktadır (Ekşi, 2003).

Karakter, kişinin diğer kişilerin iyiliği için en iyisini yapmaya çalışma isteğini ve ahlaki düşüncesini, dürüst ve sorumluluk sahibi olma gibi davranışlarını çeşitli koşullarda etkin yaklaşımları sağlayan kişisel ve duygusal özellikleri ve toplumsal - sosyal bağlılığı kapsar. İyi karakter kişinin topluma olumlu değerler katabiliyor olmasını ve adil, eşit ve diğer insanlara saygılı bir demokratik yaşam biçimi sürdürmesini sağlar (Battisitch, 2005). Lickona (1991)'nın belirttiğine göre 'iyi karakter, iyi olanı bilme, iyi olanı isteme ve iyi olanı yapmaktır. Biz de çocuklarımızın neyin doğru olduğunu değerlendirebilmesini, neyin doğru olduğu konusunda derinlemesine özen göstermesini ve böylece doğru olduğuna inandığını yapmasını istiyoruz.'

Bu çalışmanın amacı ilköğretim okullarında verilen eğitimin karakter eğitimine uygunluk düzeyini çeşitli boyutlarda ortaya koymak, sorunlu noktaları ortaya çıkarmak ve muhtemel çözüm önerileri getirmektir.

İlköğretim okullarında verilen eğitimin karakter eğitimine uygunluk düzeyini belirlemek amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2004).

Bu araştırmanın evreni, 2010-2011 öğretim yılında Eskişehir iline bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve bu okullarda eğitim gören öğrencilerin velileridir. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalama yoluyla örneklem seçilerek oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini evreni temsil edecek şekilde Eskişehir il merkezi, kenar mahalle, ilçe ve köy okullarından seçilen 1726 veli ve 575 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan çalışma grubundaki öğretmenler cinsiyet, mezuniyet, branş, kıdem ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine; çalışma grubundaki veliler ise eğitim düzeyi, yaş, çocuk sayısı, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak incelenmiştir.

İlköğretim okullarındaki eğitimin karakter eğitimine uygunluk düzeyini belirlemek amacıyla iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır:

1. ***Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğretmen Formu:*** Araştırmada kullanılan ilk veri toplama aracı Acat ve Aslan tarafından geliştirilen Okul Karakter Eğitimi Yeterlik Ölçeği'dir. Ölçek karakter eğitimiyle ilgili literatür, karakter eğitimi için ortaya konulan temel ilkeler ve Karakter Eğitimi Ortaklığı (Character Education Partnership) (2008) tarafından ortaya konulan Karakter Eğitimi Kalite Standartları'ndan faydalanılarak geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda beş faktör (planlama ve uygulama, etkileşim, psikososyal ortam, paydaşların katılımı, değerlendirme) altında toplanmış 33 maddeden oluşan ve güvenirlik katsayısı .959 olan bir ölçek elde edilmiştir.
2. ***Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Veli Formu:*** Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı Okul Karakter Eğitimi Yeterlik Ölçeği Veli Formu'dur. Ölçekte toplam 25 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .952'dir.

Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows ver:18.0" programında çözümlenmiş, manidarlıklar .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin en olumlu görüş belirttikleri boyut, *"Psikososyal Ortam"* olduğu ortaya çıkmıştır. *"Değerlendirme"* boyutunda ise öğretmenler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

Bu boyutlara verilen puanlarının bireylerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark "planlama ve uygulama", "etkileşim" ve "psikososyal ortam" boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ($p<.05$); "paydaşların katılımı" ve "değerlendirme" boyutlarında ise anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Branş değişkenine bağlı olarak bakıldığında "planlama ve uygulama", "paydaşların katılımı" ve "değerlendirme" boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş ($p<.05$); "etkileşim" ve "psikososyal ortam" boyutlarında ise anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Kıdem ve mezuniyet değişkenlerine bağlı olarak bakıldığında beş boyut için de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Okulun bulunduğu yer değişkenine bağlı olarak bakıldığında "planlama ve uygulama" boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş ($p<.05$); diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Yapılan analizler sonucunda velilerin en olumlu görüş belirttikleri boyut, *"Psikososyal Ortam"* olduğu ortaya çıkmıştır. *"Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme"* boyutunda ise veliler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

Bu boyutlara verilen cevaplar yaş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde üç boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Eğitim düzeyi ve ortalama aylık gelir değişkenlerine bağlı olarak incelendiğinde üç boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Çocuk sayısı değişkenine bağlı olarak incelendiğinde "planlama ve uygulama" boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuş ($p<.05$); diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Okulun bulunduğu yer değişkenine bağlı olarak incelendiğinde "planlama ve uygulama" ve "paydaşların katılımı ve değerlendirme" boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş ($p<.05$); "psikososyal ortam" boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Öğretmen ve velilerin en olumlu görüş belirtilen boyut "psikososyal ortam", en olumsuz görüş belirtilen boyutlar ise "değerlendirme" ve "paydaşların katılımı" olmuştur.

Öğretmen görüşleri cinsiyet, branş ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterirken, kıdem ve mezuniyet değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Veli görüşleri eğitim düzeyi, ortalama aylık gelir, çocuk sayısı ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterirken, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Değerlendirme ve paydaşların katılımı çalışmalarını arttırmak amacıyla kurs, seminer ve toplantılar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: karakter, karakter eğitimi

THE INVESTIGATION OF TEACHER AND PARENT VIEWS INTO CONFORMITY OF PRIMARY SCHOOL EDUCATION TO CHARACTER EDUCATION RELATED TO VARIOUS VARIABLES

Bahaddin ACAT Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, bacat@ogu.edu.tr
Mecit ASLAN, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, mecit-aslan@hotmail.com

Abstract

In our age, when both society and family structures are increasingly changing, it is generally agreed that values essential to the health of society should be taught in schools, since the modern family medium is not always successful in providing them. By teaching such values as sharing and respect to students, we could protect ourselves and our children, and thus society, against violence (Fenstermacher, 1999). Schools are known as institutions in which teaching and training are carried out. For a good education, it is essential that good training be provided (Başaran, 1991). Among the priorities of schools are to equip individuals with values and skills that will help them make morally-appropriate decisions and enable them to exhibit decent behaviour (Ekşi, 2003). Character encompasses individual and emotional features, as well as social and communal dependency, which provide the individual with efficient approaches to such merits as willingness to do one's best for others, consciousness of being honest and assuming responsibility under varying circumstances. A good character enables the individual to contribute positive values to society, apart from providing him or her with a democratic lifestyle in which everyone is treated equally and everyone is respected sufficiently enough (Battisitch, 2005). As was defined by Lickona (1991), a good character can be defined as knowing what is good, aspiring what is good, and doing what is good.

Our study aims to determine appropriateness level of primary school education to character education in consideration of various factors for the purpose of uncovering trouble points and offering suggestions accordingly.

The general screening method has been used to determine the appropriateness level of primary school education to character education. The general screening method is a research approach that aims to describe a phenomenon that became a thing of the past or is still available as it was or as it is (Karasar, 2004).

The population of this study is composed of school teachers working in primary schools and parents of their students between 2010 and 2011 in Eskişehir. The present study adopted a stratification sample, known as a purposeful sampling. The sample consists of 575 teachers and 1726 parents selected from the schools occurring in the city centre, the suburbs, towns and villages around Eskişehir. While the criteria for the teachers included such variables as gender, graduation, department and seniority of the teacher, and location of the school, the criteria for the parents included education level and age of the parents, as well as the number of their children and average monthly income.

Two different data collection tools were used to determine appropriateness level of primary school education to character education:

1. "Schools' Character Education Competency Scale" Teacher Form: This form of data collection was developed by Acat and Aslan, which was based upon the character education literature, the basic principles laid down for character education and Character Education Quality Standards put forward by Character Education Partnership (2008). We based our scale on validity and reliability analyses. Our scale consists of five factors (planning and implementation, interaction, psychosocial environment, stakeholder participation, evaluation), as well as 33 items, and its reliability coefficient was found to be .959.

2. "Schools' Character Education Competency Scale" Parent Form: This form of data collection was developed by Acat and Aslan. The scale is composed of 25 items and 3 factors. The scale reliability coefficient is .952.

The data obtained were analyzed on the computer with "SPSS for Windows, ver: 18.0" program. Signification of the analyses we made were tested at the level of .05, and all signification levels were presented in tables.

Our analyses demonstrated that the factor favoured most by the teachers was "psychosocial environment", while the factor least favoured was "evaluation". We tried to determine whether or not there was a statistical significance between the scores given for each factor. The difference between the scores given for "planning and implementation", "interaction" and "psychosocial environment" showed a statistical significance in terms of "gender" ($p<.05$). However, no such significance could be determined between the scores given for "stakeholder participation" and "evaluation" in terms of "gender" ($p>.05$). The difference between the scores given for "planning and implementation", "stakeholder participation" and "evaluation" showed a statistical significance in terms of "department" ($p<.05$). However, no such significance could be determined between the scores given for "interaction" and "psychosocial environment" in terms of "department" ($p>.05$). The difference between the scores given for "planning and implementation", "interaction", "psychosocial environment", "stakeholder participation" and "evaluation" showed a statistical significance in terms of "seniority" and "graduation" ($p<.05$). The difference between the scores given for "planning and implementation" showed a statistical significance in terms of "location of school" ($p<.05$). However, no such significance could be determined between the scores given for all the other four factors in terms of "location of school" ($p>.05$).

Our analyses demonstrated that the factor favoured most by the parents was "psychosocial environment", while the factor least favoured was "stakeholder participation and evaluation". We tried to determine whether or not there was a statistical significance between the scores given for each factor. The difference between the scores given for all the five factors showed a statistical significance in terms of "age" ($p<.05$). The difference between the scores given for "planning and implementation" showed a statistical significance in terms of "education level and average monthly income of parents" ($p<.05$). However, no such significance could be determined between the scores given for all the other four factors ($p>.05$). The difference between the scores given for "planning and implementation", "stakeholder participation and evaluation" showed a statistical significance in terms of "location of school" ($p<.05$). However, no such significance could be determined between the scores given for "psychosocial environment" in terms of "location of school" ($p>.05$).

The factor favoured most by both parents and teachers was "psychosocial environment", while the factors least favoured were "stakeholder participation" and "evaluation". We determined a statistically significant difference between the scores given by the teachers in terms of "gender", "department" "location of school". However, we could not determine a statistically significant difference between the scores given by the teachers in terms of "seniority" and "graduation". While there was a statistically significant difference between the scores given by parents in terms of "education level", "average monthly family income", "the number of children" and "location of school". However, no statistically significant difference could be determined between the scores given by parents in terms of "age".

Based upon our study results, we suggest that courses, seminars, and meetings could be held in order to increase participation levels of evaluation and stakeholders.

Key words: character, character education

YENİ GELİŞTİRİLEN ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ, 2005-2011 YILLARI ARASINDA YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İÇERİK ANALİZİ

Mehmet ERDOĞAN, Akdeniz Üniversitesi, mmerdogan@gmail.com, mehmederdogan@yahoo.com
Çiğdem GÜZLE KAYIR, Akdeniz Üniversitesi, cigdemguzle@yahoo.com
Hamit KAPLAN, Akdeniz Üniversitesi, hamit0707@mynet.com
Ümmü Özlem AŞIK, Akdeniz Üniversitesi, sahinakpunar@akdeniz.edu.tr
Şahin AKBUNAR, Akdeniz Üniversitesi, sahinakpunar@akdeniz.edu.tr

Özet

Cumhuriyetin kuruluşundan beri Türk Eğitim sisteminde sistematik ve düzenli program geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Tüm bu program geliştirme çalışmaları, çağdaş eğitim yaklaşımları, dünyadaki eğitim reformları ve toplumun temel gereksinimleri dikkate alınarak planlanmıştır. Son olarak, Türk Eğitim sistemi 2004 yılında başlayan sistemik bir program geliştirme sürecine girmiş ve ilköğretim öğretim programlarından üniversite öğretim programlarına kadar tüm programlarda reform niteliğinde değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu reform çalışmalarını gerekli kılan nedenlerin temelinde ülkemiz öğrencilerinin girmiş olduğu TIMSS, PISA ve PIRLS gibi uluslararası nitelikteki sınavlardan almış oldukları düşük puanlar ve dünyadaki eğitim reform çalışmalarına uyumun gerekliliği görülmektedir. 2004 yılında yeniden geliştirilmeye başlanan öğretim programları kavramsal öğrenme, çoklu zekâ, aktif öğrenme ve üst düzey düşünme becerilerine önem veren, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı (constructivism) yaklaşımı temel alan bir programdır. Programda öğretmen rehber niteliğindedir ve bilgiyi veren değil bilgiye giden yolu gösteren ve rehberlik edendir. Öğretim programlarının pilot uygulama sonrasında yaygınlaştırılması ile birlikte programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin geliştirilen bu öğretim programları ile ilgili görüşleri, inançları ve tutumları birçok araştırmacının konu alanı haline gelmiş ve bu konuda çok sayıda çalışma yapılmaya başlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı programın yaygınlaştırılmaya başlandığı yıl olan 2005'ten günümüze kadar öğretmenlerin yeni programla ilgili görüşlerini, inançlarını ve tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların içerik analizini yapmak ve bu araştırmaların bulgularına dayanarak öğretmenlerin yeni öğretim programlarına yönelik görüş, inanç ve tutumları ile ilgili senteze dayalı bir sonuç ortaya koymaktır. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar ile programda öğretmenlerin programın uygulanabilirliği ve sürece dönük yaşamış oldukları problemler tespit edilecektir. Bu çalışma, bu alanda yapılan araştırmaların sistemli olarak toplanması ve analiz edilmesi açısından ilk çalışmalardan biridir.

Toplanan araştırmaların analizinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem yazılı ve/ya görsel dokümanların derinlemesine incelenmesi konusunda yardımcı olan etkin bir yöntemdir.

Bu çalışmada yer alan araştırmalar seçilirken aşağıda yer alan ölçütler belirlenmiş ve bu ölçütler dikkate alınarak seçilen 43 araştırma bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu ölçütler şöyledir;

a) Farklı dallarda (sosyal bilgiler, matematik...vb) ve farklı kademelerde (okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) çalışan Türk öğretmenleri,
b) Nitel ve/ya nicel veri içeren çalışmalar
c) 2005-2011 yılları arasında gerçekleştirilen araştırmalar
d) Seçilen hakemli dergilerde yayınlanan makaleler
e) Öğretmenlerin yeni öğretim programlarının herhangi bir boyutuna yönelik (amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme) görüşleri ile ilgili sonuç rapor eden çalışmalar.

Seçilen çalışmaların içerik analizi beş basamakta gerçekleştirilmiştir; (1) Yayımlanmış çalışmaların araştırılması ve seçilmesi; (2) İlgili bilgilerin çalışmalardan ayıklanması; (3) Bu bilgilere dayanılarak tabloların oluşturulması, (4) Bulguların analiz edilmesi ve (5) Çalışmalardan ortaya çıkarılan sonuçların sentezlenerek yorumlanması ve temalar altında tartışılması.

Eğitim bilimleri, eğitim programları ve öğretmen eğitimi alanlarında makale yayımlayan ulusal (örn. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri - KUYEB) ve uluslararası (örn. Asia Pacific Education Review - APER) nitelikte 50'den fazla hakemli dergi taranmış ve öğretmenlerin yeni geliştirilen öğretim programlarına ilişkin görüşlerini sayısal verilerle ortaya koyan 80'den fazla araştırmaya ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmaların sadece 43'ü yukarıda belirtilen ölçütlere uygunluk göstermiş ve buradaki çalışmanın kapsamına alınmıştır. Toplanan bu araştırmalar üzerinde gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular üç tablo haline getirilmiştir; (1) araştırmaların demografik özellikleri, (2) araştırmaların yöntem özellikleri ve (3) programın boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri.

Araştırmaların yöntem özellikleri incelendiğinde, nicel araştırma yöntemlerinden tarama tekniğinin ve nitel araştırma yöntemlerinden ise durum çalışmasının en çok tercih edilen teknikler olduğu görülmektedir. Analiz edilen araştırmalarda, incelenen ve görüş bildirilen öğretim programı olarak fen ve teknoloji dersi ve Türkçe dersi; program boyutu açısından ölçme-değerlendirme boyutu; yöntem olarak nicel betimsel tarama tekniği; örneklem olarak sınıf öğretmenleri; örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemi; araştırmanın yapıldığı il olarak Ankara ili; veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu; geçerlik delili olarak uzman görüşü; güvenirlik delili olarak Cronbach's Alpha değeri; ve istatistiki yöntem olarak ise Betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde ve ortalama) daha çok tercih edilmiştir.

İncelenen araştırmaların sonuçları dikkate alındığında, öğretmenlerin şu konulara daha çok değindiği görülmektedir; a) etkinliklerin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi; b) konuların sarmal yapıya göre düzenlenmesi; c) önerilen etkinliklerde bireysel farklılıklara vurgu yapması; d) üst düzey düşünme becerileri kazandırma konusundaki sınırlılıkları; e) çoklu zeka kuramına yer vermesi, ancak bazı boyutlarını ihmal etmesi; f) öğrenci merkezli olması; g) öğrencilere araştırma, sorgulama ve incelemeye yöneltmesi; h) yaparak yaşayarak öğrenme olanakları sunması; ve i) tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile birlikte sonucun olduğu kadar sürecin de değerlendirilmesi.

Ancak programın uygulanması ile ilgili, öğretmenler bazı problemlerle karşılaştıklarını ve bu problemlerin programı etkin olarak uygulama konusunda kendilerini sınırladığını belirtmişlerdir. Bu problemler; a) sınıfların kalabalık olması; b) etkinlikler ve konular için ayrılan zaman yetersiz olması, c) öğretmenlerin program ile ilgili bilgi düzeyi, d) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının düşük olması; e) LYS, OKS ... vb gibi sınavların yapısı ile öğretim programları arasındaki tutarsızlık; f) okulların altyapı olanaklarının sınırlı olması ve g) okul idaresi ve velilerin programın uygulanmasına ilişkin yeterli desteği vermemesi.

Sunum esnasında ortaya çıkan sonuçlar, programın dört temel öğesi olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme açısından tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Öğretim programı, öğretmen görüşleri, içerik analizi

TEACHERS' VIEWS ON NEWLY DEVELOPED CURRICULA; A CONTENT ANALYSIS OF RESEARCH BETWEEN 2005 AND 2011

Mehmet ERDOĞAN, Akdeniz Üniversitesty, mmerdogan@gmail.com, mehmederdogan@yahoo.com
Çiğdem GÜZLE KAYIR, Akdeniz Üniversitesty , cigdemguzle@yahoo.com
Hamit KAPLAN, Akdeniz Üniversitesty, hamit0707@mynet.com
Ümmü Özlem AŞIK, Akdeniz Üniversitesty, sahinakpunar@akdeniz.edu.tr
Şahin AKBUNAR, Akdeniz Üniversitesty, sahinakpunar@akdeniz.edu.tr

Abstract

Since the founding of republic, there have been systematical and regular curriculum development endeavors in Turkish Education System. All these curriculum development endeavors were planned considering modern educational approaches, educational reforms on the world and basics needs of the society. Recently, Turkish Education System has undergone a systematical curriculum development process starting from 2004 and there have been reformatic changes in the curricula from primary school level to university level. The reasons which necessitated this reform were thought to be basically low scores taken form international studies, i.e. TIMSS, PISA and PIRLS by our students and the need to be in accordance with the education reform endeavors in the world.

The school curricula which were begun to be re-developed in 2004 attached importance to conceptual learning, multiple intelligence, active learning and higher order thinking skills, and also based on student-centered and constructivist approach. In the new curricula, teacher is only a guide and he is not the one who gives information, but leads the way to information and guides the student. Along with the dissemination of curricula to whole schools, after pilot application, the views, beliefs and attitudes of teachers who are the implementer of the program about this newly developed program have been the subject of many researchers and thus lots of research has been undertaken on the subject.

The purpose of this study is to review the researches undertaken to reveal the views, beliefs and attitudes of teachers about the new curricula starting from 2005 which was the year of the becoming widespread of the program till today, and state a synthesized outcome about the views, beliefs and attitudes of teachers towards the new curricula based on the findings of these researches. With the outcome of the research, the applicability of the program and teachers' problems about the process will be identified. This study is one of the first attempts in terms of the systematical collection and analysis of the work done in the field.

In the analysis of the selected studies, a content analysis, one of the qualitative methods, is used. This method is an effective method which helps in the detailed examination of written and/or visual documents.

While choosing the researches in this study, the below criteria were determined and 43 research studies which were chosen according to these criteria constitute the sample of this work. These criteria are;

a) Studies sampling Turkish teachers who work in different branches (social sciences, mathematics…etc) and different levels (preschool, primary and high school),
b) Studies presenting qualitative and/or quantitative data,
c) Studies undertaken between 2005 and 2011,
d) Studies published in chosen refereed journals,
e) Studies which stated teachers' views on any aspect (aims, contents, learning- teaching process and measurement and evaluation) of the curriculum.

The content analysis of selected works has been realized in five steps; (1) Searching and choosing the published researches; (2) Extracting related information form studies; (3) Forming tables based on these information (4) Analyzing findings and (5) Synthesizing and interpreting the outcomes of researches and gathering them under themes.

More than 50 national (i.e. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri – KUYEB) and international (i.e. Asia Pacific Education Review - APER) journals which publish articles on educational sciences, curriculum and instruction, and teacher education have been searched and more than 80 researches which gave quantitate /qualitative results about the views of teachers on the newly developed curriculum have been reached. However, only 43 of these researches were according the above mentioned criteria and included in this study. The findings which were reached after review of these collected studies were made into three table; (1) demographical characteristics of the researches (2) methodical characteristics of the researches and (3) teachers' views on the dimensions of the program. (see Table 1 which summarizes the basic information subtracting from the selected studies given at the end of the study)

When the methodical characteristics of research studies are examined, it can be seen that survey technique out of quantitative research methods and case study from qualitative research methods are preferred the most. In the analyzed researches, as examined and viewed curricula, science and technology, and Turkish courses; as the program dimension, measurement and evaluation; as method, quantitative descriptive survey technique; as sample, primary school teachers; as sampling method, convenient and purposeful sampling; as the province of research, Ankara province; as data collection tool, questionnaire and semi-structured interview schedule; as validity indicator, expert opinion; as reliability indicator, Cronbach's alpha; and as statistical method, descriptive statistical techniques (frequency, percentage and mean) are preferred mostly.

When the outcomes of the examined researches are considered, teachers are seen to deal with these topics more; a) associating activities with the real life; b) ordering the subjects in spiral construct; c) highlighting personal differences in suggested activities; d) restraints on granting high level thinking skills; e) giving place to multiple intelligence but ignoring some of its dimensions; f) its being student centered; g) leading students to research, question and inquiry; h) giving opportunities of learning by doing and i) together with complementary measurement and evaluation approach, evaluation of the process as of the outcome.

However, teachers mentioned that they came across some problems about the application of the curriculum, and these problems confined them on the effective implementation of the curricula. These problems are regarding as; a) crowded classrooms; b) time spared for activities and subjects being insufficient; c) teachers' knowledge level on the program; d) teachers' self-efficacy beliefs being low; e) discrepancy between the structure of examinations like LYS, OKS…etc. and the content of the curricula; f) schools' infrastructure facilities being limited and g) school authority and parents' not giving sufficient support about the application of the program.

Outcomes that will come up during the presentation will be discussed in terms of four elements of the curriculum development; i.e. aim, content, learning- teaching processes and measurement and evaluation.

Key Words: Curriculum, teachers' views, contend analysis

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ESTETİK YARATICILIK

Memet KARAKUŞ, Çukurova Üniversitesi, memkar@cu.edu.tr
Burcu GÜRKAN, Çukurova Üniversitesi, burcu_gurkan@yahoo.com
Sevda Doğan DOLAPÇIOĞLU, sdolapci@hotmail.com
Mustafa ÇAPAR, Çukurova Üniversitesi, mustafacaparus@hotmail.com

Özet

Yaratıcılık benzerlerinden farklı ürünlerin ortaya çıkarılmasını,eşsizliği içermektedir. Bu ürünlerin ortaya çıkarılması sürecinde bireyin hissettikleri, beğeni düzeyi, duyduğu keyif,ayrıntılarla mücadele etme çabası,onu iten güç, aldığı haz, ortaya çıkardığı ürünün çekiciliği, ortaya çıkarılmış ürünlerde veya bir çok durumda bu duyguları araması, hissetmesi ise estetik yaratıcılılık boyutunun birer ifadesi olarak görülmektedir. Her birey güzeli başka başka nesnelerde veya farklı noktalarda yakalamaktadır. Bir nesneyi, olayı veya durumu anlamlandırma merakı ve çabası bireylere estetik yansımaları fark etme deneyimi yaşatabilir, duygularını ifade etmeleri için onları harekete geçirebilir.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler programında estetik yaratıcılık boyutunun yer verilmesi ve uygulanmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Ayrıca öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerini tespit etmektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır:

1. Sizce estetik nedir? estetik kelimesi sizde neler çağrıştırıyor?
2. Estetik konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı?(Üniversite eğitimi ya da hizmet içi eğitimi olarak)
3. Sosyal bilgiler dersinde estetik bakış açısı kazandırılabilir mi? Sosyal bilgiler dersindeki ünite ve temalar estetik eğitimine uygun mu? Bu konuda neler yapılabilir?
4. Sosyal bilgiler öğretim programı, öğretmen kılavuz kitabı ya da ders kitaplarındaki esteik eğitimine yönelik kazanım ve etkinliklerin açık bir şekilde ifade edildiğini düşünüyor musunuz? Bunları yeterli buluyor musunuz? Açıklar mısınız?
5. Öğrencilerinize estetik bakış açısı kazandırmak için çalışmalar yapıyor musunuz? Bununla ilgili bir etkinliği anlatır mısınız?
6. Öğrencilere estetik bakış açısı kazandırmanın sağlayacağı katkılar nelerdir?
7. Estetik farkındalık yaratmanın hangi alanlarda (derslerde) daha etkili olduğunu/ olacağını düşünüyorsunuz? Neden?
8. Sınıf içinde estetikle ilgili uygulamaları engelleyen olası problemler nelerdir? Öğretmen, öğrenci ve program kaynaklı sorunlar nelerdir? Açıklayınız.
9. Sizce bilimsel mi, yoksa estetik yaratıcılık mı daha öncelikli? Neden?
10. Sosyal bilgiler programında estetik eğitimine yönelik önerileriniz nelerdir?

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden bir durum (örnek olay) çalışmasıdır. Araştırmada var olan durumun tespit edilmesi için nitel veri toplama tekniklerinden görüşme (yarı yapılandırılmış) kullanılarak derinlemesine bilgi toplanmıştır. 2010-2011 eğitim-öğretim güz döneminde Adana ve Hatay ili merkez ilçelerinde bulunan alt,orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda yürütülmüştür. Bu durumda araştırma için öğretmenlerin gönüllü katılmaları esas alınmıştır ve çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum örnekleme tekniğiyle seçilen 15 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada öğretmenlerin görüşlerine başvurulmasının sebebi, programın asıl uygulayıcılarının kendilerinin olmasıdır. Bu öğretmenlerin 9'u 5. sınıf öğretmeni, 6'sı 4. sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Ayrıca bu öğretmenlerin 6'sı alt, 6'sı orta ve 3 tanesi üst sosyo ekonomik düzeydeki okullarda görev yapmaktadırlar.

Görüşme, açık uçlu sorulardan oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış formla yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin uygun zaman dilimlerinde, okul öğretmenler odasında 2011 Ocak ayında yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler minumum 20 dakika maksimum 45 dakika sürmüş ve öğretmenleri konuşmaya teşvik etmek amacıyla aktif dinleme tepkilerinin verilmesine dikkat edilmiş, araştırmacı tarafından yönlendirmeden cevap alınmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Veriler toplandıktan sonra bilgisayara aktarılmış; 37 sayfalık metin elde edilmiştir.

Bu araştırmada görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması üzerinde durulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bu temalar ve yapılan kodlamalar tablolar halinde sunulmuştur. Görüşme verilerini raporlaştırırken, öğretmenlerin temel yargılarını olduğu gibi gösterebilmek için doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analiz edilmesiyle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Estetik kavramı öğretmenler tarafından farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Ayrıca öğretmenler arasında estetiğe yönelik duygular ve eğitim alma açısından da farklı durumlar söz konusudur. Bir tarafta estetik konusuna ilgi duyup, bu konuda eğitim alan öğretmenler söz konusuyken, diğer taraftan ilgisiz öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmenler arasında sosyal bilgiler dersinde estetik bakış açısı kazandırmanın uygun olduğunu düşünen; bu konuyu daha önce hiç düşünmeyen olduğu gibi kazandırabileceğine inanmadığını ifade edenler de olmuştur. Bu öğretmenlerden estetik bakış açısının sosyal bilgiler dersinde kazandırılabileceği görüşünde olanlar çeşitli ünite ve konu isimlerini vererek, bu konuların estetik bakış açısı kazandırmadaki uygunluğunu belirtmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin doğasının ve temalarının bu konuyu yansıtabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Sosyal bilgiler dersinde estetik eğitimine yönelik kazanım ve etkinliklerin açık bir şekilde ifade edilip edilmediği konusunda benzer görüşlere rastlanmıştır. Öğretmen görüşleri sosyal bilgiler dersi kazanım ve etkinliklerinin açık bir şekilde ifade edilmediği görüşünde odaklanmıştır. Ayrıca öğretmenler duyuşsal alana ilişkin amaçların da azlığına dikkat çekmişler ve aralarında programın bu konuyu öğretmenlere bıraktığını savunan da olmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin estetik kavramına ilişkin algılarının yanı sıra, öğrenme öğretme ortamlarında estetik bakış açısını kazandırma konusunda çalışmalar yapıp yapmadıkları da önemli görülmüş ve sınıf içi etkinliklerinden örnekler vermeleri istenmiştir. Açıklanan örnekler incelendiğinde öğretmenlerin çeşitli konularda çalışmalar yaptıkları tespit edilmiştir. Bu konular sanata yönelik, düzenli olmaya yönelik, çevresel farkındalığı arttırmaya yönelik etkinlikler olarak çeşitlilik göstermektedir.

Öğretmenler estetik bakış açısı kazandırmanın, bireylere çeşitli yararlar sağlayacağına inanmaktadır. Öğretmenlere göre, estetik bakış açısıyla öğrencilere kendini tanıma, çevreye karşı duyarlılık kazanma, güdülenme, akademik başarı ve yaşam kalitelerini yükseltme gibi katkılar sağlanabilir.

Öğrencilere estetik farkındalık kazandırma becerisi, doğası gereği sadece sanat derslerinin görevi olarak görülmemelidir. Jacobs (2009)'a göre de estetik gelişimi çeşitli disiplinler içerisinde ele alınmalıdır. Araştırmada öğretmenler estetik farkındalık yaratmanın farklı derslerde etkili olabileceğine yönelik çeşitli görüşler getirmişlerdir. Öğretmenler arasında estetik farkındalık yaratmanın tüm derslerde etkili olabileceğini savunanlar olduğu gibi sosyal bilgiler, türkçe, matematik, beden eğitimi, görsel sanatlar ve iş teknik, fen ve teknoloji,trafik dersleri gibi özellikle ders adı verenlere de rastlanmış, bu derslerin estetik farkındalık kazandırmada uygun olduğu belirtilmiştir.

Bir çok konunun sınıf içi uygulamalarında bir takım sınırlılıklara rastlanabileceği, sorunların yaşanabileceği olasıdır. Bu bağlamda estetik uygulamalarında da bir takım sorunların görülebileceği düşünülmektedir. Araştırmada öğretmenler sınıf içinde estetik uygulamalarına yer verirken farklı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar öğrenciden, toplumdan, öğretmenden, öğretim

ortamından, programdan, değerlendirme sisteminden, aileden, okulun yapısından ve çevreden kaynaklanan sorunlar olarak ifade edilmiştir. Bu paralelde estetik etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir.
Öğretmenler sosyal bilgiler programında estetik eğitiminin uygulanmasına yönelik farklı öneriler getirmişlerdir. Bu öneriler tema ve programın ögelerine, eğitim eksikliğinin giderilmesine, algıların değişimine ve programın hazırlanma sürecine göre değişiklik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Estetik, Yaratıcılık, Estetik Yaratıcılık, Sosyal Bilgiler Programı,Öğretmen Görüşleri

AESTHETIC CREATIVITY IN TEACHING SOCIAL STUDIES

Memet KARAKUŞ, Çukurova University, memkar@cu.edu.tr
Burcu GÜRKAN, Çukurova University, burcu_gurkan@yahoo.com
Sevda Doğan DOLAPÇIOĞLU , Çukurova University, sdolapci@hotmail.com
Mustafa ÇAPAR, Çukurova Üniversitesi, mustafacaparus@hotmail.com

Abstract

Creativity is defined as the ability to design new productions and it involves uniqueness. Some aspects of aesthetic creativity are feelings of individuals while creating these productions, level of liking, pleasure, efforts to deal with the details, impulsion, joy, attraction of the production, and looking for and feeling these emotions in productions created or in many situations. Each individual has a different view of beauty and finds it in different objects or points. The interest and effort of making sense of an object, incident, or situation can help individuals gain the experience of noticing aesthetic reflections and trigger the expression of these feelings.

The purpose of this study is to identify the perceptions of classroom teachers about including and applying the aesthetic creativity aspect in the social studies program. In addition, it aims at identifying the problems teachers encounter in this process as well as their suggestions for solving these problems.

In line with this main purpose, the study aims to find answers to the following sub-purposes:

1. What is aesthetics in your opinion? What does the word aesthetics evoke in your mind?
2. Have you received any training (university education or in service training) on aesthetics?
3. Do you think it is possible to teach an aesthetic point of view in Social Studies lesson? Are the units and themes in the Social Studies program appropriate for aesthetic education? What can be done about this?
4. Do you think that acquisition and activities for aesthetic education are clearly expressed in Social Studies program, teachers' books or course books? Do you think that they are sufficient? Please explain.
5. Do you do anything special to teach an aesthetic point of view to your students? Can you describe an activity related to this?
6. What are the contributions of teaching an aesthetic point of view to the students?
7. In which lessons can/will creating an aesthetic awareness be more effective? Why?
8. What are the potential problems preventing activities about aesthetics? What are the problems arising from teachers, students, or program? Please explain.
9. Which one do you think is more privileged, scientific or aesthetic creativity? Why?
10. What are your suggestions about aesthetic education in social studies program?

This study was designed as a case study. In order to identify the present situation, in-depth data were collected using (semi-structured) interviews, one of the qualitative research techniques. The study was conducted in low, medium, and high socio-economical level schools located in Hatay and Adana, in fall semester of the 2010-2011 education year.

The participants were recruited on voluntary basis and the study was conducted with 15 classroom teachers chosen using one of the purposeful sampling methods, maximum sampling technique. The purpose of asking for teachers' views is the fact that they are the actual practitioners of the program. Nine of these teachers were instructing 5th graders while 6 of them were instructing 4th graders. Besides, the socio-economical level of the schools they work is as follows: 6=low socio-economical level, 6=medium, and 3= high socio-economical level.

The interviews were conducted using a semi-structured form including open-ended questions prepared by the researchers. The participants were interviewed in the teachers' room when they were available. The interviews were conducted in January, 2011 and lasted between 20 and 45 minutes. In order to encourage them to speak, the researcher tried to use active listening responses and not to lead their responses through the interview questions. The interviews were tape-recorded and transcribed afterwards. Hence, a 37-page text was obtained from the interview data.

This study focuses on analysis and interpretation of the data obtained from the interviews. The data were analyzed using the content analysis technique. The themes and codes created as a result of this analysis were presented in tables. In reporting the interview data, we tried to use direct quotations by the teachers, which reflected their judgments as they are. The following results were obtained from the analysis of the data:

The teachers interpret the concept of aesthetics differently. Besides, they have different emotions for aesthetics. The teachers also differ in their situation receiving training on aesthetics. On one hand, there are teachers who are interested in aesthetics and who received training on it; on the other hand, there are teachers who are not interested in the issue.

The study reveals that there are teachers who believe that teaching aesthetics in social studies is appropriate while there are some others who have never thought of this issue before or who believe that teaching students an aesthetic point of view is impossible. Those who believe that aesthetic point of view can be taught in social studies lesson gave examples from various units and topics and explained the appropriateness of them in teaching an aesthetic point of view. Besides, they claimed that the nature and themes of social studies lesson could reflect this issue.

Similar views were detected about the clarity of the explanations regarding the acquisition and activities for aesthetic education. Teachers' ideas focus on the view that the acquisition and activities in the social studies lesson are not explained clearly enough. In addition, teachers highlighted that there are only a few objectives pertaining to the affective dimension. A number of teachers claimed that this issue was left to the teachers in the program.

The study gives importance to the activities carried out specifically with a view to teaching aesthetic point of view and the teachers were asked to give examples from the classroom activities. The given examples indicated that teachers worked on the issue. Some examples of this are activities aiming to teach arts, being tidy, raising environmental awareness, etc.

Teachers believe that students benefit from gaining an aesthetic point of view. To them, through an aesthetic point of view students can know themselves better, become more responsive to the environment, be motivated, and increase academic success and quality of life.

By its nature, teaching an aesthetic behaviour to students should not be seen as a duty of the arts lesson. Jacobs (2009) states that aesthetic development should be handled within various disciplines. In the interviews, teachers also pointed that raising an aesthetic awareness can have effects on other lessons.

There were also teachers who claimed that raising an aesthetic awareness can be effective in all lessons. They further expanded their claims by naming the lessons that they believed appropriate in teaching aesthetic behaviours. These lessons were social studies, Turkish, Maths, Physical Education, Visual Arts, Science and Technology, and Traffic.
It is quite possible to encounter limitations in the instruction of many topics in the classroom environment. In this regard, aesthetic applications are considered to face similar problems. Hence, teachers stated to have encountered various problems in the instruction of aesthetics. The stated reasons for these problems were students, society, teachers, teaching environment, program, evaluation system, family, nature of the school, and environment. In line with this, the problems encountered while carrying out aesthetic activities were found to vary.
Teachers suggested various ideas for the application of aesthetic education. These suggestions differ depending on the theme and program elements, overcoming lack of education, changing perceptions, and the process of preparing program.

Key Words: Aesthetics, creativity, aesthetic creativity, social studies program, teachers' views

JOHN DEWEY VE PROGRAM GELİŞTİRME

Nevin SAYLAN, Balıkesir Üniversitesi, nsaylan@balikesir.edu.tr
Rukiye ÇİFTÇİOĞLU, Balıkesir Üniversitesi , rukiye_cft@hotmail.com

Özet
John Dewey 1859-1952 yıllarında yaşamış; felsefeci, eleştirmen ve psikolog olarak, Amerika eğitimini şekillendiren etkili güçlerden biri olmuştur. Dewey eğitimi merkeze alarak topluma ve bireye yönelik çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarının ilk yıllarında, Hegel idealizmini benimsemiş, daha sonra idealizmde yer alan katı tutumlardan ve idealizmin uygulamaya dönük olmaması nedeniyle pragmatizmi savunmuştur. Dewey pragmatizm felsefesinin işlevselliğini ve uygulanabilirliğini vurgulamıştır. Bu felsefe doğrultusunda, eğitimin uygulamaya dönük olması, bireylerin ve toplumların hayatlarını kolaylaştıracak şekilde olması gerektiğini belirtmiş ve ilerlemecilik eğitim felsefesi ile bunun gerçekleşeceğini savunmuştur. Dewey'in bu eğitim felsefesi ile teori ve pratiği birleştirmeyi amaçladığı, bireylerin "ne" düşündüğünden çok "nasıl" düşündüğünün önemini vurgulamış ve eğitimde sürece odaklanılması gerektiğini belirtmiştir.
Bu doğrultuda Dewey, eğitimin yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi olması gerektiğini belirtmiş, eğitim yoluyla toplumsal ve bireysel gelişimin sağlanabileceğini ifade etmiştir. Eğitimde özellikle deneyim (yaşantı) kavramını merkeze almış, bu kavramı öğrenmeyi sağlayan araç olarak nitelendirmiştir. Öğrenme sürecinde öğretmenlerin bireylere deneyim (yaşantı) kazanmada rehberlik etmesi gerektiğini vurgulayarak, öğrenme-öğretme ortamının buna göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.
Dewey'e göre eğitimde olduğu gibi okullar ve programlar da bireylerin ve toplumların ilgi ve deneyimlerine (yaşantılarına) dayanmalı, onların gelişimine katkı sağlamalı ve onları gelecek için hazırlamalıdır. Bu görüşler doğrultusunda, bu çalışmada Dewey'in program geliştirme ile ilgili görüşlerinin neler olduğu sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır.
Bu çalışmada, Dewey'in felsefe, eğitim, deneyim (yaşantı), okul, toplum, birey ve program kavramları ile ilgili fikirleri incelenerek program geliştirmeye ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.
Bu amaca yönelik doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Dewey'in felsefe, eğitim, deneyim (yaşantı), okul, toplum, birey ve programla ilgili bakış açısı gerek kendi söylemleri gerekse onun bu konulardaki görüşlerine ilişkin başkalarının kitaplarındaki ve makalelerindeki söylemleri doküman analizi yöntemi ile analiz edilerek program geliştirme ile ilgili görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir.
Dewey eğitimsel süreçte toplumsal ve bireysel amaçların, anlamların ve değerlerin etkileşimi sonucu bireylere deneyim (yaşantı) kazandırmanın önemli olduğunu ve eğitim yoluyla bireysel ve toplumsal gelişimin sağlanabileceğini belirtmiştir. Deneyiminin (yaşantının) eğitici yönde olması gerektiğini ve okullarda öğretmenlerin bireylere zengin deneyimler (yaşantılar) kazandıracak yönde çalışmalar yapması gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre okullar, bireylerin yetenek ve kapasitelerine uygun ve onları geliştirici yönde çalışan sosyal bir çevredir. Toplumu ise ortak hedefler doğrultusunda ve bu hedeflere yönelik hareket eden insanlar topluluğu olarak ifade etmiştir. Bireyin ilgilerinin, isteklerinin, ihtiyaçlarının ve gelişimsel özelliklerinin program hazırlamada dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca Dewey, program hazırlanırken öncelikle eğitim felsefesinin temele alınması gerektiğini ve felsefenin programın tüm elemanları ile etkileşim içinde olduğunu vurgulamıştır.
Program geliştirmede Dewey, temelde üç kaynağın (birey, toplum ve konu alanı) olduğunu ve bu kaynakların birbirleriyle etkileşim içinde bulunduğunu belirtmiştir. Bu kaynaklara bağlı olarak "toplum" ve/veya "birey"in merkeze alınacağı bir program geliştirme modeli ortaya çıkabilmektedir.
Dewey'in, program geliştirmede merkeze hangi kaynak alınırsa alınsın öğrencinin aktif olması gerektiğini vurgulamakta olduğu, uygulamaya, eğitim felsefesine, toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara önem verdiği ve deneyimler üzerine odaklandığı görülmektedir. Ayrıca Dewey'e göre, programın süreklilik arz etmesi ve döngüsel yapıda olması gerektiği belirtilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Deneyim, Birey, Toplum, Program ve Program Geliştirme

JOHN DEWEY AND CURRICULUM DEVELOPMENT

Nevin SAYLAN, Balıkesir University, nsaylan@balikesir.edu.tr
Rukiye ÇİFTÇİOĞLU, Balıkesir University , rukiye_cft@hotmail.com

Abstract
John Dewey is one of the pioneering figure living between 1859-1952, giving shape American Education, as an critic, philosophy, physocology. Dewey's studies' interest was public and individual whose centers were education. In the first part of his carrier, he embarked on Hegel's idealizm, later he advocated pragmatizm because according to him idealizm was strict and not practical. He emphasized on functionality and practicibility of pragmatizm. From this point of view, he suggested that education should be operative, and make learners' life easier and he asserted that pragmatizm could do these. With this education philosophy, he aimed to combine theory and practice, he gave importance on how people think rather than what they think, so he emphasized on the process of education.
Accordingly, Dewey defended that education must be life itself not preperation for it, social and individual development would be possible thanks to education. In education, he accepted the experince as focus point in education, and defined it as a mean for learning. During the learning process, teachers' role were guiding while students were experiencing,and teaching and learning envoirment be designed to enable this.

According to Dewey, schools and curriculum, as in education, should based on individuals' and societies' interests and abilities and contributed to their self developments and also prepare them for the future life. In this study, according to these ideas, it is tried to answered the question "What are Dewey's ideas on curriculum development".
It is aimed to depict Dewey's ideas on curriculum development by analyzinghis opinions on the philosophy, education, experience, school, society, individual and curriculum.
In this study, the document analyses method was used for the aim. This method includes analyses on the documents that include informations about facts and events. Dewey's ideas about curriculum development were determined by analyzing Dewey's opinions on philosphy, education, experience, school, society individual, curriculum from both his own books and other articles written by different people.
Dewey indicated that individual and social development might be possible with the education and during the educational process having an experince was important by which was gained with the interaction of individual and social aims, values and meanings. According to him, experince should be educatory and teachers should prepare an envoirment which makes possible to students to get richer experiences. For him, schools were social envoirnments which be appropriate to the individuals' abilities and helped them to develop their capacities. He defined society as a group of people who moved towards the mutual goals. In preparing curriculum, individuals' abilities, needs and intrest should be regarded. While a curriculum designed a philopsy should take into the base and all of the elements of the curriculum were in interaction with that philosopy.
Dewey asserted that there were three sources of curriculum development which were individual, society and subject-matter and these three were within interaction with each other. Depending on these sources, there should be a curriculum development model taking individual and/or society to the centre.
According to him, whichever of these sources taken into centre, students should be active, and the emphasis should be on application, education philosophy, social and individual needs and also experinces. Besides, curriculum must be a continual process and had circular structure.
Key words: Experience, Individual, Society, Curriculum and Curriculum Development

BLOOM'UN YENİLENMİŞ TAKSONOMİSİ

Ömer F TUTKUN, Sakarya Üniversitesi , oftutkun@hotmail.com
Seçil OKAY, Sakarya Üniversitesi , okay.secil@hotmail.com

Özet
Bu çalışmanın temel problemi, orijinal Bloom taksonomisinin neden revize edilme ihtiyacı duyulduğu ve bu yenilemenin boyutlarının ortaya konulmasıdır. Bu çerçevede çalışmada, yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve program geliştirmeye etkileri, orijinal ve yenilenmiş taksonomi arasındaki farklılıklar ve yenilenmiş taksonominin nasıl kullanılacağının örneklerle açıklanması amaçlanmaktadır. Araştırmada derleme (tarama) yöntemi kullanılmıştır.
Bloom'un Taksonomisi, öğrenme ve öğretme sürecindeki sistematik sınıflandırmaya dikkati çeken bir görüş olarak, 1956 yılından bu yana yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak, günümüz dünyası Bloom taksonomisinin 1956 yılında yansıttıklarından farklı bir yerlere ve birikimlere gelmiştir. O günden bu güne eğitim, öğrenme-öğretme süreçleri, program geliştirme ile ilgili pek çok yeni bulgular ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, taksonominin güncellenmesi ve yeniden düzenlenmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır.
İnsan öğrenebilme ile ilgili zihinsel donanımlarla doğar ve limitsiz bir öğrenme kapasitesi vardır. Bu nedenle, çocuklar uygun öğrenme koşulları sağlandığında kendi öğrenme alanlarına giren hemen her şeyi öğrenebilirler. Çocuklar arasındaki farklılık daha az ya da daha çok öğrenebilmeleri ile ilgili değil, onların öğrenme stilleri, ilgileri, güdülenmeleri ve hızlarındaki bireyselliklerden kaynaklanmaktadır. Öğrenme-öğretmede bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması ve bunların öğrenme-öğretme ortamlarına yansıtılması fikri 17. yüzyıldan bu yana fark edilen bir olgudur. Benjamin Bloom, 1956 yılında, öğrenme-öğretme süreçlerinde yukarıda sözü edilen bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde kullanılabilecek bir aşamalı sınıflama oluşturmuştur. Bloom, çalışmalarında bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere üç öğrenme türünden söz etmiştir. Bu öğrenme türleri içerisinde karmaşık bir hiyerarşik düzen vardır. Bloom taksonomisinin ana fikri, öğretmenlerin öğrencilerden neyi bilmelerini istediklerinin (öğrenme hedeflerinin) basitten karmaşığa, hiyerarşik (aşamalı) bir şekilde sıralanmasıdır. Basamaklar birbirini izleyecek şekilde art arda sıralanmıştır. Bu nedenle, bir düzey iyice öğrenilmeden bir sonraki basamağa geçilmemelidir.
Bloom'un taksonomisi basit bir sınıflandırma değildir, değişik düşünme süreçlerinin hiyerarşik bir düzende sıralandığı bir sınıflandırmadır. Bu hiyerarşide öğrencinin bir üsteki basamağa geçebilmesi için bir alttaki basamağı ya da alttaki tüm basamakları tamamlamış olması gerekmektedir. Taksonomi, istendik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralandığı bir çerçeve sunmaktadır. Taksonomi eğitim programlarının oluşturulmasında ve özellikle sınama durumlarının hazırlanmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bloom taksonomisinin yaygın kabul gören çalışması 'bilişsel öğrenme' alanı üzerinedir. Bloom bu öğrenme alanı için, düşünsel davranışlar üzerine kavramlardan analiz ve değerlendirme sürecine kadar uzanan bir sınıflandırma yapmıştır. Bloom'un "Eğitim hedeflerinin sınıflandırılması el kitabı 1: Bilişsel alan" (Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, the Cognitive Domain) adlı eseri, eğitim programları ve ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesinde, dünyada en çok tercih edilen eser haline gelmiştir.
Bloom sınıflamasında öğrenmelerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda olduğunu ortaya koymuş ve bu alanları öğrenme düzeylerini ele alarak alt başlıklara ayırmıştır. Böylece soruların daha ayrıntılı olarak sınıflandırılmasına olanak sağlamıştır. Fakat geçen zaman içinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin yeni bulgular, oluşan yeni felsefeler, öğrenme hedeflerinin yeniden düzenlenmesi gereğini doğurmuştur. Bu da dünya genelinde programların sorgulanmasına ve yeniden yorumlanmasına neden olmuştur. Bloom ve arkadaşlarının yapmış oldukları sınıflandırmanın yapılandırmacı yaklaşımın ölçülmesini ön gördüğü üst düzey bilişsel becerileri, tam olarak ölçemediği görülmüştür.
Bloom taksonomisini öğrenci merkezli eğitim programlarının istediği üst düzey bilişsel becerileri sınıflandırabilecek şekilde düzenlemek amacıyla, Bloom'un hazırlamış olduğu taksonomi Anderson ve Krathwohl tarafından 2001 yılında yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen bu yeni sınıflamada bilişsel alanın iki farklı boyutu ön plana çıkmaktadır. Bunlar bilgi ve bilişsel süreçtir. Bilgi boyutu, bilimsel düşüncede, bilgi ile ilişkilendirilen sınıflandırmalara dayalıdır. Bunlar olgusal bilgi, kavramsal bilgi, prosedür bilgisi, bilimsel farkındalık bilgisidir ve kazanımların daha çok isimsel boyutunu ifade etmektedir. İkinci boyut olan bilişsel süreç boyutunda ise, zihinsel etkinliklere dayalı birbirini izleyen altı farklı basamak söz konusudur. Bu boyut eski sınıflamada var olan, kazanımın eylem boyutunu ifade etmektedir. Buna göre daha önce bilgi olarak adlandırılan birinci basamak "hatırlama", kavrama olarak adlandırılan ikinci basamak "anlama", ve sentez olarak adlandırılan beşinci basamak "yeniden oluşturma" olarak yeniden tanımlanmış ve bu basamak "değerlendirme" basamağı ile yer değiştirmiştir. Bu düzenleme ile bilişsel alan sınıflamasını daha işlevsel ve izlenebilir olduğu düşünülmektedir. Revize edilen taksonomide, bilişsel süreçler yine altı ana kategoriden oluşmakta ve Bloom taksonomisinde olmayan yaratma basamağı en üst düzeyde gösterilmektedir.
Orijinal ve yenilenmiş taksonomi arasındaki değişiklikler şu şekilde sıralanabilir:

1- Taksonominin kullanımındaki temel odak değişmiştir. Orijinal taksonomi daha çok değerlendirmeye yardımcı olurken, yenilenmiş taksonomi planlama, öğretim ve değerlendirmeye ve programın öğeleri arasındaki tutarlılıklara da odaklanmaktadır.
2- Yenilenmiş taksonomi okul düzeylerinde çalışan öğretmenler için hazırlanmıştır. Orijinal taksonomi, daha çok yükseköğretim örnekleri verirken, yenilenmiş taksonomi, ilk ve ortaöğretime de örnekler vermektedir.
3- Orijinal taksonomi daha çok çoktan seçmeli testlere odaklanmıştır. Yenilenmiş taksonomi ise, değişik basamakları anlamlı hale getirmek için örnek ölçme işlemleri içermektedir.
4- Orijinal taksonomi altı ana basamağa vurgu yaparken, yenilenmiş taksonomi daha çok alt basamaklara odaklanmıştır. Ana basamaklar sadece tanımlayıcı haline getirilmiştir.

Orijinal versiyondan farklı olarak, yeniden düzenlenmiş versiyon "neyi bilmek, düşünmenin içeriği ve nasılı bilmek" gibi, problemleri çözmede kullanılan prosedürleri ayırt etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bloom, Revize Taksonomi, Eğitim Programı, Program Geliştirme, Hedefler.

BLOOM'S REVISED TAXSONOMY

Ömer F TUTKUN, Sakarya University, oftutkun@hotmail.com
Seçil OKAY, Sakarya University , okay.secil@hotmail.com

Abstract

The basic problem of this study is why the Bloom's original taxonomy is needed to be revised and theorizing the dimensions of renewal. Within this framework, in this study it is aimed to exemplify how to use the revised taxonomy, to explain the revised taxonomy and its effects to develop the curriculum, and the difference between the original taxonomy and the revised taxonomy. As research methodology, compilation method based on literature review was used in this study.

Bloom's taxonomy has been used widely as a view which points out the hierarchical classification in the process of teaching-learning since 1956. However, today's world has got the different gains and places which have been reflected by the Bloom's taxonomy in 1956. From that day to this, a lot of findings related with education, teaching and learning, curriculum development have been presented. In this context, the requirement of taxonomy's being up dated and revised has emerged (risen, come up).

Human being is born with an intellectual capacity and has an unlimited learning capacity. Therefore, children are able to learn everything that is in their learning domains if appropriate conditions of learning are provided. The difference between the children is not related with their more or less learning abilities, but it is related with the individualities of their learning styles, interests, motivations and learning rates. The idea of considering the individual differences in teaching-learning and reflecting of them to teaching-learning environment is a phenomenon that has been noticed since 17th century. In 1956, Benjamin Bloom has constituted a taxonomy that can be used to arrange the learning experiences by considering the individual differences mentioned above. Bloom, in his studies, has mentioned three learning domains as the cognitive, the affective and the psychomotor. There is a complicate hierarchy in these learning domains. The major idea of Bloom's taxonomy is that what educators want students to know (educational objectives) can be arranged in a hierarchy from less to more complex. The steps have been arranged successively in the manner of following each other. So, you must not reach the next level without mastering the previous level.

Bloom's taxonomy is not a simple classification, it a classification in which different thinking processes is arranged hierarchically. In this hierarchy student should have completed the previous level or levels in order to reach the next level. Taxonomy presents a framework in which the terminal behaviors are arranged hierarchically from less to more complexes, from easy to hard and from concrete to abstract to be the prior condition of each other. Taxonomy is commonly used to form educational statuses and especially to prepare test statuses. The study of Bloom's taxonomy which is commonly accepted is on the 'cognitive learning' domain. Bloom has made a classification from concepts to analysis and evaluation process on behavior of thought for this learning domain. Bloom's work called 'Taxonomy of Educational Objectives: Handbook1, The Cognitive Domain' has become the most prefered work in the entire world to develop measurement-evaluation and curriculum instruments.

In his study, Bloom has presented that learning is based on cognitive, affective and psychomotor domains and he has divided these domains to subtitles by regarding learning levels. Thus, he has given chance to the questions' being dealt more comprehensively. But, in the course of time, new findings concerning how the learning occurs and new philosophies need to arise of reorganizing the objectives. And this caused the programs being interrogated and reinterpreted in worldwide. It has been seen that Bloom's and his colleagues' taxonomy can not completely measure the high level cognitive skills provided by structural approach.

With the purpose of preparing the Bloom's taxonomy as a form that education programs want to classify the high level cognitive skills, Bloom's original taxonomy has been reorganized by Anderson and Krathwohl in 2001. In this revised taxonomy, two different dimensions of cognitive domain have come into prominence. These are knowledge and cognitive process. Knowledge dimension is based on taxonomies related with knowledge in scientific thought. These are factual knowledge, conceptual knowledge, procedural information and scientific awareness information and state mostly the substantive dimension of gains. In cognitive process that is the second dimension, there are six different steps based on mental activities. This dimension states the verb form of the gains existing in the original taxonomy. Accordingly, the first step called 'knowledge' has redefined as 'remembering', the second step called 'comprehension' has redefined as 'understanding' and the fifth step called 'synthesis' has redefined as 'creating' and this step has replaced with the step 'evaluating'. With this revision, cognitive domain taxonomy can be thought as more observable and functional. In the revised taxonomy, cognitive processes again have comprised of six main categories and the 'creating' step, which has not been in Bloom's taxonomy, has been shown on the top level.

The changes between Original Taxonomy and Revised Taxonomy can be specified as:

1- The principal focus in the usage of taxonomy has changed. While Original Taxonomy helps to evaluate mostly, Revised Taxonomy focuses on the planning, teaching, evaluation and consistency between the program items.
2- Revised Taxonomy has been prepared for the school teachers. While Original Taxonomy gives more examples for higher education, Revised Taxonomy gives examples for primary and secondary education.
3- Original Taxonomy mainly focuses on multiple-choice tests. But, Revised Taxonomy includes more sample measurements processes to cause the various steps become meaningful.
4- Original Taxonomy emphasizes the six main steps, whereas, revised taxonomy mainly focuses on the sub-steps. Main steps have been made as identifiers only.

Unlike original taxonomy, revised version has distinguished procedures used for solving problems such as 'knowing what, content of thinking and knowing how'.

Keywords: Bloom, Revised Taxonomy, Curriculum, Curriculum Development, Objectives.

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME VE ÖĞRENCİLERİN GÜDÜLENMESİ

Özlem ÖZER, ozlemozer2001@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe Başarısı ve başarı güdüleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada, kontrol gruplu öntest-sontest araştırma deseni ve betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda işbirlikli öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna eğitim araştırmacı tarafından verilmiştir. Bu araştırmanın verileri, Türkçe Başarı Testi ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde, Ortalama, Standart Sapma ve T- Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısı ve başarı güdüleri üzerinde, geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Öğrenme, anadil öğretimi. başarı güdüsü

COOPERATIVE LEARNING AND STUDENTS' MOTIVATION

Özlem ÖZER, ozlemozer2001@hotmail.com

Abstract

The purpose of this research is to examine the effects of cooperative learning and traditional methods on primary school students' Turkish achievement and their achievement motivation.

In this research Pretest-posttest research design with control groups and survey model are used. Research has been carried on two groups. Cooperative Learning has been implemented on experimental group and traditional method on control group. Researcher taught both experimental and control groups.

The data of this research was collected by Turkish Achievement Test and Achievement Motivation Scale.

In the analyse of the quantitative data Mean, Standard Deviation and t-Test have been used.

Research results indicate that cooperative learning is more effective than traditional methods on primary school students' Turkish achievement and achievement motivation.

Key Words: Cooperative learning, motivation, teachinf of native language

ÖĞRETİMDE PLANLAMA ARAŞTIRMALARI: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

Özlem TOKGÖZ, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, tozlem@metu.edu.tr

Ali YILDIRIM, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, aliy@metu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı uluslar arası düzeyde ve ülkemizde öğretim planlama konusunda yapılan araştırmaları meta analiz yaklaşımı çerçevesinde değerlendirmektir.

Öğretimin etkililiği ve kalitesi eğitimciler ve eğitim paydaşları tarafından her zaman önemli bir konu olmuştur. Öğretim planlarını, eğitim programlarının öğretim sürecine dönüştürme aşaması olarak düşündüğümüzde, bu planların niteliğinin eğitim programlarının işlevselliğini değerlendirmedeki önemi ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizdeki durum göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin öğretimi planlanması konusunun araştırma çalışmalarında henüz çok yeni olduğu belirlenmiştir. Ancak, özellikle de uygulanmakta olan merkeziyetçi eğitim programının bir sonucu olarak ve son yıllarda eğitimde yapılan reformlarla birlikte öğretim planlarındaki bazı değişmelerin öğretmenlerin öğretimi planlama süreçlerine ne gibi etkileri olduğu üzerinde düşünmek açısından Türkiye' de bu konu üzerine şimdiye kadar yapılmış çalışmaları incelemek önemlidir. Öğretimi planlama konusunda uluslar arası düzeyde çok sayıda araştırma bulunmasına karşın ulusal düzeyde konu ile ilgili yapılan çalışmaların çok fazla olmadığı görülmüştür. Buna ek olarak Türk Eğitim literatüründe bu çalışmaların sistematik ve bütünsel bir analizini yapan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma, araştırmalarda elde edilen sonuçları karşılaştırmakta ve ortaya çıkan yönelimleri tanımlamaktadır. Ortaya çıkan sonuçların ve yönelimlerin ulusal ve uluslararası literatür çerçevesinde tartışılması ve buna göre yeni araştırma ihtiyaçlarına işaret edilmesi de önem taşımaktadır. Bu nedenle de yapılan çalışmalar üç boyuttan incelenerek sonuçları üzerinde tartışılacaktır. Bu boyutlardan bir tanesi yapılan çalışmaların temaları yönünden analiz edilmesidir. Boyutlardan ikincisi yapılan çalışmaların yöntem bakımından incelenmesidir. Son boyutta da planlama konusunda uluslar arası ve ulusal düzeyde yürütülen çalışmalar karşılaştırılmıştır.

Ayrıca bu çalışmanın, bundan sonra yapılacak olan konuyla ilgili çalışmalara kavramsal bir çerçeve oluşturması ve yeni araştırma ihtiyaçlarını ortaya koyması yanında öğretimde planlama ile ilgili uygulamalara yönelik doğurgular ortaya koyması beklenmektedir.

Araştırma süreci devam etmekte olan bu çalışma için veriler ulusal ve uluslararası eğitim dergilerinden, ODTÜ veri tabanlarından, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi, TÜBİTAK, YÖK kütüphanelerinden elde edilmektedir. Verilerin taranması aşamasında öğretimi planlama ile ilgili belli sayida ulusal araştırmaya ulaşılmıştır. Tarama kaynaklari genisletilerek calismaya devam edilerek bu alanda yapilan potansiyel calismalarin neredeyse tumune ulasilmaya calisilacaktir. Simdiye kadar elde edilen calismalar 2001 ve 2006 yılları arasında yapılmış araştırmalardır. Çalışmaya öğretimi planlama konusunda yapılmış uluslararası yayınlar taranarak başlanmıştır. Bunun nedeni, öncelikle uluslararası literatürde öğretimi planlama konusunda yapılan çalışmalarda ortaya çıkan yönelimleri belirlemek ve ülkemizde yapılmış olan çalışmalarda ortaya çıkan yönelimlerle karşılaştırmaktır.

Araştırmaların analizi üç bölümden oluşmaktadır. Tematik analiz yöntemiyle konular analiz edilmektedir. Yöntem analizi aşamasında çalışmada incelenen araştırmaların yöntem bölümlerinde veri toplama araçları, örneklemleri ve veri analiz stratejileri incelenmektedir. Sonuçların analizi ise hem ulusal düzeyde, hem de uluslararası literatürdeki bulgularla karşılaştırmalı olarak yapılmaktadır.

Ülkemizde öğretimi planlama konusunda yürütülen araştırmaların genel olarak "öğretmenlerin planlama becerileri ile ilgili yeterlik algıları, öğretimi planlama sürecinde göz önünde bulundurdukları öncelikler, öğretmenleri bu süreçte etkileyen faktörler, öğretimin planlanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar, plan türlerine karşı öğretmenlerin algıları, öğretmenlerin planlama konusunda önerileri" gibi ana başlıklardan oluştuğu bulunmuştur. Ayrıca bu temalardan önemli bir bölümünün uluslararası literatürde yer alan temalarla benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Yöntem bakımdan uluslar arası literatürde öğretimin planlanması konusuyla ilgili yapılan çalışmalar 70 lere kadar sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Buna karşın yapılan çalışmalar dikkatle incelendiğinde bu çalışmaların öğretimin planlanması konusundaki araştırma yaklaşımlarının değiştiği belirlenmiştir. Buradan sonuçla, öğretmenlerin öğretimi planlaması konusundaki araştırmaların çerçevesi üç tema ile çizilebilir. Bunlardan birincisi betimleyici perspektif, ikincisi öğretmenlerin zihinsel süreçlerinin analiz edilmesi ve üçüncüsü de öğretmenlerin öğretimi planlama süreçlerini etkileyen faktörler. Ayrıca her ne kadar belirgin ayrımlar olmasa da öğretmenlerin öğretimi

planlamaları konusunda yapılan araştırmaların tarihsel bir gelişim izlediği de söylenebilir. Ülkemiz açısından bakıldığında da yapılan araştırmaların genel olarak nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütüldüğü belirlenmiştir. Bununla birlikte çoğunlukla sonuçların betimsel açıdan analiz edildiği görülmüştür. Nitel ve nicel çalışmaların bir arada kullanıldığı araştırmaların nitel bölümlerinde derinlemesine analizlerin yapılmadığı sadece nicel araştırma sonuçlarına destek anlamında açık uçlu verilere yer verildiği görülmüştür. Ülkemizde yapılan çalışmaların da tarihsel bir gelişim izlediğini söylemek mümkündür. Uluslar arası düzeyde yapılan çalışmalarla paralellik gösteren bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğretimin planlanması konusunda yapılan ilk çalışmalar öğretmenlerin planlama sırasında gösterdikleri gözlenebilir davranışları incelemeye yönelik yürütülmüşken, ilerleyen çalışmalarda öğretmenlerin zihinsel süreçleri de göz önünde bulundurulmuştur. Son yıllarda yapılan çalışmalarda ise planlama sürecini etkileyen dışsal faktörler üzerine odaklanılmıştır.

Bulgular öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimde edindikleri bilgilerle mesleğe başladıklarında uyguladıkları arasında planlama boyutu açısından uyumsuzluklar olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretimi planlama boyutunda yürütülen çalışmaların ağırlıklı olarak ilköğretim birinci kademe öğretmenleri üzerinde yoğunlaştığı şimdiye kadar yapılan çalışmalar sonucu anlaşılmaktadır.

Araştırma süresi halen devam eden bu çalışmanın sonuçlarının, konuyla ilgili yürütülecek çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Bu çalışmanın sadece eğitim araştırmacılarına değil, aynı zamanda program geliştirme uzmanlarına, Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde program geliştirme sorumlularına ve hizmet öncesi programla ilgili olarak YÖK ve Eğitim Fakültelerine önemli sonuçlar sunması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: eğitim programı planlanması, öğretimin planlanması, öğretmen algısı, meta-analiz

INSTRUCTIONAL PLANNING RESEARCH STUDIES: A META-ANALYSIS STUDY

Özlem TOKGÖZ, tozlem@metu.edu.tr
Ali YILDIRIM, aliy@metu.edu.tr

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the national and international studies conducted on planning instruction with meta-analysis approach.

Effective teaching and qualified instruction have always been important issues for educators or the stakeholders of the education. Providing qualified instruction includes various components. Planning is one of these components and it is the most significant part of instruction. It does not only help teachers to ease the teaching and follow the process, but it also provides students with qualified instruction. In addition to these, a well-planned instruction process yields qualified practices or activities in the classroom both for the students and the teachers.

Another aspect of teachers' planning is its role in examination of the implementation process brought by reforms or new policies. With the help of monitoring instruction process, centralized curriculum can be evaluated to identify its effectiveness in terms of its reforms and policies. Teachers' planning has great importance to monitor centralized curriculum in terms of these issues. By investigating teachers' planning process and its implementation, we can decide on the effectiveness and efficiency of the centralized curriculum. Besides evaluating the curriculum, to make teaching more effective, teachers' instructional planning process needs to be considered. When looked at the issue from a national perspective, it can be said that research studies conducted on the issue of teachers' planning instruction are quite new. So it makes important the investigation of research studies on teachers' planning, to better understand the impacts of recent reforms in centralized Turkish educational system on teachers' planning process.

Although there are lots of international research studies about teachers' instructional planning process, there seems to be a lack of those in Turkish context. In addition to this, in Turkish Education literature, there has not been established any systematic and holistic analysis of those research studies.

Through this meta-analysis study, the results of the research studies have been compared and the tendencies in instructional planning process have been described. It is also crucial importance to discuss the emerging results and tendencies within the framework of national and international literature and to point out new research needs accordingly. Thus, the research studies will be investigated from three and discussed in line with them. The first aspect is a thematic analysis of the studies. The second aspect is analyzing the studies in terms of their methodologies. The last aspect is comparing the studies from international and national perspectives.

The findings of this study might have implications both for the school curriculum and for the pre-service and in-service teacher education. As mentioned, earlier to evaluate the effectiveness of the educational system, considering teachers' planning process is one way. Taking these implications into consideration, it appears important to handle this issue by investigating both international and national studies. Since there have been made some reforms in our educational system, identifying the influences of these reforms on teachers' planning process is essential.

This meta-analysis study which is still in progress, is composed of international and national research studies conducted on the issue of teachers' instructional planning processes. For this purpose, research papers, articles, thesis, dissertations have been searched through METU library, Educational Sciences Department and Educational Faculty Libraries, the web sites of YÖK, Ulakbilim (TUBITAK), and MONE. Additionally, some of international and national educational journals and databases have been searched. Definite number of national research studies had been reached so far. The studies found out up to now is composed of the publication dates between 2001 and 2006.

As a first step to the data collection process, international literature was reviewed. The reason for that is to identify the emerged results and tendencies in the international field and then compare them with those of national tendencies.

These studies have been analyzed in terms of their subject matters, methodologies, and results. Issues or the subjects have been analyzed by the thematic analysis method. While analyzing the studies in terms of their methodologies, instruments, samples, and data analysis, methods have been identified. Lastly, during the analysis of the results, both international and national studies have been compared in terms of their results.

When looked to the studies carried out in Turkey, research studies can be categorized under six themes related with teachers' instructional planning process. These themes are; Perceptions of teachers on planning types that they are required to prepare, priorities in the components of planning, the perceptions of teachers about their ability on planning (planning competence), the influences on teachers' planning process, difficulties teachers faced during planning, and recommendations of teachers about instructional planning.

In terms of the methodological perspective, there has been limited number of international studies till 70s. However, approaches of the research studies to the issue of planning instructions have been changed overtime. By considering this, a thematic frame can be drawn to the research studies conducted on the issue of instructional planning. Descriptive perspective, analysis of teachers' mental processes during planning, and factors affecting teachers' planning processes have been identified as the thematic frame. Moreover, it can be seen that there is a historical evolution in those research studies. When national studies are considered, most of the studies were conducted through quantitative research methodology and most of them are descriptive. The ones in which mixed method was used include shallow qualitative analysis procedure. Recent studies mostly focus on the external factors affecting teachers' planning processes.

Results also indicate that there is a disparity between the teachers' pre-service teacher education programs with what they have been doing in classrooms in terms of planning instruction. It has been also identified that most of the national studies were conducted in elementary school level.

It is expected that results of this ongoing study will not only serve important conclusions to the academicians, but it will also highlight important aspects in instructional planning for the curriculum specialists, people who are in charge of curriculum development process in MONE, YOK, and education faculties regarding pre-service teacher education.

Keywords: curriculum planning, instructional planning, teacher thinking, meta-analysis

ASPECTS OF PEACE EDUCATION IN CROATIAN ELEMENTARY SCHOOLS: THE NATIONAL CURRICULUM AND SCHOOL CLIMATE

Sasa PUZIC, Institute for Social Research - Zagreb, Amruseva, puzic@idi.hr
Branislava BARANOVIC, Institute for Social Research - Zagreb, Amruseva, baranov@idi.hr

Abstract

The presentation will be based on findings of a research project whose purpose was to contribute to the development of a scientific basis for the improvement of values and contents of peace education in Croatian compulsory education. The research project draws on a notion of peace education that seeks to address different forms of violence, and to instruct pupils about alternatives to violence (Harris, 2004). In line with this basic idea, the focus of the research was on different forms of violence and conflicts as they appear in elementary schools, and, at the same time, on the curricular incorporation of knowledge, skills and values needed for the development of non-violent modes of behaviour.

The main research questions were as follows: 1. To what extent are the themes and contents relevant for peace education incorporated in the Croatian national curriculum for compulsory education?; 2. Are the main characteristics of specific subjects/curriculum areas in accordance with the aims and principles of peace education?; 3. How do pupils perceive their school climate in relation to occurrences of violence and conflicts between pupils and pupil-teacher relations?; 4. How do pupils perceive the presence of specific themes and contents relevant for peace education in classroom teaching?; 5. How do pupils perceive the need for specific themes and contents relevant for peace education in the curriculum?

Harris's theory of peace education (Harris, 2004), and the concept of school climate developed by Bosnjak (1997) formed the theoretical framework for developing the research questions. For Harris peace education refers to teaching about peace: "what it is, why it does not exist and how to achieve it" (2004: 6). In doing so it explains the roots of violence, covers different forms of violence and teaches alternatives to violence. It is also important to stress that Harris sees peace education as a process that varies according to specific institutional and cultural contexts. School climate was conceptualised positively as conducive to individual development, constructive behaviour and the involvement of pupils in school activities, or negatively as a destimulating context that induces passivity, resistance and aggressive behaviour among pupils (Bosnjak, 1997). Due to the fact that relationships among pupils and teachers cannot be reduced only to situations in classes, classroom climate was conceptualised as part of school climate. The analysis of school climate focused on how pupils perceive relationships between themselves and relations between teachers and pupils in conflict situations in schools.

The research was carried out in 2010 on 370 8th grade pupils, using a random stratified sample of 10 elementary schools in the city of Zagreb. The sample of schools was derived from a total of 105 elementary schools in the city area, and designed to include schools with different levels of pupil's parental educational status. In order to examine pupil's perceptions of school climate a modified classroom climate scale, used in the Multisite Violence Prevention Project (2004), was applied (Dahlberg et al., 2005). In order to examine the presence of themes relevant for peace education in classroom teaching, a battery of 15 items covering different aspects of peace education was used. The curriculum for compulsory education was analysed using qualitative content analysis (Mayring, 2007). The starting point of the analysis was the identification of criteria derived from classifications of central knowledge, skills and attitudes of peace education (United Nations Cyberschoolbus-Global teaching and learning project). In a second step these knowledge, skills and attitudes were related to Harris's main postulates of peace education (Harris, 2004), which formed the theoretical framework for content systematization and interpretation of the results.

The analysis of the curriculum for compulsory education shows that although themes and contents relevant for peace education are part of different subjects, they are not incorporated in the curricula in a systematic way. In these circumstances the main objectives of peace education, namely explanation of the roots of violence and teaching about nonviolent alternatives, can be met mainly through careful linking and correlation of specific themes and contents from different subjects and curriculum areas. With regard to school climate from the pupil's perspective, findings show the prevalence of verbal forms of violence in schools. Physical conflicts are relatively fewer, albeit more than 40% of pupils indicate that these type of conflicts also occur in their schools. Findings also indicate that a relatively small number of pupils has skills required for constructive conflict resolution such as active listening to others in class and accepting other pupil's opinions. Statistically significant differences in pupil's perception of school climate were found in relation to sex, school achievement and to the level of aggressive behaviour experienced in school. Concerning the presence of themes relevant for peace education in classroom teaching, pupils state that the most often taught themes relevant for peace education are issues related to human rights, while the least taught themes are those concerning certain groups at risk in society (e.g. disabled persons, persons with different sexual orientations). While the majority of pupils think that themes relevant to peace education should be more prominent in instruction, here again themes related to the above mentioned groups show the lowest acceptance. In conclusion, while the examined characteristics of school climate and specific themes present in class indicate a need for the improvement of values and contents of peace education in elementary schools, the analysis of the national curriculum points to correlation and linking of themes and contents from different subjects and curriculum areas as one important element in fulfilling this goal.

References

- Bosnjak, B. (1997). *Drugo lice skole. Istrazivanje razredno-nastavnog ozracja*. Zagreb: Alinea.
- Dahlberg, L.L; Toal, S.B.; Swahn, M.; Behrens, C.B. (2005). *Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tools*, 2nd ed. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Harris, I.M. (2004). Peace education theory, *Journal of Peace Education* (1) 1 5-20.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- United Nations Cyberschoolbus-Global teaching and learning project. http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/frame2.htm.

Keywords: peace education, national curriculum, school climate, pupil's perspective

ENGLISH NEEDS OF ENGLISH-MEDIUM PREP SCHOOL STUDENTS AND THE NECESSITY FOR CEFR-BASED CURRICULUM

Seda ULUÇAY, Boğaziçi University, seda.ulucay@boun.edu.tr
Fatma DEMİRAY, Abant İzzet Baysal University, demirayfatma@yahoo.com
Özcan DEMİREL, Hacettepe University, demirel@hacettepe.edu.tr

Abstract
With a speed beyond reach, the world is changing and it is not as large as it once used to be. Technology has improved communication and speaking different languages has much more importance than it did three decades ago. For almost a hundred years, English has been the lingua franca that is, different fields such as; business, education, literature are all business been conducted in English. Recent data reveals that roughly only one out of every four users of English in the world is a native speaker of the language (Crystal 2003), that shows it is not the number of speakers that makes it a lingua franca but rather its feature of being the language of contact: "....in most cases, it is 'a 'contact language' between persons who share neither a common native tongue nor a common (national) culture, and for whom English is the chosen foreign language of communication'" (Firth 1996:240). In the light of all the statistics and the features stated above, it is not surprising that so many people all over the world are trying to learn English at one point of their lives. Globalization has obliged people to learn another language in addition to English and European countries have been trying to establish foreign language education policies that encourage learning two foreign languages in addition to the native language of the country.
This study aimed to propose an ideal prep school curriculum for English-medium universities in Turkey giving brief explanations on the current implementations of CEFR in European countries comparing and contrasting them with the situation in Turkey. CEFR based curriculum design was the ultimate goal of this research since as Litt states, over the past years, there has been an increase on the attention for multilingualism and pluri-lingualism at European level (Litt: 3). The Council of Europe has thus been engaged with Europe's cultural richness and its language education policies aim at the promotion of democratic citizenship, mutual understanding, pluri-lingualism and multiculturalism. Commission has stated that their "long-term objective is to increase individual multilingualism until every citizen has practical skills in at least two languages in addition to their mother tongue" (COM: 2005:4).. When current situation in Turkey and other European Union countries were compared and contrasted, it was found out that Turkey, on its way to become a full member of the Union, definitely needed to align its national language education program with European framework in order to set a standard in objectives, content and also the methodology as well as in testing and assessment.
In order to propose the ideal curriculum that will be aligned with CEFR descriptors, a research was conducted at two English-medium universities among 110 prep school, 62 freshman students and 30 instructors of English. Prep school students and freshmen were given a questionnaire on the objectives to be attained, the content to be exploited and methodology to be implemented in the programme. Instructors on the other hand, in addition to the questionnaire, were interviewed and their views on standard curriculum and testing were surveyed.
The findings of the research indicated that students and instructors shared the same views on setting standards in terms of objectives, content, methodology and centralized assessment in line with CEFR as the essential of the curriculum. All of the participants have widely agreed on the attainment of CEFR- B2 scale level descriptors by the end of the Prep year that illustrated the students and instructors share the same perspective on the need to achieve "Vantage" level by the end of the year having been exposed to language at least 500 hours. The use of authentic materials for language teaching and focusing on topics advised in CEFR for Languages were all agreed by the participants, thus the suggested curriculum is designed on the topics both advised by CEFR and the preferences of the students. The use of communicative teaching techniques in the classroom such role-plays and simulations were widely accepted by the participants as well as the internet as a tool. Communicative teaching methods and techniques are advised on CEFR for Languages thus the suggested ideal curriculum is designed taking communicative teaching at its core. Testing and assessment bore the most controversial findings since most of the participants especially instructors of English and Prep school students did not agree that portfolios should be a tool of assessment in contrast to the CEFR for Languages that brings ELP (European Language Portfolio) as one of the important pillars of the tools of the framework for self-assessment. Likewise, in the interviews instructors though they seemed to be on the side of a standardized curriculum stated that the proficiency exams should be a duty of the institution rather than being centralized which is in deep contrast with the standard notion of CEFR that requires certification for testing and assessment.
Under the guidance of these findings, a suggested curriculum a suggested curriculum with objectives, content, methodology and testing was designed based on CEFR B2 scale descriptors and planned for 14 weeks with self-prepared materials and dimensions.
This study is a pioneer research in Turkey as there has not been any research conducted on Prep school students' needs and it proposes a curriculum based on CEFR. It will serve as a guide while designing Prep school English curricula in the European Union alignment process of the country.

References
Crystal, D. 2003. English as a Global Language (Second edition). Cambridge: Cambridge University Press.
Firth, A. 1996. 'The discursive accomplishment of normality. On "lingua franca" English and conversation analysis'. Journal of Pragmatics 26: 237–59.
Litt, D. (2007) 'The Common European Framework of Reference for Language: Perspectives on the Making of a Supranational Language Education Policy' *The Modern Language Journal* 91(4), 645-653.

Keywords: Foreign Language Education, Needs analysis, Curriculum, CEFR.

ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİ VELİLERİNİN EĞİTİM İHTİYACININ BELİRLENMESİ

Sedanur SAKA, sedanursaka@gmail.com

Özet
Aile, toplumu oluşturan en güçlü unsurdur. Aile yaşantısının fertler üzerindeki tesiri toplumun bir nevi görüntüsünü teşkil eder. Ailedeki çocuk sayısı, ekonomik durum, aile yapısı (çekirdek/geniş), devamlı hastalığı olan birey sayısı ve engelli bireyin varlığı ebeveynlerin sosyal hayattaki pozisyonlarını etkiler. Her ailede bu durum aynı değildir. Anne – baba olarak aile yaşantısına liderlik eden bireyler bu türlü problem durumlarında yetersiz kalabilir, nasıl bir tutum sergileyeceğine sağlıklı karar veremeyebilirler. Özellikle zihinsel engelli bireylerin hayat boyu devam eden durumları anne ve baba tutumlarına farklı biçimde yön vermektedir. Bu ailelerde yetersizlik hissetme ve çaresizlik durumu problem doğurmaktadır. Veliler bu durumlarla baş edebilmek için destek alma ihtiyacı hissetmektedirler. Özel gereksinimi olan çocuğa sahip aileler, kurumsal ve kurum dışı olmak üzere iki türde destek alabilirler. Kurumsal destekler, ailelerin sosyal, psikolojik, fiziksel ve ekonomik yönden desteklenmesini kapsar. Kurum dışı destekler ise, ailelerin aile içi etkileşimlerini geliştirmeye yardımcı olmak ve onları benzer özellikleri olan diğer ailelerle bir araya getirmek anlamına gelir (Cavkaytar, 2010). Bu

türlü bir destek ile ebeveynler içinde bulundukları depresyon, engellenme ve beraberinde gelen mutsuzluk ve ümitsizlik duygusundan kurtulmayı başarabilirler. Belli başlı destek eğitiminden geçen velilerin daha sonraki süreçte, yerleşik tutum sergilemeleri beklenmektedir. Bu süreci sağlıklı tamamlayan bireyler, yaşamlarının devamını daha olumlu bir bakış açısıyla yönlendirerek yaşam kalitelerini en az bir basamak yükseltmiş olurlar. Bu noktadan hareketle zihinsel engelli öğrenci velilerinden sergilenmesi beklenen davranışlardan bir diğeri de problem çözebilme gücünü geliştirmeleri olmaktadır. Alanda yapılan birçok araştırmada zihinsel engelli öğrenci velilerinden, anne ve baba tutumları arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Bu anlamda zihinsel engelli öğrenci velilerine yönelik bir çalışmada her iki ebeveyn tutumunu bütüncül ele almak yerine ayrı ayrı ele almak daha yararlı olacaktır. Bazı ailelerde çocuğun özel durumu kriz yaratabilir (Keskin, Bilge, Engin ve Dülgerler, 2010) ve bu durum, anne/ baba rol yığılmasına yol açarak içinden çıkılmaz bir hale dönüşebilmektedir. Anne babalar durumlarını kavradıktan sonra ileriye dönük daha gerçekçi hedefler belirleyebilmektedir (Küçüker, 1993). Veliler için zihinsel engelli bir çocuğun varlığını kabullenme kolay olmayacağından, bu süreçte de velilerin bir eğitim desteğine ihtiyaç duyacakları düşünülmektedir.

Zihinsel engelli öğrenci velilerinin çocuklarına yaklaşımları çocukların/ailelerin yaşam kalitesi açısından oldukça önemlidir. Ailelerin çocuklarına yönelik tutumlarının olumlu bir değişime uğraması için ihtiyaç duyulan noktalarla örtüşen bir eğitim sürecinin gerekliliği kaçınılmazdır. Bu çalışmada, zihinsel engelli öğrenci velilerinin çocuklarına yaklaşımlarında ihtiyaç duydukları eğitimin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma Düzce ilinde, çocukları bir özel eğitim merkezine devam eden 10 anne ile yapılan grup ve bireysel görüşmeleri ihtiva etmektedir. Örnekleme dâhil edilen anneler, çocuklarının engel türünün zihinsel olması durumuna ve gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, literatür taraması ve araştırmacı gözlemi sonucunda hazırlanan sorulardan hareketle oluşturulmuş ve uzman görüşüne göre düzenlenerek son hali verilmiştir.

Veri toplama yöntemi olarak bireysel görüşme ve odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Kimi bireylerin yaşantısı için bireysel görüşme daha nitelikli olurken, kimileri için de grup görüşmesi tekniği yararlı olmuştur. Böylelikle araştırmaya katılan annelerden toplanan verilerin derinlik kazanması sağlanmıştır. Görüşmede ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Bu yolla elde edilen veriler yazılı hale getirilerek veri seti oluşturulmuştur.

Verilerin analizinde, içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Oluşturulan veri setinden çıkarılan kelime ve kelime grupları kodlanmış, sonrasında ortaya çıkan kavramlara göre sıralanmış ve buna göre veriyi açıklayan temalar oluşturulmuştur. Temalar da kendi içinde sınıflandırılmıştır.

Araştırma sonucunda kazanılan bulgulardan hareketle aşağıda ifade edilen sonuçlara ulaşılmıştır. Ailelerin çoğu zaman çocuklarına karşı nasıl bir tutum sergileyeceklerini bilememekten doğan çaresizlik ve beraberinde türlü problemler yaşadıkları görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre bu durumu tetikleyen çeşitli faktörler vardır. Bunlar;

- Çocuğun engelini fark etmede geç kalma,
- Çocuğunun diğer çocuklardan farklılığını kabullenmeme,
- Kendini hiç görme, adanmışlık, kendine vakit ayırmama,
- Başkaları tarafından anlaşılmama düşüncesi,
- Hayata karşı motivasyon eksikliği,
- Ümitsizlik,
- Evde destekleyici eğitim – beceri kazandırma bilgisi eksikliği,
- Engellilere tanınan haklar ve yasal düzenlemelerden habersiz olma,
- Ebeveynler arasında dengesiz rol dağılımı,
- Duygu ve düşüncelerini ifade etme eksikliği,
- Çocuğunu diğer çocuklarla kıyaslama,
- Psikolojik destek ihtiyacı,
- Daha önce hiç aile eğitimine katılmama,
- Okul öncesi eğitime yeni başlarken karşılaşılan sorunlar,
- Toplumun verdiği tepkilere dirençsizlik,
- Yaşadıkları hayatı bir şanssızlık olarak nitelendirmeleri,

olarak ifade edilebilir. Sayılan problemler velilerin yaşam kalitelerini olumsuz etkilemekte ve bu durumdan, fert ve toplum açısından istenmeyen sonuçlar doğmaktadır. Ailelerin içinde bulundukları durumu anlamak bu süreçte yardımcı olmak için yeterli değildir. Yaşamın can sıkıcı, rutin bir eylem olması düşüncesinden uzaklaştırıcı ve bireylere kendi anlamlarını hatırlatıcı bir eğitim süreci ana eksikliktir. Bu türlü bir eğitim, ancak beklentiye ve ihtiyaç analizine dayanan bir çalışmanın ürünü olacaktır. Sıralanan problemlere yönelik çözüm üreten ve ebeveynlere gerçek anlamda destek sağlayıcı bir eğitim programının gerekliliği açıktır.

Anahtar Kelimeler: zihinsel engelli öğrenciler, özel eğitim merkezleri, aile eğitimi, öğrenci velileri.

DETERMINATION OF NEEDS OF MENTALLY DISABLED STUDENTS PARENTS

Sedanur SAKA, sedanursaka@gmail.com

Abstract

Family is the most powerful element of the community. The effect of the family life on the individuals constitutes the appearance of the view of the community. The number of the children in the family, economic status, family structure (nuclear/extended), number of individuals with continuous sickness, and existence of the disabled person effects the position of the parents in social life. This is not the same in every family. As leaders of the family, mother and father can be insufficient and may not be able to decide how to exhibit attitude. Especially mental disabled people's life long situations directs the attitude of the parents. Feeling insufficient and hopelessness can cause problems. Parents think that they should get some support to fight this situation. Families who have special needed kids can get two kinds of supports: institutional and non-institutional. Institutional supports cover families' social, psychological, physical, and economical supports. Non-institutional supports cover developing the family interact in the family and gathering the families which have same type of characteristics (Cavkaytar, 2010). The families can achieve getting away of unhappiness and hopelessness which comes with depression and inhibition by this kind of support. It is expected to exhibit a mature attitude by parents after this education. The individuals who finishes this process successfully can direct their life with positive aspect and raise their life quality one step higher. Starting from this point, the behavior which is expected from the parents of mental disabled kids is improving the problem solving ability. Many researches revealed that there are significant differences between mother and father attitudes. So it will be more efficient to cover the parents' attitude separately instead of integrated in a study about mental disabled kids' parents. The special situation of the child can cause crisis in some families (Keskin, Bilge, Engin ve Dülgerler, 2010) and this can be an inextricable situation. Parents can

designate more realistic goals after they comprehend their situations (Küçüker, 1993). Since it is not easy to embrace the existence of a mental disabled child for parents, it is thought that parents will need an educational support in this process.

Parents of mental disabled students' approach of their children is so important in the way of children/parents' quality of life. Parents' attitudes towards their children needed to undergo a positive change in the overlapping periods, the necessity of an educational process is inevitable. In this study, the children of parents of mentally retarded students approach was to determine the educational content they need.

This research is a qualitative case study. Set in the city of Duzce, it includes group and one-on-one interviews with ten mothers who have their children in a special education facility. The participants in this case study we chosen based on their children's having mental disabilities, and by volunteering. A semi-structured form was used to collect the data. This form was prepared through review of past research in this field, and by observations of researchers and the questions they asked. It was then reviewed and finalized by a professional.

The one-on-one interview and group interview technique were used as the means of collecting data. For some, the one-on-one interview method produced better quality results, and for the others, the group interview was more beneficial. This difference gave the research more depth.

A voice recorder was used to record the participants interviews. The data collected this way was then translated into written form to become the data in this research. In the analysis, the content analysis technique was used. the data set was coded by words and word groups, then listed according to concept. This data was then sorted into themes that explain the data. The themes were then listen among themselves.

From the research, the following results were compiled. The parents inability to effectively react to the diagnosis has been shown to cause despair and similar problems. There are many factors that cause this situation. These are:

- The diagnosis of mental disability being late
- The child not accepting being different from other children
- Low self esteem, dedication, not taking time for themselves
- feeling misunderstood
- lack of motivation for life
- hopelessness
- lack of supporting education materials and skills to acquire knowlegeat home
- ignorance of the rights and legal arrangements for people with disabilities
- unbalanced task sharing among parents and legal guardians
- low ability to express emotion and thoughts
- comparing their children with others
- the need for psychological help
- never having been involved in family education groups
- problems arising from preschool
- weakness to societal stigma
- belief that their problems are a result of bad luck.

The problems listed have effected the parents quality of life negatively. This situation has lead to undesirable consequences among the individual and community. To simply understand the situation that the family is involved in is not enough to help them. The main problem is a dearth of education that aims to prevent feelings of boredom with life and routine. This kind of education will only be a product of research based on an analysis of expectations and needs of the participants. It is clear that a program that creates solutions to the listed problems is necessary to support the parents.

Key Words: Mentally handicapped students, special education centers, family education, parents of students.

MESLEKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN GİRİŞİMCİLİK EĞİTİMİ İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ

Semra GÜVEN, Gazi Üniversitesi, sguven@gazi.edu.tr

Özet

Günümüzde bireylerin bilimsel, ekonomik, teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmeleri, kişisel ve mesleki yönden gelişebilmeleri için girişimci özelliklere sahip olmaları önem kazanmaktadır. Başlıca girişimcilik özellikleri olarak özgüvene sahip olabilme, risk alabilme, başkalarıyla etkili iletişim kurabilme, yaratıcı olma, problemlere çözümler üretme, yeniliklere açık olma, amaçlara odaklanma ve ekip çalışmasına önem verme gibi özellikler sayılabilir. Girişimcilik özelliklerinin bireylere kazandırılmasında ise girişimcilik eğitiminin önemli bir yeri vardır. Bireye eğitim yaşamında verilecek girişimcilik eğitimi onun hem kişisel gelişiminde hem de kariyer gelişiminde ona önemli avantajlar sağlayacaktır. Yaşama ve mesleğe hazırlanmada önemli bir yeri olan üniversite yılları, gençlerin girişimcilik özellikleri kazanmaları bakımından önem taşımaktadır. Özellikle mesleki eğitim fakültesi öğrencilerinin alanlarıyla ilgili iş olanaklarını araştırmaları, iş görüşmelerinde kendilerini yeterli algılamaları, iş kurabilmeleri, meslekte ilerlemeleri için girişimcilik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bireylere girişimcilik özellikleri kazandırma konusunda etkili bir eğitim verebilmek için yapılacak öncelikli çalışmalardan biri, bireylerin bu konudaki eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu nedenle bu araştırmada Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencilerinin girişimcilikle ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Gazi üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinin Aile Ekonomisi ve Beslenme, Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi, El Sanatları, Giyim Endüstirisi/Moda Tasarımı, Kuaförlük ve Güzellik Bilgisi ve Uygulamalı Sanatlar Öğretmenliği bölümüne devam eden toplam 291 öğrenci (210 kız, 81 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 101'i üçüncü sınıf ve 190'ı da dördüncü sınıf öğrencileridir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin girişimcilik eğitimi ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anketin hazırlanmasında ve geliştirilmesinde önce literatür taraması sonucunda girişimcilik özellikleri belirlenmiştir. Belirlenen girişimcilik özellikleri incelendiğinde hem kişisel gelişimle hem de mesleki gelişimle ilgili özelliklerin olduğu görülmüştür. Bu nedenle kişisel ve mesleki gelişimle ilgili olarak iki açık uçlu sorudan oluşan anket hazırlanmış ve mesleki eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinin son sınıf öğrencilerinden 68 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin her iki soruya verdikleri cevapların listesi çıkarılmış ve böylece öğrencilerin girişimcilik eğitimi ihtiyaçları ile ilgili ön bilgi toplanmıştır. Toplanan bu bilgilere ve literatür taramasına dayalı olarak girişimcilik eğitimi ihtiyacı ile ilgili 39 maddelik taslak anket formu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form, kapsam ve ifade yönünden değerlendirilmesi amacıyla eğitim bilimleri alanında çalışan 4 öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler ve öneriler doğrultusunda bazı maddeler ifade yönünden düzeltilmiş bazı maddeler de çıkarılmış ve 32 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form, mesleki eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinden 24 öğrenciye deneme amacıyla uygulanmıştır. Deneme

uygulamasından alınan geri bildirimlerin sonuçlarına dayalı olarak ankete son şekli verilmiştir. Böylece anketin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Anketin güvenirliğini belirlemek amacıyla anket iki hafta ara ile 47 öğrenciye uygulanmış ve . 78 güvenirlik katsayısı elde edilmiştir. Anketin ilk bölümünde kişisel bilgilerle ilgili 3 soru, ikinci bölümde de öğrencilerin girişimcilik eğitimi ihtiyaçları ile ilgili 32 madde (1-18 maddeleri arası kişisel gelişimleri ve 19-32 maddeleri arası ise mesleki gelişimleri ile ilgili girişimcilik eğitim ihtiyaçlarına yönelik maddeler) yer almaktadır. Verilerin analizinde SPSS 16,0 programından yararlanılmış ve araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cevap kâğıtlarına "Evet" ve "Hayır" şeklinde işaretledikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır.
Araştırmada, öğrencilerin kişisel gelişimlerine yönelik girişimcilik eğitimi ihtiyaçları ile ilgili elde edilen bulguların bazıları şunlardır: Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin %51.2'si kendini daha iyi ifade edebilmeyi öğrenmeye, %57'si başkalarını ikna yeteneğini geliştirmeye, % 56.4'ü iletişim becerileri kazanmaya, %56'sı doğru ve sağlıklı karar verebilmeyi öğrenmeye, %73. 2'si zamanı planlı ve etkin kullanma yöntemlerini öğrenmeye, %57.7'si Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisini geliştirmeye, %52.2'si heyecanını yenme konusunda eğitime, %53.3'ü özgeçmiş (CV) hazırlamayı öğrenmeye, %54.3'ü kızgınlığını ve öfkesini kontrol edebilmeyi öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.
Öğrencilerin mesleki gelişimlerine yönelik girişimcilik eğitimi ihtiyaçları ile ilgili elde edilen bazı bulgular ise şunlardır: Öğrencilerin %72.5'i mesleği ile ilgili işletmeleri/sektörü tanımaya, %81.4'ü iş sahibi olmanın yöntem ve tekniklerini öğrenmeye, %77'si mesleğiyle ilgili iş olanaklarını tanımaya, %82.8'i mesleğiyle ilgili çalışma alanlarındaki risk faktörlerini tanımaya, %87.3'ü mesleği ile ilgili girişimci kişileri tanımaya, %80.4'ü bir işyeri için gerekli alt yapı oluşturmayı öğrenmeye, %57.4'ü çalışma hayatındaki ast-üst ilişkilerinin nasıl olması gerektiğini öğrenmeye, %74.2'si mesleğiyle ilgili iş alanlarına başvuru şartlarını bilmeye, %72.2'si mesleğiyle ilgili çalışma şartlarını öğrenmeye, %77.7'si mesleğe hazırlık aşamasında sektörle bağlantı kurmayı öğrenmeye ve %74.6'sı da iş görüşmesi süreciyle ilgili bilgi edinmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.
Çalışmada mesleki eğitim fakültesi öğrencilerinin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerine yönelik girişimcilik eğitimi ihtiyaçlarının oldukça fazla olduğu ortaya çıkmış ve öğrencilere girişimcilik eğitimi verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca dayalı olarak öğrencilere girişimcilikle ilgili ders, konferans veya seminer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, girişimcilik eğitimi, eğitim ihtiyacı, mesleki eğitim fakültesi

THE DETERMINATION OF THE ENTREPRENEURSHIP EDUCATION NEEDS OF THE STUDENTS IN THE FACULTY OF VOCATIONAL EDUCATION

Semra GÜVEN, Gazi Üniversitesi, sguven@gazi.edu.tr

Abstract

Nowadays it becomes important to have the qualifications of entrepreneurship for individuals in order to comply with the developments of scientific, economic, technological and to improve in terms of personal and professional. The characteristics of entrepreneurship can be mainly enumerable as self-confident, take a risk, building a communication with others efficiently, being creative, generating the solutions for the problems, being open to the innovations, focusing on the purposes, giving importance to team work. The education of entrepreneurship has very crucial role for individuals being able to gain the characteristics of entrepreneurship. The entrepreneurship education that will be given to individual during the education life will provide important benefits to both her/his self-improvement and professional development. The years in the university which the youth are prepared to life and profession are very essential for them to gain these entrepreneurship's specifications. Especially, the students who are in Faculty of Vocational Education should have the specifications of entrepreneur for looking for availability of the work related to their fields, being self-confident in the interviews, having ability to start a work, and making a progress in their careers. One of the top priority works which will be done to provide the efficient education for individuals to be gained the characteristics of entrepreneurship determines the needs of individuals in this topic. Because of this it was aimed to specify the needs of the students, Faculty of Vocational Education, regarding entrepreneur in this research.

The study group of this research consists of 291 students (210 females and 81 males) who continue to study during 2009-2010 spring term at Gazi University's Faculty of Vocational Education departments such as Family Economic and Nutrition, Early Childhood Education, Handcraft, Clothing Industry/Fashion Design, Hairdressing and Beauty Information, and Applied Arts/Graphic Teaching departments. 101 students of this working group are juniors and the rest of it is seniors. As a data collection tool in this research, a questionnaire, enhanced by a researcher, was used to determine the needs of students in the education of entrepreneurship. In the both preparation and development of the questionnaire the characteristics of entrepreneurship were specified at the end of literature review.

When the specified characteristics of entrepreneurship were reviewed, the characteristics regarding both self-improvement and professional development have been found out. Because of this the questionnaire was prepared based on self-development and professional development and conducted this questionnaire to 68 students of seniors from different departments of Faculty of Technical Education. The list of answers given by students to these two questions was made and the first information, a draft questionnaire including 39 items, about the needs of the students in the entrepreneurship education was collected. This draft questionnaire was given to four instructors working in Educational Sciences to evaluate in terms of content and expression. 32 items in the list were formed with suggestions and comments given by them after some of them were taken out and some of them were corrected in the term of statement. This last version of the questionnaire was conducted as a attemt to 24 students from seniors at Faculty of Technical Education. The questionnaire was formed based on the results of the feedbacks received from the last trial. Thereby, the questionnaire's content validity was supplied. The questionnaire was conducted to 47 students biweekly to ascertain its reliability and reliability coefficient .78 was obtained. In the first part of questionnaire there are 3 questions regarding self-development and in the second part 32 items regarding the needs of students in entrepreneurship education (self-development between 1-18 and professional development between 19-32) are placed. SPSS 16.0 program was used for data analysis and the percentage and frequency of the answers "Yes" or "No" of the students who were in the research were calculated.

In the research some of the findings acquired regarding the needs of entrepreneurship education about self-development are these: Of the students being in this research 51.2% need to figure out how to express them well, 57% need to improve the capability of convincing others, 56.4% need to acquire communication skills, 56% need to learn correct and healthy decision, 73.2% need to understand the methods of managing the time efficiently and organized, 57.7% need to improve the ability of using Turkish correctly, well, and effectively, 52.2% need to ascertain how to control their excitement, 53.3 % need to master about the preparation of their CV's, 54.3% need to understand how to control their anger and indignation.

In the research some of the findings acquired regarding the needs of entrepreneurship education about professional development are these: Of the students being in this research 72.5% need to know enterprises/sector with regard to their profession, 81.4% need to grasp the techniques and the ways of having the jobs, 77% need to consider the opportunities of the jobs related to their professions, 82.8% need to be aware of the risk factors in their working places with regarding their professions, 87.3% need to get to know the entrepreneur people being closely related to their vocations, 80.4% need to learn how to create the infrastructure being necessary for a workplace,

57.4% need to understand how a pecking order in the working-occupation-profession life should be, 74.2% need to perceive the application requirements of the jobs related to their professions, 72.2% need to get to know the working conditions regarding their fields, 77.7% need to find out how to connect with sector at the preparation phase to vocation, and 74.6% need to be informed about the process of employment interview.
This research ensued that the students, Faculty of Vocational Education, need considerably a lot the needs of entrepreneurship education both in terms of self-development and professional development; moreover, has decided to provide entrepreneurship education to students. As a result of this, giving lessons, conference, or seminar regarding entrepreneurship to students may be recommended.

Key Words: Entrepreneurship, entrepreneurship education, education needs, faculty of vocational education

EĞİTİM PROGRAMI KAVRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ METAFORİK ALGILARI

Soner Mehmet ÖZDEMİR, Kırıkkale Üniversitesi , ozdemir.soner@gmail.com

Özet
Tüm dünyada ülkelerin amaçladığı nitelikli insan tipinin yetişmesinde ve toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesinde eğitim programları önemli rol oynamaktadır. Eğitim programı genel olarak bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerdir (Varış, 1988).
Eğitim programları geliştirildikten ve denendikten sonra okullarda uygulanmaya başlanmaktadır. Programların uygulanmasında ve bir anlamda etkili ve verimli olmasında öğretmenler kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin programları başarılı biçimde uygulamalarında ise hizmet öncesi eğitimin önemli yeri vardır. Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarının eğitim, öğretim veya ders programı, program geliştirme, örtük program, program değerlendirme, program geliştirme ve değerlendirme süreci vb. kavramlar hakkında neler bildiklerinin ve bu kavramları nasıl algıladıklarının öğretmen yetiştirme süreçlerinin niteliği yönünden önem taşıdığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin algıları, eğitim programını neye benzettikleri veya zihinlerinde eğitim programına ilişkin oluşan imgelerin ne olduğunun belirlenmesinde kullanılabilecek en güçlü zihinsel araçlardan veya modellerden biri metaforlardır.
Bireylerin bir kavram, olay veya olgu hakkında neler bildikleri, ne düşündükleri ve söz konusu kavram, olay veya olguyu nasıl algıladıklarını ortaya koymada son yıllarda metaforlar sıkça kullanılmaktadır. Metafor, bir kelime veya ifadenin bir tür obje veya fikir ifade ederek, bir benzerlik veya analoji önerme şeklinde bir diğerinin yerine kullanıldığı bir tasvir (Mish, 1991) şeklinde tanımlanabilir. Metaforun temeli veya özü, bir şeyi (olguyu, kavramı veya fenomeni) başka bir şeye (olguya, kavrama veya fenomene) göre anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff ve Johnson, 1980).
Scheffler (1979)'e göre, metaforlar sezgisel bir yolla belirli tür olasılıkları keşfetmeye yönelik düşünce buluşlarıdır. Metaforlar, keşfedilebilecek hatta test edilebilecek fikirlere ve hipotezlere ulaşmayı sağlarlar. Metaforlar, eğitimcilerin ve öğrencilerin önceki bir takım deneyimleri ilişkilendirerek eğitimsel fenomenleri anlayabilecekleri güçlü zihinsel/bilişsel modeller olarak rol oynarlar. Strenski (1989) metaforların sonuçlar olduğunu öne sürmektedir ve metaforların tutumlarımızı yansıtan ve şekillendiren, hatta davranışlarımızı belirleyen role sahip olduğunu belirtmektedir.
Metaforlar yoluyla belirli eğitim kavramlarını, olguları veya olayları analiz etmeye veya tasvir etmeye yönelik son yıllarda ülkemizde pek çok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalarda ele alınan metafor kavramlarından bazıları şunlardır; "öğretmen" (Saban, 2004; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Cerit, 2008), "öğretmenlik mesleği" (Ocak ve Gündüz, 2006), "öğrenci ve/veya veli" (Saban, 2009; Kılıç ve Arkan, 2010), "öğretim ve öğrenme" (Saban, Koçbeker ve Saban, 2007), "okul" (Aydoğdu, 2008). Bununla birlikte, Örten ve Erginer (2010) tarafından yapılan "Türkiye'de Eğitimde Program Geliştirme Alanındaki Öncü Akademisyenlerin Eğitimde Program Geliştirmeye İlişkin Metaforik Algıları" adlı çalışmada, eğitimde program geliştirme alanına hizmeti bulunan ve bugün hayatta olan, emekli olmuş ya da çalışan profesör düzeyindeki tüm akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Semerci (2007) tarafından 106 öğretmenin katıldığı çalışmada ise, metaforik bir yaklaşımla öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarına ilişkin bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun dışında, ülkemizde eğitim programı veya program geliştirme konularında metaforik düşünme ile ilgili fazla çalışma bulunmamaktadır.
Bu çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek amaçlanmıştır.
Araştırma, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 325 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 121'i Sınıf Öğretmenliği, 82'si Fen Bilgisi Öğretmenliği, 65'i Türkçe Öğretmenliği ve 57'si de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programlarında öğrenim görmektedir. Katılımcıların seçilmesinde, II. Sınıfta (III. Yarıyılda) "eğitim programı" ve "program geliştirme" vb. kavramlar "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersi kapsamında yer aldığı için ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda hem birinci hem de ikinci öğretimde öğrenim görenler öğrencilerin yer almasına dikkat edilmiştir.
Çalışmada öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforları belirlemek için açık uçlu ifadelerden yararlanılmıştır. Bu çerçevede öğretmen adaylarına boş bir sayfa üzerinde; "Eğitim programı ..... ya benzer ya da ..... gibidir. Çünkü ....." şeklindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının ilgili boşluklara sadece tek bir metafor (zihinsel imge) yazmaları ve bu düşüncelerinin dayanaklarını ya da nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Çalışmada "*çünkü*" kavramına da yer verilerek katılımcıların kendi metaforları için bir "*gerekçe*" (veya "*mantıksal dayanak*") sunmaları da istenmiştir (Saban, 2009). Bu şekilde, öğretmen adaylarının ortaya attıkları metaforları hangi gerekçelere dayandırdıkları görülmek istenmiştir. Öğretmen adaylarının kendi el yazılarıyla yazdıkları bu ifadeler, birer "*belge*" ve "*doküman*" şeklinde bu araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.
Çalışmada elde edilen veriler, içerik çözümlemesi yoluyla analiz edildikten sonra ortaya çıkan zihinsel imgeler (metaforlar) temel kategorilere ayrılmış ve bu kategorilere göre bulgular hali hazırda yorumlanmaktadır.
Çalışmada elde edilen verilerin yorumlanması devam etmektedir. Elde edilen veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda çözümlenerek yorumlanmaktadır ve elde edilen bulgulara dayalı olarak da sonuçlar ifade edilecektir.
Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, öğretmen adayları, metafor, algı.

METAPHORICAL PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE TEACHERS ON THE CONCEPT OF CURRICULUM

Soner Mehmet ÖZDEMİR, Kırıkkale University, ozdemir.soner@gmail.com

Abstract
Curricula play an important role in training the necessary manpower and the realization of social development. Curriculum can be defined as all activities provided for children, youth and adults towards the realization of aims of National Education and the institution concerned (Varış, 1988).

After the curriculum is developed and experimented it begins to be implemented in schools. Teachers have a crucial role in the success and implemented of the curricula. Pre-service education has also important place whether teachers implement the curricula effectively and successfully. It can be stated that it is significant what teacher candidates know about the concepts, education, curriculum, curriculum development, hidden curriculum, curriculum/program evaluation and curriculum development and evaluation process etc. in the pre-service education. Metaphors are one of the tools or models used in determining of what pre-service teachers perceive about the curriculum.

Metaphors are often used in identifying what individuals think or know about a concept, event or phenomenon in recent years. Metaphor can be defined as a figure of speech in which a word or phrase literally denoting one kind of object or idea is used in place of another to suggest a likeness or analogy between them (Mish, 1991). The basis or essence of the metaphor is to understand and experience one thing (phenomenon, concept or event) by something (phenomenon, concept or event) else (Lakoff and Johnson, 1980).

According to Scheffler (1979), metaphors are inventions of thought to explore a certain kind of possibilities in a heuristic way. They act as powerful cognitive models through which educators and learners can understand educational phenomena by relating them to something previously experienced. Strenski (1989) expressed that metaphors have consequences. They reflect and shape our attitudes and, in turn, determine our behavior.

Various research has been conducted regarding analyze and describe the educational concepts, phenomena or events through metaphors in Turkey recently. Some of them are: "teacher" (Saban, 2004; Saban, Koçbeker and Saban, 2006; Cerit, 2008), "teaching profession" (Ocak and Gündüz, 2006), "student and/or parent" (Saban, 2009; Kılıç and Arkan, 2010), "teaching and learning" (Saban, Koçbeker and Saban, 2007), "school" (Aydoğdu, 2008). In addition to these studies, in a study by Örten and Erginer (2010) it was aimed at determining what academics who have served in the field of curriculum development in education, previously or today, are the metaphorical perceptions of curriculum development in education. Furthermore, in another study, the participation of 106 teachers, Semerci (2007) purposed to determine the teachers' view about new elementary curricula through a metaphorical way. Apart from these studies, there is no more study related to metaphorical thinking on curriculum and/or curriculum development concepts in Turkey.

The aim of this study is to reveal the perceptions of pre-service teachers on the concept of curriculum through metaphors.

The present study has been conducted on 325 teacher candidates enrolled in Faculty of Education, Kırıkkale University. Whilst 121 of participants are studying in Primary Teacher Education Program, 82 of them in Science Teacher Education program, 65 of the participant teacher candidates in Turkish Language Teacher Education Program and 57 of them in Computer and Instructional Technologies Teacher Education Program. Only pre-service teachers, from second year students to those in last year, who took the course "Instructional Principles and Methods" taught in the third semester were selected as sample.

Open-ended questions were used to determine the metaphors developed by the participants about curriculum concept. In this context, teacher candidates was asked to fill the blanks as "curriculum similar to the ..... or curriculum is like the ....., because ....." written on a blank paper. They were asked to write only one metaphor on the blanks and specify the causes or reasons of their ideas. They were also asked to indicate their reason (or logic rationale), given "the because" term (Saban, 2009). In this study, these statements written by their own hand writing of pre-service teachers was used as a source of basic data, in the nature of a document. After the data collected were analyzed by content analysis, metaphors written by teacher candidates were divided into basic categories. Findings are already interpreted according to these categories.

Interpretation of the findings is currently ongoing as analyzed in terms of the aims of study and results will be summarized based on the main findings of the study.

References

Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Cerit, Y. (2008) Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 693-712.

Kılıç, F., & Arkan, K. (2010). Birinci sınıf velilerinin veli eğitimine ve çocuklarının okula başlamalarına ilişkin algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,* 908-910, *20-22 Mayıs 2010,* Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Mish, F. C. (Ed.) (1991). *Webster's ninth new collegiate dictionary*. Springfield, MA: Merriam-Webster.

Ocak, G. & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 293-309.

Örten, D., & Erginer, E. (2010). Türkiye'de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları. *I.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. 13-15 Mayıs 2010, Ayvalık: Balıkesir Üniversitesi.

Saban, A. (2004) Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 131-155.

Saban, A., Koçbeker, B.N. & Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6(2), 509-522.

Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Teaching and Teacher Education, 17*, 123-139.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.

Scheffler, I. (1979). *Beyond the letter: a philosophical inquiry into ambiguity, vagueness, and metaphor in language*. London: Routledge and Kegan Paul.

Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 31, 125-140.

Strenski, E. (1989). Disciplines and communities, "armies" and "monasteries" and the teaching of composition. *Rhetoric Review, 8*(1),137-145.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Key Words: Curriculum, pre-service teachers, metaphor, perception.

PROGRAM ALANINDA YENİ ARAYIŞLAR BAĞLAMINDA RECONCEPTUALİST YAKLAŞIM ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Sümer AKTAN, saktanus@yahoo.com

Özet

Program alanının akademik bir çalışma alanı olarak gelişim sürecine bakıldığında, 1918 – 1940 arası dönemin önemli gelişmelere sahne olduğu görülmektedir. Bu dönem içersinde alan ile ilgili önemli klasik eserler yayınlanmış, mesleki toplantılar gerçekleştirilmiş, yüksek okullarda uzmanlık sınıfları açılmıştır. Bu gelişmelerin ardından 40'lı yılların başında mesleki örgütlenme sürecine yönelik önemli adımlar atılmıştır. Bu gelişim sürecinde farklı felsefi akımlar zaman zaman başat roller oynamıştır. Bu felsefi akımlar içinde özellikle 1894 yılında Dewey tarafından açılan Laboratuar Okulunda gelişen progressivist düşünce etkisini bazen azalsa da 1950'li yılların sonlarına kadar hissettirmiştir. Programla ilgili kavramların ve uygulamaların gelişiminde önemli rol oynayan progressivist düşünce kendi içinde farklı ekollere ayrılmış ve bu da önemli bir felsefi zenginliği beraberinde getirmiştir. Aktif öğrenme, çocuk merkezli öğretim, Dalton planı, Winnetka planı gibi uygulamaların temelinde yer alan bu felsefi perspektifin daha uç yorumları Summerhill okulunda uygulamaya konulmuştur. Program tarihinde böyle büyük bir zenginlik getiren progressivist düşünce 1957 yılındaki Sputnik olayından sonra gözden düşmeye başlamış ve 1960'lı yılları takiben bütünü ile unutulmaya başlamıştır.

1960'lı yıllar yeni bir felsefe ve yeni bir program anlayışının hayat bulduğu yıllar olmuştur. Artık program ile ilgili kapsamlı felsefi, sosyolojik tartışmalara gerek görülmemektedir. Bunun yerine öğretim uygulamalarında rasyonel hareket üzerinde durulmaya başlanmıştır. Öğretimin planlanması, davranış analizleri ile program alanı bir mühendislik teorisi haline gelmeye başlamış, bunun doğal bir sonucu olarak uygulamaya yön verecek felsefi tartışmalardan uzak durmaya özen göstermiştir. Bu durum 60'lı yılların sonuna doğru bir takım eğitimcilerin eleştirilerine konu olmuştur. Huebner, Macdonald, Eisner, Klohr gibi teorisyenler mevcut uygulamaları bilimsel platformda eleştirmişlerdi. Bununla birlikte bir gazetecinin yazdığı ve kitap olarak basılmadan önce dergilerde yayınlanan makaleler yukarıdaki bilimsel çalışmalara toplumun dikkatini çekmiş ve disiplin tasarımına dayalı program anlayışı sarsılmaya başlamıştır. "Sınıfta Cinayet" ve "Devlet Okulu Rüyaları Nasıl Öldürür ve Zihinleri Nasıl Sakat Bırakır" başlıkları ile yayınlanan bu makaleler program alanında zihinsel bir dönüşümün habercisi olmuştur. Bu makalelerin yazarı olan Charles Silberman, kaleme aldığı *"Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education"* isimli eserinde progressivist düşüncenin yerine gelen disiplin tasarımına sert eleştiriler getirmiş ve okulun öğrenme heyecanını yok ettiğini, öğrencilerin spontan etkinliklerini ve yaratıcılıklarını öldürdüğünü ve okulu zihinsel bir fabrikaya çevirdiğini ileri sürmekteydi. Öyle ki okul *"rüyaların katilidir ve gerçekten okulu tanıyana dek ondan nefret etmekte mümkün değildir"*(Silberman,1970). Tyler rasyoneli doğrultusunda uygulana ders planı uygulaması ise bir tiranlık kurmuştu. Öğretmen ve yöneticiler araçları ve sonuçları birbirine karıştırıyordu ve bu nedenden dolayı istendik sonuçlar elde edilmiyordu.

1970'li yıllar program alanında çok farklı ve zengin bir entelektüel gelişim sürecinin başlangıcını oluşturmaktadır. Silberman'ın kitabını takip eden yıllarda yayınlanan eserler yüzyılın ortalarında ortaya çıkan felsefi, ekonomik, politik tartışmaları anımsatıyordu. Douglas Sloan'nın kolej programlarına ilişkin tarihsel analizi, Maxine Green ise *"Curriculum and Consciousness"* isimli eserinde öğrenen bireyin bakış açısından programı felsefi bir analize tabi tutuyordu. Philip H. Phenix ise programı teolojik bir metin olarak analiz ediyor ve teolojik analizde yöntem sorunsalını irdeliyordu.

Nihayet, genetik biliminde doktorası olan fakat daha sonra eğitim alanında ikinci bir doktora yapan Joseph J. Scwab program alanını ölü bir alan olarak ilan etti. Ona göre program alanı bu mevcut kimliği ile yola devam edecek olursa ortaya hiçbir şey koyamayacaktı. 1969 yılında ortaya koyduğu bu perspektif program alanında yeni bir dönemin ya da yeni bir paradigmanın başlangıcını göstermektedir.

Konseptualist-empirist bir geleneğin temsilcisi olan program alanının da yenilenmeyi ve bir çeşit reform öneren bu yeni bakış açısı mevcut kavramları yeniden anlamlandırdığı için reconceptualist adını almıştır. Bu yaklaşım program alanının yeniden yapılanması bağlamında çok önemli roller oynamış, alana entelektüel bir zenginlik getirmiş ve teknisyenlik boyutundan alanın çıkışı için önemli bir adım olmuştur.

Yukarıda verilen kavramsal perspektif içinde bu çalışmanın amacı, program alanında eleştirel bir paradigma olarak ortaya çıkan reconceptualist yaklaşımın doğası, tarihsel ve felsefi arka planı ile program teorisi, program geliştirme ve öğretime ilişkin katkıları bağlamında değerlendirmektir.

Reconceptualist yaklaşımın doğasını, tarihsel ve felsefi arka planı ile bu yaklaşımın program teorisi, program geliştirme ve öğretime yönelik katkılarını çözümleyen bu çalışma da yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak araştırmacı problemin amacı ve araştırma soruları ile ilgili literatür irdelenmiş ve gerekli kaynakalr elde edilmiştir. Bu kaynaklar araştırma soruları bağlamında derinlemesine incelenerek araştırma soruları ile ilgili veriler elde edilmiş ve veriler doğrultusunda araştırma soruları yanıtlanmıştır. Çalışma da temel kaynaklar olarak konu ile ilgili kitap, makale ve güncelerden yararlanılmıştır. Araştırma da ilk olarak reconceptualist yaklaşımın mahiyeti, tarihsel, felsefi ve sosyolojik arka planı incelenmiş, bu yaklaşımın program teorisi, program geliştirme ve öğretime ilişkin katkıları değerlendirilmiştir. Çalışma da son olarak Türkiye bağlamında reconceptualist yaklaşımın ne ifade ettiği sorgulanmıştır.

- Reconceptualist yaklaşımın tarihsel, felsefi, sosyolojik altyapısının temel özellikleri nedir?
- Reconceptualist yaklaşımın program teorisi, program geliştirme ve öğretime ilişkin katkıları nelerdir?

Türkiye bağlamında reconceptualist yaklaşımın ifade ettiği anlam nedir?

Anahtar Kelimeler: Reconceptualizm, program teorisi, program geliştirme.

AN ANALYSIS UPON RECONCEPTUALIST APPROACH IN THE CONTEXT OF NEW QUESTS ON CURRICULUM FIELD

Sümer AKTAN, saktanus@yahoo.com

Abstract

Analysis of curriculum field as an academic field reveals that the period between 1918 and 1940 had been an era of significant developments. During this period there had been publications of significant importance, curriculum related workshops had been held, and curriculum focused courses had been appeared in higher education. In the early 40s, there had been significant progress in occupational guilds. During this process various philosophical movements had played important roles. Amongst these philosophical movements, the impacts of progressivism which had been developed at Dewey's Laboratory School have been felt throughout the 50s. Progressivism which has played significant role in the development of various curricular concepts and applications had been the source philosophical diversity by being divided into various movements such as active learning, children centered learning, Dalton plan, and Winnetka plan. More radical variations of this philosophical perspective had been applied at Summerhill school. In spite of being an enriching factor in curriculum history, the significance of progressivism has started to fade away after the Sputnik incident in 1957 and has been completely forgotten in 1960s.

1960s had been the beginning of a new curriculum philosophy and understanding. Instead of comprehensive philosophical and sociological discussions in curriculum field, rationalism in education applications became predominant. Curriculum field started to become an engineering theory as a result of educational planning and behavior analysis. Consequently, philosophical discussions were neglected instead of being the guiding factor in curriculum applications. This has been a subject of criticism of some scholars at the end of 60s. The likes of Huebner, Macdonald, Eisner, and Klohr criticized the current applications in a scientific platform. Furthermore, articles of a columnist that were published in various magazines prior to being compiled in a book brought publics attention to the criticizing scientific studies of the discipline based curriculum field. Articles that were named *"Murder in the School Room"* and *"How the Public Schools Kill Dreams and Mutilate Minds"* became the symbol of change in curriculum field. In his book *"Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education"*, Charles Silberman, the author of the aforementioned articles, criticized discipline based curriculum design for annihilating the students desire to learn, their spontaneity and creativity while converting schools into factories for minds. He stated that school is the murderer of dreams and one cannot hate it until one knows what the school is. (Silberman,1970). Classroom plans based on the Tyler rational turned into tyranny. Desired result could not be achieved because administrators and teachers were mixing the means and the ends.

1970s were the beginning of very different and rich intellectual development process in curriculum design. Books and articles published during the years following the publication of Silberman's book resemble the philosophical, economical, and political discussions that took place in the middle of this century. While Douglas Sloan was analyzing the history of college curriculum, Maxine Green was analyzing the philosophy of curriculum from the point of view of a learning individual in her *"Curriculum and Consciousness"* and Philip H. Phenix was analyzing curriculum as a theological text and the problem of method in theological analysis.

Finally, Joseph J. Scwab, who had a PhD in both genetics education, declared the field of curriculum field moribund. According to him, if curriculum field continued its journey in its current state, there would not have been any results in the end. Thus, his perspective indicated a new era or the beginning of a new paradigm in curriculum field.

This new point of view was named Reconceptualist due to suggesting renewal and reform in curriculum field, a representative of conceptual-empirical tradition. This approach has played a significant role in reorganization of curriculum field and has intellectually enriched curriculum field whilst enabling curriculum field to reinvent itself.

Within the given conceptual perspective, this study aims to analyze the nature and historic and philosophical background of reconceptualist approach, emerged as a critical paradigm in the field of curriculum. The research also intends to study its contributions to curriculum theory, curriculum development and teaching.

Document analyses are used as a method in this study. The researcher firstly reviewed the literature and the documents about the objective and research questions of the study. Afterwards, these sources have been analyzed in depth in order to acquire data related to the research. Research questions have been answered according to the acquired data. Books, articles and memoirs have been used as main resources. First of all the nature and historic and philosophical background of reconceptualist approach have been analyzed. Secondly its contributions to program theory, program development and teaching have been examined. Finally what re-conceptualist approach indicates for Turkey is been questioned.

- What are basic characteristics of the historical, philosophical and sociological backgrounds of reconceptualist approach?
- What are contributions of reconceptualist approach to curriculum theory, curriculum development and teaching?
- What does reconceptualist approach mean for Turkey?

Key words: Reconceptualism, curriculum theory, curriculum development.

YÜKSEKÖĞRETİM ULUSAL PROGRAM YETERLİKLERİNİN ÖĞRENME KAZANIMLARI TEMELLİ PROGRAM KAPSAMINDA İNCELENMESİ

Tuba KUNDUROĞLU, Ankara Üniversitesi, tkunduroglu@education.anakra.edu.tr
İlkay Doğan TAŞ, TED Ankara Koleji, idtas@hotmail.com

Özet

Outcome based education öğrenme deneyimlerinin sonunda bütün öğrencilerin başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duydukları şeyler etrafında bir eğitim sistemindeki her şeyin organize edilmesidir. Yükseköğretim ulusal program yeterlikleri, ulusal düzeyde yükseköğretim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi açıklayan, ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen, yeterliklerin belirli bir düzen içerisinde yapılandırıldığı bir sistemdir. Bu sistem aracılığıyla, yükseköğretimde tüm yeterlikler ve diğer öğrenme kazanımları açıklanabilir ve tutarlı bir şekilde birbiri ile ilişkilendirilebilir. Yeterlikler bilgi, beceri ve yetkinlik başlıkları altında kategorize edilmiş, programdan mezun olan bir öğrencinin kazanacağı tüm yeterlikler program yeterlikleri başlığıyla ifadelendirilmiştir. Bu çalışmanın amacı ulusal program yeterliklerinin öğrenme kazanımları temelli program ile ilişkisinin incelenmesidir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenciyi merkeze alan bu program yeterliklerinin öğrenme kazanımları temelli program geliştirme anlayışını barındıran bir bakış açısıyla geliştirdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Ulusal Yeterlikler, Öğrenme Kazanımları Temelli Program

NATIONAL CURRICULUM COMPETENCIES IN HIGHER EDUCATION IN TURKEY: EXAMINATION THEM WITHIN THE CONTEXT OF OUTCOME BASED EDUCATION

Tuba KUNDUROĞLU, Ankara Üniversitesi, tkunduroglu@education.anakra.edu.tr
İlkay Doğan TAŞ, TED Ankara Koleji, idtas@hotmail.com

Abstract

Outcome based education means clearly focusing and organizing everything in educational system around what is essential for all students to be able to do successfully at the and of their learning experiences. National curriculum competencies in Higher education is a system explain relationship between higher education competencies, is recognized by national and international stakeholders, is configured in certain order. By favour of this system, in higher education all competencies and the other outcomes are expounded. Curriculum competencies are categorized with three headings; knowledge, skills and competencies. All competencies as a outcome are obtained by students emitted. The aim of this study to examine relationship between national curriculum competencies and outcome based education. Tarama modeli is used in the study. At the end it is determined that these curriculum competencies are developed with point of view including outcome based education consideration.

Key Words: Higher Education, National Curriculum Competencies, Outcome Based Education

'ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ' DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tuba ŞENGÜL, Gazi Üniversitesi, tbsengul@gmail.com
M. Ahmet TOKDEMİR, Gazi Üniversitesi, tongali@hotmail.com

Özet

Ortaöğretim Tarih derslerinde 2006'dan itibaren başlayan program ve ders kitabı yenileme çalışmaları, eğitimdeki yapısal değişikliklerin tarih öğretimine yansıması olarak değerlendirilebilir. Eğitim ve öğretim programlarının çağın şartlarına bağlı olarak geliştirilmesi ve yenilenmesi, daha kaliteli ve nitelikli bir gelecek oluşturma amacının bir sonucudur. Eğitim, bir süreçtir ve her zaman yenilenip geliştirilmesi gerekir.

Ortaöğretim Tarih derslerinde başlayan yenileme süreci, yıllardır tarih dersleri için yapılan bir eleştirinin sonu olmuştur. Bu değişim sürecinde, tarih derslerine yönelik eleştiriler dikkate alınmış, imkanlar ölçüsünde sorunlara yanıt aranarak, program hazırlanma sürecinde gerekli değerlendirmeler yapılmıştır.

Tarih derslerine yönelik yapılan eleştirilerden biri; 'ders konularının yakın tarihe kadar getirilmemesi, son dönem olaylarının dünyaya ve Türkiye'ye etkilerine karşılaştırmalı olarak yer verilmemesi' idi. Öğretim programlarının yenilenmesi sürecinde bu eleştiri dikkate alındı ve yakın tarih konuları 2008 yılında öğretim programı hazırlanan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi adlı yeni bir ders adı altında ele alındı.

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi; öğrencilere 19. yüzyıldan günümüze kadar Türkiye ve dünyada meydana gelen gelişmelere ilişkin bilgi kazandırmak; 20. Yüzyıl dünya tarihi olaylarında Türkiye'nin rolünü anlatmak; öğrencilerin, millî tarih ve kültür konusunda bilinçli ve duyarlı, aynı zamanda dünyadaki farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilen, entelektüel ve sosyal becerilere sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlamak gibi amaçlarla hazırlanmıştır.

Bu anlayış doğrultusunda Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı,

- Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
- Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
- Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi, öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
- Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
- Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
- Millî değerleri merkeze alarak evrensel değerlere saygılı olmaya önem verir.
- Öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
- Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
- Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına imkân sağlar.
- Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.

Programlar, uzun bir ekip çalışmasının ürünüdür. Bir programın başarısı, uygulama sırasında karşılaşılan eksikliklerin süreç içerisinde giderilmesi ve programın geliştirilmesi ile doğru orantılıdır. Bu eksikliklerin tespit edilmesinde tarih eğitimi araştırmacılarına bilgi sağlayacak kişiler ise tarih öğretmenleridir. Programı uygulayan ve programın öğrencilere, düzeye ve kendilerine uygunluğunu tespit edenler ancak tarih öğretmenleridir. Program amaç ve kazanımlarının hayata geçirilmesi noktasında tarih öğretmenlerin görüş ve deneyimleri, programların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışmada dersin daha etkili öğrenimini sağlamak, tarih öğretmenlerinin tecrübelerinden yararlanmak ve ders programının uygulanabilirliğini sorgulamak amacı ile tarih öğretmenleri ile 'Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi' öğretim programı üzerine görüşme yapılmıştır.

Araştırma, sınırlı örneklem yoluyla elde edilen 20 (yirmi) kişilik tarih öğretmen grubuyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Çalışmada, yarı yapılandırılmış bir görüşme formundan yararlanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan her bir görüşme ortalama bir saat sürmüş, öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar, ses kayıt cihazı yardımı ile kaydedilmiştir. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersini yürütüyor olmalarına ve program hakkında bilgilerinin tam olmasına dikkat edilmiştir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler ; dersin öğretim programına eklenmesini olumlu bulduklarını, birçok konunun hem kendileri hem de öğrenciler için ilgi çekici olduğu belirtmiştir. Diğer yandan öğretmenler lisans eğitimleri sırasında çeşitli adlar altında 20. Türkiye ve Dünya tarihi ile ilgili dersler gördüklerini ancak bunun yeterli olmadığını ifade etmiştir. 'Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi' öğretim programının oldukça ayrıntılı hazırlandığı, çocuklar için yoğun olabileceğini, ders süresinin program ile uyumlu olmadığı belirten öğretmenler bunların yanı sıra programda belirtilen kazanımların kitaptaki etkinliklerle tam olarak uygunluk taşımadığını ifade etmiştir, Öğretmenlerin dile getirdiği en temel sorun ise dersin bulunduğu öğretim yılına ilişkindir. Görüşülen öğretmenler ÖSS sınavı nedeniyle dersin işlenilmesinde sıkıntılar olduğu görüşündedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının yeniden değerlendirilerek, gerekli değişikliklerin yapılmasının önemli olduğu kanaatine varılmıştır. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine yönelik bir çalışmanın daha önce yapılmamış olması, yapılan çalışmanın önemini artırmakta ve özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı, tarih öğretmenleri, görüşme, program geliştirme.

TEACHERS OPINIONS ASSESSMENT ABOUT 'CONTEMPORARY TURKISH AND WORLD HISTORY' CURRICULUM

Tuba ŞENGÜL, Gazi University, tbsengul@gmail.com
M. Ahmet TOKDEMİR, Gazi University, tongali@hotmail.com

Abstract

Changes and renovations which started in 2006 and still ongoing in history lessons curricula and textbooks can be considered as a reflection of structural changes in educational system. Development and renewal of the education and training programs is a result of a future goal of creating a better quality. Education is a process that must develop and renovate.

The renovations and changes of history lessons in secondary education was an issue of criticism throughout years. Criticism of history classes is considered in this process. The problems were answered as much as possible and the necessary evaluations have been made in the process of preparing the program.

One of the criticisms made against history lessons was the lectures not covering the recent events, not mentioning the new period historical concepts together with a comparison of its influence on the world and on Turkey. This criticism was taken in to account and recent history issues are included in the curricula with a new course named Contemporary Turkish and World History. The course curriculum was completed in 2008 and thereafter it has its place in the general curriculum.

The course of 'Contemporary Turkish and World History' is prepared to provide information about improvements in Turkey and World history since 19th century till current time, to teach Turkey's position in world's 20th century history events. Also it is aimed to teach students to be sensitive and conscious about national history and culture, to develop students' communication, intellectual and social skills.

In accordance with these understanding Contemporary Turkish and World History Course' Curricula,

- Agrees that each student is unique as an individual.
- Shows sensitivity about students' improvement by shining light on their lives and improve their quality of future.
- Keeps in forefront the learning about knowledge, concepts, values and skills.
- Encourages students to think, search, question and exchange (discuss) views and opinions
- Aims students to grow up biologically and mentally happy and healthy
- Cares about respecting universal values by taking the national values as reference
- Aims to develop students' spiritual, moral, social and cultural aspects.
- Takes care growing up students as ones who know and use their rights and fulfill their responsibilities as individuals.
- Allows the students to be sensitive to social problems
- Allows the students to use their experiences in the process of learning and provides their interaction with the environment.
- Utilizes the variety of learning and teaching methods and techniques in order to reach each and every student.

The programs are results of teamwork. However the success of a program is directly related to overcoming the deficiencies encountered throughout the process and improving the program. During the identification of these deficiencies the ones who will supply feedback to history education researchers are history teachers. History teachers are the only ones who are going to apply the program and determine the relevancy of the program to the students, the level and themselves. For the applicability of the program and the realization of the program aims and outcomes, the views and experiences of the teachers are crucial for improving the program.

In this study we interviewed with history teachers about 'Contemporary Turkish and World History' course. Because it is believed that utilizing the experiences of teachers and probing the applicability of the course program will provide the effective learning of the course. The data is obtained from 20 (twenty) history teachers who thought the course. A semi-structured interview form was used in this study. Because of the selection principle of easy availability the teachers chosen by limited sample and the study is a qualitative study. Each teacher interview lasted in one hour on average and teacher responses recorded with audio recording device. It has been noted the interviewed history teachers are teaching the Contemporary Turkish and World History courses.

The results of interviews can be summarize as; history teachers found positive the putting the new course (Contemporary Turkish and World History) in the general curriculum. They told many of the topics in the course are interesting for their selves and for students. But teachers also expressed that they did not have adequate education about the course when they were undergraduate or graduate students even thought they had some lessons about Turkey and World history in 20th century. Teachers think that the course's curriculum is very intensive and it contains too much information for this grade of students. The time is limited and it is not possible to teach so intensive program in specified period of time. Teachers also said, the outcomes of in the curricula are not suitable with activities (in the textbook). The big problem which teachers stated in interviews is the grade which students have the general exam for university. Teachers said because of the exam students do not give enough interest to the courses. So there are some difficulties about teaching the course.

At the end of the study we reached the conclusion that the course's curriculum need to re- evaluated and the necessary changes should be made. Since there is no previous study in this subject, Contemporary Turkish and World History Course, it makes this study genuine and significant.

Key Words: Contemporary Turkish and World History Curriculum, History Teachers, Interview, Program Development.

TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ PRILS SINAVI OKUMA BECERİ DÜZEYLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yelkin DİKER COŞKUN, Yeditepe Üniversitesi , ydiker@yeditepe.edu.tr

Özet

Okuma becerilerinin öğrenme sürecindeki etkisi gün geçtikçe daha çok irdelenmektedir. Öğrenme sürecinde diğer becerilerle birlikte geliştirilmesi beklenen okuma becerisi her ders için temel oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenler okulda, okuma ile ilgili becerilerin geliştirilmesinde dikkatli düzenlemeler yapmalıdır. Okuma, en temel tanımıyla görsel simgelere anlam verme işidir. Akbayır (2003)'e göre okuma, temel olarak, belli bir metin dizgesini betimlemeyi amaçlar. Bu betimleme kendi içinde bir tutarlılığa sahip olmalı ve karmaşık bir zihinsel işlem sürecinin ardından "anlam" kazanma ile sonlanmalıdır. Okumaya ilişkin verilen tanımdan da anlaşıldığı gibi okuma sürecinde birçok bilişsel, psikomotor ve duyuşsal beceri işe koşulmaktadır. Okuma bir beceri olarak her dersin içeriği ile ilişkili olmakla birlikte özellikle ilköğretimde Türkçe derslerinin temel amaç ve içeriğini oluşturmaktadır. Bu nedenle okuma sürecinde, okuma materyali ve o materyale yüklenen anlam önem taşımaktadır. Türkçe dersinde beceri geliştirmede kullanılacak materyallerin dikkatle analiz edilmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerisi alanındaki eğilimleri ölçmek için geliştirilen ve ülkemizin de katıldığı PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi), ilk olarak 2001 yılında uygulanmıştır. PIRLS içinde okuma becerisi aşağıda belirtilen üç boyutta ele alınmıştır. Bunlar;

a) Okuma amaçları

b) Kavrama süreçleri

c) Okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumlar

Bu boyutlar çerçevesinde bilgi toplamaya çalışan PIRLS çalışmasının temel odak noktası kavrama süreçleri ve okuma amaçları alt boyutlarıdır. Okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumlar boyutu okuma becerisini belirlediği düşünülen dışsal değişkenler olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın amacı, ilköğretim I. Kademe 3. ve 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin okuma becerileri açısından değerlendirilmesi ve PIRLS sınavı ölçütleri çerçevesinde incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. 3. ve 4. sınıf MEB Türkçe ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alan metinler ve etkinlikler PIRLS okuma becerisi boyutlarını kapsamakta mıdır?

3. 3. ve 4. sınıf MEB Türkçe ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmaları PIRLS okuma becerisi boyutlarını kapsamakta mıdır?

3. 3. ve 4. sınıf öğretmenlerinin MEB Türkçe dersi kitapları ile PIRLS okuma becerisi sınavına ilişkin görüşleri nelerdir?
Araştırmada varolan durumu saptamak amaçlandığı için betimsel araştırma yöntemlerinden belgesel tarama ve içerik çözümlemesi teknikleri kullanılmıştır. Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ilköğretim 3. ve 4. sınıf ders ve çalışma kitabı içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir. Ayrıca belgesel tarama sonucunda elde edilen verileri desteklemek amacıyla I. Kademe sınıf öğretmenleri (N=16) ile görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği benimsenmiştir. Bu yaklaşımda veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Betimsel analiz sürecinde dört temel aşama vardır. Bu aşamalar sırasıyla, analiz için gerekli bir çerçevenin oluşturulması, oluşturulan çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için araştırmacı tarafından veriler kodlanarak oluşturulan kategoriler tablolaştırılmıştır. Elde edilen taslak bulgular iki alan uzmanına sunularak verilerin kontrolü sağlanmıştır.
Araştırma sonucunda, ilköğretim 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin ve etkinliklerin PIRLS okuma becerisi boyutları arasında yer alan "Okuma amaçları " ve "Okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumlar" alt boyutlarını kapsadığı buna karşılık "Kavrama süreçleri" alt boyutunu yeterince kapsamadığı bulgularına ulaşılmıştır. Ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı PIRLS okuma becerisi boyutlarına dönük içerik analizi sonucunda, ders kitaplarında yer alan metinlerin (%22) ve etkinliklerin (%49) sayıca az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca PIRLS okuma becerisi kavrama süreçleri boyutunda yoklanan farklı yapıda metinlerle karşılaşma (şiir ve hikaye dışı metinler, metnin uzunluğu, karmaşıklığı) metinlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye dönük oluşu (metinde yer alan fikirlerin soyut olması ve örgütsel yapı) özellikleri bakımından yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler de araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenler, MEB ders kitabında yer alan metinlerin ve metinlere ilişkin soruların PIRLS okuma becerileri sorularında da yoklanan üst düzey düşünme becerisi kazandırma açısından oldukça yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarındaki soruların düşünsel becerileri geliştirmek yerine bilgi ve değer aktarmayı amaçladığını ifade etmişlerdir.
Araştırma bulguları ışığında, PIRLS 2001 sonuçlarına göre Türk öğrencilerin okuma becerileri açısından, akranlarından düşük düzeyde olmalarının aslında sürpriz olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırma sonucunda, Türkçe dersi "okuma" öğrenme alanı kazanımlarının öğrenme sürecine aktarılmasında en önemli araç olan ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabının üst düzey düşünme gerektiren okuma becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ölçüt alınan nitelikte uluslar arası sınavların öğrencilere kazandırmayı amaçladığımız okuma, anlama ve problem çözme becerilerini ölçmeye yardımcı olacaktır. Sonuç olarak, ilköğretimde program geliştirme çalışmalarında bu sınavların ölçtüğü beceriler dikkate alınarak düzenlemeler yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Okuma becerisi, düşünme becerileri, PIRLS, ders kitabı.

EXAMINATION OF THE TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF PIRLS READING SKILLS LEVELS

Yelkin DİKER COŞKUN, Yeditepe University, ydiker@yeditepe.edu.tr

Abstract
The investigation of the effect of the reading skills in the learning process becomes more popular in nowadays. Along with other specific goals, improvement of reading ability is one of the major goals for each course in a school setting. Therefore, teachers should carefully plan their activities to improve the reading skills of their students. Reading is defined to be to make sense of visual symbols. According to the Akbayır (2003) reading, mainly aims to describe a particular text. This description should have a consistency in itself and after complex mental process the reading must end with the acquisition of the "meaning". Based on the definition of reading one can conclude that reading process entails cognitive, psychomotor and affective skills. Reading as a skill, although related to the content of each course is the main purpose and content of Turkish language course in the primary school. Therefore, reading material and the meaning that attributed to that material is important in the reading process. The materials in which used for improving skills in Turkish courses must be carefully analyzed.
Turkey participated in International Reading Skills Development Project (PIRLS) which aims to measure trends in the field of reading comprehension skills in 2001. In the PIRLS, reading ability is investigated in terms of three dimensions:
a) Purposes of reading
b) Processes of comprehension
c) Reading behavior and attitudes
The main concern of PIRLS is to measure purposes of reading and processes of comprehension dimensions. Reading habits and attitudes towards reading are thought to be external variables that determine the reading ability.
The aim of the study is to examine Turkish language textbooks written for the third and the fourth grade levels to investigate how they contribute to improvement of reading ability and how their context address to the PIRLS framework. For this purpose, the following sub-problems were investigated:
1. Do the texts and activities in the third and the fourth grade Turkish language textbooks and their associated workbooks convey the PIRLS reading ability dimensions?
2. Are the assessment items in the third and the fourth grade Turkish language textbooks and their associated workbooks aligned with PIRLS reading ability dimensions?
3. What do the third and the fourth grade teachers think about the textbooks and PIRLS reading ability test?

Because the aim of the study was to determine the current status, documentary and content analysis techniques of descriptive research methods were used. For this purpose, the third and the fourth grade Turkish language textbooks and their associated workbooks published by the Ministry of Education were examined by content analysis technique. In addition, in order to support the data obtained from documentary analysis the interviews were conducted with the third and the fourth grade teachers (N = 16). Descriptive analysis technique was adopted to analyze the data. In this approach, the data are summarized and interpreted according to predetermined themes. There are four fundamental stages of descriptive analysis. These phases are construction of a framework for analysis, placement of data generated by the frame, the identification and interpretation of findings. (Yıldırım, & Şimşek, 2008). To ensure the reliability of the research, the data were coded and categorized. The codes and categories were checked for the consistency by two specialists.
The texts and activities in the third and the fourth grade Turkish language textbooks and their associated workbooks conveyed "Purposes of reading" and "Reading behavior and attitudes" dimensions of PIRLS but not "Processes of comprehension"dimension. The content analysis of the textbooks and the workbooks, in terms of how they address to PIRLS reading skills revealed that a small number of the text (%22) and activities (%49) address to those skills. In addition, the number of the items aiming to improve reading comprehension ability through different types of texts (poetry and non-story text, text length, complexity) and texts entails higher-order thinking skills (the abstract ideas and organizational structure in the text) was found to be inadequate. The teachers also agreed that the texts were inadequate and they did not address to the PIRLS framework completely. The teachers noted that the textbooks do not contribute to the development of intellectual skills but strengthen low-level thinking skills.

The findings revealed that getting lower scores in the PIRLS reading ability test is not surprising. The Turkish language textbooks and their associated workbooks are not perfectly aligned with PIRLS framework. The texts and the assessment items do not provide enough opportunities for students to improve their higher order thinking skills.
The international comparative studies like PIRLS provide criteria to measure and compare reading, comprehension and problem solving skills of students. Finally, Turkish primary education curriculum should be revised in order to the address to the objectives of those international assessments.

Keywords: Reading skills, thinking skills, PIRLS, textbooks.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI KAZANIMLARI İLE İLKÖĞRETİM TÜRKÇE 1 DERSİ KAZANIMLARININ SARMALLIK İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi, gelisli@gazi.edu.tr
Özgün UYANIK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, ozgunuyanik@hotmail.com

Özet

Bilim ve teknolojik ilerlemelerle değişen toplumlar, yetişen bireylerin araştırmacı, eleştirel düşünen, karşılaştığı problemlere birden fazla çözüm önerisi üretebilen, yaratıcı, değişime ayak uydurabilen ve daha da önemlisi değişimin öznesi olabilen birey haline gelmesini zorunlu kılmıştır. Bireylerin bu becerileri kazanması ve hayat boyu sürdürmesi ise çağdaş bir eğitim programını gerektirmektedir. Ülkelerin eğitim politikası, teoriler ve uygulama alanlarıyla yakından ilişkili olan eğitim programları, çocuklarda ve gençlerde istenen davranış değişikliğini oluşturmak üzere hazırlanan ve sürekli bilim ve teknolojik ilerlemelere bağlı olarak geliştirilen bir araçtır. Geleneksel eğitim programlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, yaşanan değişimlere bağlı olarak Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitim programını geliştirme çalışmaları 2006 yılında yapılmış, ilköğretim programını geliştirme çalışmaları ise 2004-2005 öğretim yılında başlatılmış ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren de tüm ülkede uygulamaya konulmuştur.

36-72 aylık çocukların eğitimi için hazırlanan okul öncesi eğitim programı, 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programında benimsenen ilke, yaklaşım ve özellikler, toplumun eğitim gereksinimleri, araştırma ve uygulamalardan geri alınan dönütler, ilköğretim programı ve uluslar arası normlara uyum sağlaması doğrultusunda 2006 yılında yeniden gözden geçirilerek geliştirilmiştir. Yapılandırmacı, çoklu zeka gibi çağdaş yaklaşımların vurgularıyla tutarlı olarak geliştirilen, çocuğu merkeze alan ve 36-72 aylık çocuklara yönelik olan program, gelişimsel, sarmal ve bütüncül bir programdır. Programda problem çözme, iletişim, akıl yürütme, araştırma, karar verme, sorumluluk alma gibi ilköğretim programında benimsenen becerilerin tamamı temel alınmıştır. Çocuğu ilköğretime hazırlamak, çocuğun bedensel, zihinsel, sosyal-duygusal yönden gelişmesini ve iyi alışkanlar kazanmasını sağlamak, fırsat eşitliğini ve Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak programın amaçlarını oluşturmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde öğretmenler rehber rolündedir.

2004 yılında geliştirilen İlköğretim Türkçe 1. Sınıf Programı, bilim ve teknolojideki gelişmelerin eğitim bilimlerine yansımasını, eğitimde kalite ve eşitliğin artırılmasını, ekonomiye ve demokrasiye duyarlılığın sağlanmasını, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesini ve sekiz yıllık temel eğitim içinde program bütünlüğünün oluşmasını sağlamıştır. Program, yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim, tematik yaklaşım gibi yeni çağdaş öğrenme yaklaşımları temel alınarak hazırlanmıştır. Öğretim sürecinde öğrencilerin, dil ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi, gelişim düzeylerini dikkate alınması, etkili iletişim kurmalarının sağlanması, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme yapmalarının sağlanması ön plana çıkarılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin, sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Bu durum Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmış ve bunlara ek olarak iletişim kurma, öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme gibi becerilere de ağırlık verilmektedir. Bunlara dayalı olarak eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin klasik rolü değişmiş, öğrenci merkezciliğini temele alan öğretmenin rehberlik rolü ön plana çıkarılmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Programı'nın dil ve bilişsel alan kazanımları İlköğretim Türkçe 1 Dersi kazanımlarına hazırlık niteliği taşımaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada; 36-72 aylık çocukların eğitimini kapsayan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın dil alanı ve bilişsel alan kazanımları ile İlköğretim Türkçe 1 Dersi kazanımları arasındaki sarmallık ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada Okul Öncesi Eğitim Programı dil alanı ve bilişsel alan kazanımları ile İlköğretim Türkçe 1 Dersi kazanımları arasındaki sarmallık ilişkisi metin analizi yöntemi ile karşılaştırmalı olarak incelenerek kazanımlar arasındaki sarmallık ortaya konmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Programı dil alanı içerisinde yer alan dinleme kazanımları kapsamında; verilen sese benzer sesler çıkarır, dinlediklerini başkalarına anlatır, dinlediklerine ilişkin sorular sorar, dinlediklerine ilişkin cevap verir, dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder gibi kazanımlar yer almaktadır. İlköğretim Türkçe 1 Dersi dinleme kazanımları içerisinde ise, dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır, duyduğu sesleri ayırt eder, dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, ve kim sorularına cevap arar, dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir, dinlediklerini başkalarıyla paylaşır, gibi kazanımlar bulunmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programı dil alanı içerisinde yer alan konuşma kazanımları kapsamında; konuşurken sesinin hızını ayarlar, kelimeleri doğru telaffuz eder, konuşmalarında söz dizimi kurallarını doğru olarak kullanır, dinlerken/konuşurken göz teması kurar, duygu düşünce ve hayallerini söyler, yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır gibi kazanımlar yer almaktadır. İlköğretim Türkçe 1 dersi konuşma kazanımları içerisinde ise, dinleyicilerle göz teması kurar, kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır, kelimeleri doğru telaffuz eder, akıcı konuşur, yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır, duygu düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder gibi kazanımlar bulunmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programı dil alanı ve bilişsel alan içerisinde yer alan okuma yazmaya hazırlık kazanımları kapsamında; verilen sese benzer sesler çıkarır, sözcüklerin başlangıç seslerini söyler, aynı sesle başlayan sözcükler söyler, görsel materyallerle ilgili sorular sorar, görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir, görsel materyalleri açıklar, el becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır, yönergeye uygun çizgiler çizer, şekilleri değişik araçlar kullanarak çizer, gibi kazanımlar yer almaktadır. İlköğretim Türkçe 1 Dersi okuma ve yazma kazanımları içerisinde ise, görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder, okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır, seslerden heceler hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur, yazmak için hazırlık yapar, bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar, gibi kazanımlar bulunmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programı dil alanı ve bilişsel alan içerisinde yer alan görsel okuma ve görsel sunu kazanımları kapsamında; görsel materyalleri inceler, görsel materyallerle ilgili sorular sorar, görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir, gösterilen sembolün anlamını söyler, verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir, bir olayın olası nedenlerini söyler, bir olayın olası sonuçlarını söyler gibi kazanımlar yer almaktadır. İlköğretim Türkçe 1 Dersi görsel okuma ve görsel sunu kazanımları kapsamında; resim fotoğrafları yorumlar, renkleri

tanır anlamlandırır ve yorumlar, metin ve görsel ilişkisini sorgular, şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir, trafik işaretlerinin anlamlarını bilir gibi kazanımlar yer almaktadır.
Sonuç olarak; 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı dil ve bilişsel alanlarına ilişkin kazanımlar İlköğretim Türkçe Programına hazırlık niteliği taşımaktadır. Özellikle 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programında okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik kazanımlar sadece hazırlık çalışmaları niteliğinde olup, görsel okuryazarlık esastır. Bu nedenle okuma yazmaya dönük kazanımlar 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı içerisinde yer almamaktadır.
Anahtar Kelimeler: Eğitim Programları, Okul Öncesi Eğitim Programı, İlköğretim Türkçe Programı

AN INVESTIGATION OF SPIRAL RELATIONSHIP BETWEEN EARLY CHILDHOOD EDUCATIONAL PROGRAM ATTAINMENTS AND ATTAINMENTS OF ELEMENTARY LEVEL TURKISH 1

Yucel GELISLI, Gazi University, gelişli@gazi.edu.tr
Ozgun UYANIK, Afyon Kocatepe University, ozgunuyanik@hotmail.com

Abstract
Communities, as they undergo changes due to the scientific and technological advances, require growing children to be individuals who can think critically and supply more than one solution to the problems faced while being creative and catching up with the change and what is more important is that these individuals should also be able to act as the doers of the change. Having these qualifications and sustaining these for the whole life are in a great need of a modern educational program. Educational programs, which are closely related to the educational policy of countries together with theories and practice, can be defined as a tool prepared with the aim of establishing the desired behavior change in children and teenagers while these programs are also developed in order to meet the demands of rapid and continuous changes in science and technology. In this new age in which the traditional educational programs fail to satisfy the needs of technology, in accordance with the changes underwent, Turkish Ministry of National Education initiated efforts for the development of a new early childhood educational program in 2006 and elementary educational program in 2004-2005 academic year before these both has been put into practice beginning from 2005-2006 academic year.
Early Childhood Educational Program, prepared for 36-72 month old children, was reviewed in 2006 based on the findings from studies, community needs, principles, approaches and characteristics within the new elementary program and international norms and standards. Being constructive and child-centered based on the emphasis of modern approaches such as multiple intelligences, Early Childhood Educational Program is also characterized as progressive, spiral and integrated. The program is primarily based on skills mentioned in the elementary program such as problem solving, communication, reasoning, exploration, decision making and taking responsibility. It aims to prepare children for the elementary years, facilitate their physical, cognitive, social-emotional development and give them good habits while ensuring the equality of opportunity and the accuracy of spoken Turkish.
Program for Turkish Teaching at Elementary Level First Grades, which was developed in 2004, ensures the reflection of scientific and technological advances on educational sciences, improvement of quality and equality in education, sensitiveness to economy and democracy, development of individual and national values in a global manner and the establishment of program integrity within the eight year compulsory education. The program was prepared within the framework of modern learning approaches such as constructivist approach, multiple intelligences, student-centered teaching, brain based learning, sensitivity towards individual differences and thematic approach. In the teaching process, facilitating the development of students' language and cognitive skills, activating their background knowledge, planning developmentally appropriate activities, ensuring an effective communication amongst themselves, fostering their interpretation, experimenting and evaluation are prioritized. In addition, not only students' listening, speaking, reading, writing, visual reading and visual presentation skills are intended to be fostered but also their cognitive skills such as thinking, comprehension, ordering, categorizing, investigation, relating, criticizing, prediction, making analysis and synthesis and evaluation are aimed to be improved. This issue has led to the idea of simultaneous development of both cognitive and language skills in Turkish teaching and in addition to these some skills such as communication, learning, making reasonable choices, meeting the needs of a modern society, sustaining the learning are emphasized.
The language and cognitive attainments in the Early Childhood Educational Program serve as a preparation for the attainments of Elementary Level Turkish 1 lesson. From this point of view, in this study it was aimed to determine the spiral relationship between the language and cognitive attainments of Early Childhood Educational Program and attainments of Elementary Level Turkish 1 lesson.
This study is a survey type descriptive research. By using text analysis method, comparative spiral relationship between the language and cognitive attainments mentioned in the Early Childhood Program and attainments of Elementary Level Turkish 1 lesson were investigated.
Within the scope of listening attainments stated under the language area in the Early Childhood Education Program, there are attainments such as "the child can tell others what he/she listened, the child can ask questions regarding what he/she listened, the child can answer comprehension questions, can recognize new words while listening". On the other hand, for the Elementary Level Turkish 1 lesson, the attainments are as follows: "the student can concentrate on what he/she is listening, the student can discriminate the sounds he/she hears, the student can seek answers to such questions beginning with what, who, when, how and who, the student can ask comprehension questions and answer them."
Within the scope of speaking attainments stated under the language area in the Early Childhood Education Program, there are attainments such as "the child can control the pace of his/her speech, the child can pronounce the words accurately, the child follows the syntactical rules, the child can maintain eye contact, the child can express his/her feelings, thoughts and dreams." Among the attainments of Elementary Level Turkish 1 lesson, the following items are listed: "the students can maintain eye contact with the listeners, the student can pronounce the words accurately, the student speaks fluently, the student can use the new vocabulary items in his/her speech, the student can verbally express his/her feelings, thoughts and dreams."
Within the scope of early literacy attainments stated under the language and cognitive area in the Early Childhood Education Program, there are attainments such as "the child can imitate the sound what he/she hears, the child can say the initial sounds of the words, the child can say other words beginning with the same sound, the child can answer questions regarding visual materials, the child can make use of some tools requiring manipulative skills and the child can draw lines according to the instructions, the child can draw by using different tools." On the other hand, the attainments under the area of reading and writing area in the program of Elementary Level Turkish 1 Lesson are as follows: "the student can predict the content of the text by making use of the visuals, the student can benefit from the visuals while interpreting what he/she is reading, the student can make syllables using sounds and words using these syllables and sentences using these words, the student prepares for writing, the student can write italic hand writing complying with the rules."
Under language and cognitive areas of the Early Childhood Educational Program, following attainments are listed within the scope of visual reading and visual presentation: "the child can explore visual materials, the child can ask questions related to visual materials, the

child can tell the meaning of a symbol shown to him/her, the child can indicate the symbol according to the explanation, the child can tell the possible causes of an event and the child can tell the possible results of an event." Within the framework of visual reading and visual presentation attainments of Elementary Level Turkish 1 Lesson, "the student can comment on a painting or a photograph, the student can recognize the colors, the student can interpret them and comment on them, interrogate the relationship between the text and the visuals, the student knows the meanings of shapes, symbols and signs."
In conclusion, language and cognitive attainments in the Early Childhood Educational Program for 36-72 month old children serves as a preparation process for the Elementary Level Turkish 1 Lesson. Early literacy oriented attainments in the Early Childhood Educational Program for 36-72 month old children are especially characterized as preparation activities in which visual literacy is essential. For this reason, literacy oriented attainments are not present in the Early Childhood Educational Program for 36-72 month old children.

Keywords: Educational Programs, Early Childhood Educational Program, Elementary Level Turkish Teaching Program

İLKÖĞRETİM FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ YAPILANDIRMACILIK İLKELERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Zeki ARSAL, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, arsal_z@ibu.edu.tr

Özet

Türkiye'deki İlköğretim yeni Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaşam boyu öğrenme, araştırma yapma ve bilimsel becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2005). Yapılandırmacı öğrenme kuramı Türkiye'deki ilköğretim yeni Fen ve Teknoloji dersi programının temelini oluşturmaktadır. Fen bilgisi ve sınıf öğretmenleri öğrenme ve öğretme etkinliklerini yapılandırmacı program ilkelerine göre planlamalı ve uygulamalıdırlar. Literatürde (Geelan, 1995; Terwel, 1999; Ediger, 1997; Brooks, 1987) yapılandırmacı programın temel ilkeleri tanımlanmıştır. İlk olarak yapılandırmacı program esnek olmalıdır ve programın standartları ve içeriği öğretmen ve öğrencilerle birlikte belirlenmelidir. İkinci olarak yapılandırmacı program hedefleri üst düzey zihinsel becerileri içermelidir. McCarty ve Schwandt' a (2000) göre karşılaştırma, bezerlik ve farklılıkları tanımlama, problem çözme, analiz yapma bu zihinsel becerilerin bazılarına örnektir (Akt. Yurdakul, 2005). Ayrıca Demirel (2004) yapılandırmacı program hedeflerinin sınıflandırma, yorumlama, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel öğrenme becerilerini kapsadığını belirmiştir. Üçüncü olarak yapılandırmacı program hedefleri uzun dönemli öğrenme ürünlerinden ve öğrencilerin günlük yaşamları için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerden oluşmalıdır. Dördüncü olarak öz düzenleyici öğrenme yapılandırmacı öğrenme için önemlidir (Brooks, 1987). Zimmerman'a (2000) göre öz düzenleme "belirli bir öğrenme hedefine ulaşmak için planlanan ve uygulanan, kişinin kendisi tarafından oluşturulan düşünceler, duygular ve eylemlerdir." Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre program hedefleri öz düzenleyici öğrenme stratejilerini ve bilgiyi yapılandırma becerilerini içermelidir. Beşinci olarak motivasyon ve öğrenme çabası yapılandırmacı öğrenme kuramının önemli bir boyutudur (Mayer, 2003; Driscoll, 1994). Yapılandırmacı program Krathwohl tarafından tanımlanan duyuşsal alan hedeflerini içermelidir. Son olarak yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı program hedefleri aşamalı olarak planlanmalıdır çünkü öğrencinin öğrenmeye hazır bulunuşluğu yapılandırmacı öğrenme kuramının önemli bir özelliğidir. Programın sadece hedefleri değil içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri de yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkelerine uygun olmalıdır. Yapılandırmacı program ile ilgili çalışmalar ilköğretim fen ve teknoloji programının içerik, öğrenme yaşantıları, değerlendirme öğelerinin yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkelerine uygun olmadığını ortaya koymaktadır (Duban, 2008; Karadağ, Deniz, Korkmaz and Deniz, 2008; Sert, 2008; Ünal ve Akpınar, 2006). Yapılandırmacı programla ilgili çalışmalar olmasına rağmen, yapılandırmacı programın hedefler öğesi ile ilgili Türkiye'deki literatürde çalışma yapılmadığı görülmektedir. Eğer program hedefleri yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkelerine sahip olmazsa, öğretmenler öğrenme ve öğretme sürecinde yapılandırmacı öğretim etkinlikleri yapamayabilirler. İlköğretim Fen ve Teknoloji programını hazırlayanlar programın yapılandırmacı öğrenme kuramına göre tasarlandığını iddia etmektedirler. İlköğretim Fen ve Teknoloji ders programının hedefleri yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun mudur?

Bu çalışmanın amacı ilköğretim Fen ve Teknoloji dersi programının hedeflerini yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkelerine göre değerlendirmektir.

Çalışmanın nitel verileri ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi program ve materyalleri incelenerek toplanmıştır. Hedeflerin değerlendirilmesinde temel alınan ölçütler yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili litaratür incelenerek belirlenmiştir (Geelan, 1995; Terwel, 1999; Ediger, 1997; Sönmez, 2007; Biggs, 1996; Driscoll, 1994; Demirel, 2006; Yurdakul, 2005; Switzer, 2004; Özden, 2003; Mayer, 2003). Çalışmadaki değerlendirme ölçütleri aşağıda sunulmuştur:

Ölçüt 1. Yapılandırmacı öğrenme kuramını temele alan programın hedefleri esnek olmalıdır.
Ölçüt 2. Yapılandırmacı öğrenme kuramını temele alan programın hedefleri üst düzey bilişsel becerilerden oluşmalıdır.
Ölçüt 3. Yapılandırmacı öğrenme kuramını temele alan programın hedefleri öz düzenleyici öğrenme becerilerini içermelidir.
Ölçüt 4. Yapılandırmacı öğrenme kuramını temele alan programın hedefleri uzun dönemli öğrenme ürünlerinden oluşmalı ve yaşam için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kapsamalıdır.
Ölçüt 5. Yapılandırmacı öğrenme kuramını temele alan programın hedefleri duyuşsal alan hedeflerini içermelidir.
Ölçüt 6. Yapılandırmacı öğrenme kuramını temele alan programın hedefleri aşamalı olarak planlanmalıdır.

Araştırmanın sonuçları ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi program hedeflerinin esnek olmadığını, öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanmadığını göstermektedir. Programdaki bilişsel hedefler çoğunlukla bilgi ve kavrama düzlerindedir. Uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde yeterli hedef bulunmamaktadır. Yapılandırmacı program üst düzey bilişsel öğrenme ürünlerini içermelidir. Araştırma bulguları ilköğretim fen ve teknoloji programının öğrencilerin araştırma becerisini geliştirmeye yönelik çok sayıda hedef içerdiğini göstermektedir. Yapılandırmacı programda duyuşsal alanla ilgili hedefler yer almalıdır ancak fen ve teknoloji programında duyuşsal alanla ilgili hiç hedef bulunmamaktadır. Ayrıca bulgular programdaki bazı hedeflerin aşamalı olarak planlanmadığı göstermektedir. Sınıf öğretmenleri öğrenme etkinliklerini yapılandırmacı öğrenme kuramında hayati önemi olan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre planlayamayabilir. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi program hedefleri esnek olmalı, öğrencilerin ilgilerine ve eğitim ihtiyaçlarına göre öğretmeler ve öğrencileri tarafından belirlenmelidir. Uygulama, analiz ve sentez gibi üst düzey bilişsel beceriler program hedeflerine eklenmelidir. Ayrıca fen ve teknoloji programına öğrencilerin bilim ve teknolojiye karşı ilgilerini ve tutumlarını arttırmak için duyuşsal alanla ilgili hedefler konulmalıdır. Program hedefleri ilişkili ve aşamalı olarak planlanmalı ve ilköğretim programındaki diğer derslerin hedefleriyle ilişkisi kurulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, Program, Hedefler, Fen ve Teknoloji

EXAMINING THE OBJECTIVES OF ELEMENTARY SCHOOL SCIENCE AND TECHNOLOGY PROGRAM ACCORDING TO THE PRINCIPLES OF CONSTRUCTIVIST LEARNING THEORY

Zeki ARSAL, Abant Izzet BaysalUniversity, arsal_z@ibu.edu.tr

Abstract

The new elementary school science and technology course program in Turkey aims to develop the critical thinking, problem solving, lifelong learning, research and scientific skills of students (MEB, 2005). Constructivist learning theory is the bases of the elementary school new science and technology course program in Turkey. The science and classroom teachers should plan and conduct teaching and learning activities according to the principles of constructivist learning theory. There are some principles of constructivist program in the literature (Geelan, 1995; Terwel, 1999; Ediger, 1997; Brooks, 1987). Firstly, constructivist program is flexible and standards, contents of program are identified by teachers with students. Secondly, the objectives of constructivist program include high level cognitive skills. McCarty and Schwandt (2000) explained that making comparisons, defining similarities and differences, problem solving and analyzing are some examples of cognitive skills of constructivist program (cited by Yurdakul, 2008). Also, Demirel (2004) stated that constructivist program objectives include cognitive learning skills such as classifying, understanding, analyzing and synthesis. Thirdly, the objectives of constructivist program consist of long-term learning products and necessary knowledge, skills and values for everyday life of students. Fourthly, self-regulated learning is important for constructivist learning theory (Brooks, 1987). According to Zimmerman (2000), ''self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals.'' According to constructivist theory, program objectives consist of self-regulated learning strategies and constructing knowledge skills. Fifthly, motivation and learning afford are important aspects of constructivist learning theory (Mayer, 2003; Driscoll, 1994). The constructivist program includes affective domain objectives defined by Krathwohl. Finally, the objectives of program based on constructivist learning theory must progressively be planned because readiness of students learning is vital component of constructivist learning theory. Not only objectives but also other components such as content, learning experiences and evaluation of program should have constructivist learning theory principles. The studies (Duban, 2008; Karadağ, Deniz, Korkmaz and Deniz, 2008; Sert, 2008; Ünal and Akpınar, 2006) on constructivist program indicated that the content, learning experiences, evaluation components of elementary school science and technology programs do not compatible with constructivist learning theory principles. Although there are some studies on constructivist program, there is no study on objectives of constructivist program in the literature in Turkey. If the objectives of program do not have the principles of constructivist learning theory, teachers cannot conduct constructivist teaching activities in learning and teaching process. The elementary school science and technology program planners were claimed that the program was designed according to constructivist learning theory. Are the objectives of elementary school science and technology course program compatible with the principles of constructivist learning theory?

The aim of this study is to examine the objectives of fourth and fifth grade elementary school science and technology course program according to the principles of constructivist learning theory.

The qualitative data of this study were collected by examining the fourth and fifth grade elementary school science and technology course program documents and materials. The evaluation criteria of the objectives were identified by investigating literature on constructivist learning theory (Geelan, 1995; Terwel, 1999; Ediger, 1997; Sönmez, 2007; Biggs, 1996; Driscoll, 1994; Demirel, 2006; Yurdakul, 2005; Switzer, 2004; Özden, 2003; Mayer, 2003). These evaluation criteria in this study were following:

Criteria 1. The objectives of program based on constructivist learning theory must be flexible.

Criteria 2. The objectives of program based on constructivist learning theory must consist of high level cognitive skills.

Criteria 3. The objectives of program based on constructivist learning theory must include skills of self-regulated learning.

Criteria 4. The objectives of program based on constructivist learning theory must consist of long term learning products and include necessary knowledge, skills and values for life.

Criteria 5. The objectives of program based on constructivist learning theory must include affective domain objectives.

Criteria 6. The objectives of program based on constructivist learning theory must be progressively planned.

The results of the study indicated that most of the objectives of fourth and fifth grade elementary school science and technology course program were not flexible and planned by teachers with students. Mostly, the cognitive objectives in the program were knowledge and comprehension level but there were not enough objectives in application, analysis, synthesis and evaluation level in the program. Constructivist program should include high level cognitive learning products. The results showed that the elementary school science and technology program has many objectives that develop research skills of the students. Constructivist program must include objectives on affective domain; however science and technology program did not have any objective in affective. Also, the results indicated that some objectives in the program were not progressively planned. Classroom teacher may not plan the learning activities according to readiness of students, which is vital principle of constructivist learning theory. The objectives of the fourth and fifth grade elementary school science and technology course program should be flexible and identified according to interest and educational needs of the students by teachers with their students. High level cognitive skills as application, analysis, and synthesis should be included in the objectives of the program. Also, affective domain objectives should be set in the science and technology program to increase interests and attitudes of the students towards learning science and technology. The program objectives should be progressively and relatively planned and correlated with the objectives of other related courses in the elementary school program.

Key Words: Constructivism, Program, Objectives, Science and technology

PROGRAM GELİŞTİRME

CURRICULUM DIFFERENTIATION IN THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

Edilene Rocha GUIMARÃES, edileneguimaraes@recife.ifpe.edu.br
Luzimar Barbalho DA SILVA, luzimar_1@yahoo.com.br
José Augusto PACHECO, jpacheco@ie.uminho.pt

Abstract
Understanding the curriculum as a field of production, symbolic creation and of cultural policy materialization, in which the contents serve as raw material of creation, recreation, and mainly the contestation and transgression. The curriculum may be conducted by curriculum policy for the transmission of an official culture, but the result will never be the intentioned, because such transmission occurs in a context of cultural significations of active contents. In this view, curriculum policy does not reduce to a simple text and the State is just one of political authors of the curriculum. The curriculum texts elaborated by Central Administration symbolize the official State discourse, which aggregates diverse interests and alliances developed at different levels of action. The curriculum authors, mainly those situated in the context of school, are producers of political discourse that legitimize and give significance to curriculum development inside the school quotidian. Is that sense that teachers act as deciders' curriculum policy. In the field of curriculum, it is considered that the concept of curriculum differentiation starts from a conception of curriculum as social construction. Thus, the curriculum can be defined as a project, whose construction and development process is interactive, which implies unity, continuity and interdependence between what is decided at the level of normative plane, or official, and the level of the real plan, or curriculum development that involves the process of teaching and learning. Nowadays, the concept of curriculum differentiation makes up most of the issues discussed in the field of curriculum with regard to curriculum development inside the school quotidian. Many of the educational issues are focused, directly or indirectly, in the diversity of students, considered as a problem due to the process of mass schooling and, consequently, the curriculum differentiation arises from necessity and difficulty of adapting in a satisfactory manner, the answers the school, while curriculum institution, to the functions socially expected of the school and the teachers' responses, while the professional curriculum, to the pedagogical work with the difference. In this context, the curriculum of professional education of youth and adults in Portugal and Brazil can be analyzed from the perspective of curriculum differentiation, in two senses: 1. Starting from the concept of difference in curriculum policies of the late twentieth century oriented towards "educating *the* difference, " "educating *at* difference", "educate *to the* difference", slogans present in the education plans of government agencies and educational projects of schools when students are confronted with different school tracks, in perspective of alternative curricula; 2. In another perspective, the curriculum differentiation is understood as adapting the curriculum to the characteristics of each student, with the objective of maximizes their opportunities for school success. It is understood, however, that curriculum differentiation is a concept that represents essentially, changes in methodology and assessment, presupposing that students have the same track in their options, but ones that need to follow different ways so that all can reach the educational success.
The Communication aims to analyze conceptions of curriculum differentiation in programs of Professional Education for Youths and Adults in Portugal and Brazil. More specifically, it intends to make a comparative study between the Program for Adult Education Courses (Courses EFA), developed in Portugal, and the National Program of Integration of the Professional Education with Basic Education in the Mode of Education Youth and Adults (PROEJA), developed in Brazil. In Portugal, the Courses EFA conciliate a basic education (school) with a technological component (professional), that integrate the stage to confer the dual certification (Portugal, 2008)[1]. In some situations the frequented track can lead to a certification of school or professional. These courses are suitable for those who need to complete the 9th or 12th of schooling and / or do not have a professional qualification adequate for entering or progressing in the market place. They may also be indicated for those who intends to a professional reconversion. In Brazil, the PROEJA includes the following courses and professional education programs: I - initial and continuous formation of workers; II - professional technical education at secondary level. The courses and programs PROEJA should consider the characteristics of young people and adults attending, with aged starting from 18 years, and may be articulated: I - with elementary school or with secondary school, aiming at elevation of schooling level of workers, in the case of initial and continuous formation of workers; II - with secondary school, at integrated way or concomitant (Brazil, 2006)[2].
The starting point was the referentials for analysis of curriculum policy, identified by Pacheco (2003)[3] as "equality / inequality" and "homogenizing / diversity" in its four possibilities: a) A curriculum policy equal and homogeneous; b) A curriculum policy equal and diversified; c) A curriculum policy diversified and unequal; d) A curriculum policy homogeneous and unequal. With respect to the analysis of conceptions of curriculum differentiation, we considered the analysis tool of the "Triangle of difference" proposed by Wieviorka (2002)[4], in its three interlinked components: collective identity, the modern individual, the subject. As for research instruments to collect empirical data, followed by a qualitative approach, we chose the analysis of documents that instituted the programs, in addition to institutional documents, that develop the curriculum through projects: organizational, educative, curricular and didactic.
Front these referentials for analysis, we identified that groups of students of Courses EFA and of PROEJA are included in curriculum development starting from the differences that specify them, as groups composed of young and adults, who had no access to school or who left during the process of schooling, or yet, who seeking to return to tracks of formation, that is, starting from their "collective identity". However, differences related to the "modern individual" and to the "subject" in his subjectivity are not considered by curriculum practices, which homogenize the students and promote inequality and school failure, with a new exclusion from school, constituting an exclusive inclusion. We conclude that the curriculum development of Courses EFA and PROEJA has been yet configured as part of curriculum policies homogeneous and unequals.

Keywords: Curriculum differentiation. Professional education of youth and adults. Curriculum development. Difference.

İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE BİTİŞİK EĞİK YAZI UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMANIN DEĞERLENDİRİLMESİ (TOKAT İLİ MERKEZİ ÖRNEĞİ)

Mehmet ARSLAN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, tugberkcan_1999@hotmail.com
Sevgi BEKTAŞ BEDİR, sev_gi_2010@hotmail.com
Sabri Burak KAPAN, s_burak_kapan@hotmail.com
Yalçın COŞKUN, yalcin.coskn@gmail.com
Serap KÖŞE, serap_kose@hotmail.com.tr
Mustafa ÇİMEN, y.cimen03@hotmail.com

Özet

Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarında belli dönemlerde değişiklikler yapılmış ve uygulanmıştır. Cumhuriyetin ilk programı 1926 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programıdır. Daha sonra 1936, 1948, 1968 yıllarında ilköğretim programları yeniden düzenlenmiş ve uygulanmıştır. 1968 yılında uygulamaya konulan İlkokul Programı, zaman zaman bazı değişikliklerle 2005-2006 eğitim-öğretim yılına kadar uygulanmıştır. Bu öğretim yılında eğitim bilimleri alanında meydana gelen bilimsel ve pedagojik gerekçeler yanında, toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanan yeni bir ilköğretim programı uygulamaya konulmuştur.

Yeni ilköğretim programında yapılan radikal değişikliklerin başında ilkokuma yazma öğretiminde "Ses Temelli Cümle Yöntemi" nin uygulanacağı, aynı zamanda ilkokuma yazma öğretimine "Bitişik Eğik Yazı" ile başlanacağı ve bütün yazıların bitişik eğik yazı ile yazılacağı vurgulanmıştır. Programda bitişik eğik yazı kullanımının gerekçeleri aşağıdaki biçimde açıklanmıştır:

- İlk okuma-yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
- Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
- Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinde harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.
- Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncedeki süreklilik ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
- Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmalıdır.
- Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir
- Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğundan, onların sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimleri arasında ilişki bulunmaktadır.
- Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Öğrencilerin, değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini deneysel çalışmalarla ispatlanmıştır.
- Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilkokuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

Sayılan bu gerekçelere eğitim çevreleri ve uygulayıcı öğretmenler tarafından bazı eleştiriler olduğu bilinmektedir. Yapılan eleştirilerin başında ilköğretim öğretmenlerinin kendilerinin bitişik eğik yazı yazabilme konusunda yeterli olmadıkları gelmektedir. Bu itibarla eğik el yazısı becerisine yeterince sahip olmayan öğretmenlerin yaptıkları yazma öğretiminin ne derece yeterli olduğu hususu araştırmaya değer bir konu olarak görülmektedir. Üzerinde 6 eğitim-öğretim yılı gibi azımsanmayacak bir süre sonunda öğretmenlerin bitişik eğik yazı konusundaki görüşlerinin önemli ve anlamlı olduğu düşünülmüştür. Bunun yanında yapılan gözlemler öğretmenlerin birinci sınıfta bitişik eğik yazı konusunda ısrarcı olduklarını, daha sonraki sınıflarda öğrencileri serbest bıraktıklarını, isteyenin bitişik yazı, isteyenin dik temel harflerle yazmasına göz yumduklarını ortaya koymaktadır.

Bu nedenlerle araştırmamızda bitişik eğik yazı uygulaması konusunda öğretmen görüşlerine başvurulması ve uygulama sonuçlarının araştırılması yoluna gidilmiş ve araştırmanın problem cümlesi: ***"İlkokuma Yazma Öğretiminde Bitişik Eğik Yazı Uygulamasına İlişkin Öğretmenlerin görüşleri nelerdir, uygulama sonuçları başarılı mıdır?*** biçiminde formüle edilmiştir.

Yukarıda pedagojik gerekçeleri açıklanan bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin öğretmenlerin ne düşündükleri önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı başarılı bir biçimde uygulamada kendilerini ne derece yeterli hissettikleri yine önem arz eden bir husustur. Araştırmanın amacı öncelikle bu hususu ortaya koymaya yöneliktir. Araştırmanın bir diğer amacı da uygulama sonuçlarının ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır.

Araştırma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Evrenini Tokat ili merkezinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende faaliyet gösteren okullardan evreni temsil edecek oranda en az 10 yıllık deneyime sahip öğretmenler arasından rastgele seçilen 200 öğretmen örneklemi teşkil etmektedir.

Hazırlanan anket öğretmenlere uygulanmış ve bitişik eğik yazı konusundaki öğretmen görüşleri istatistik tekniklerle analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın diğer boyutunu teşkil eden bitişik eğik yazı uygulamasının değerlendirmesinde de şöyle bir yol izlenmiştir: İlköğretim okullarından sosyo-ekonomik düzeyi farklı 15 okulda öğretim gören 1-6 sınıflardaki öğrenci defterlerinden her bir sınıftan rastgele olarak seçilen 5 öğrenci defterinden örnekler alınmış, her bir sınıftan alınan toplam 75'er örnek, sınıf öğretmeni, program uzmanı, resim-iş öğretmeninden oluşan komisyonlarca değerlendirilmiştir. Her bir uzman numaralanan yazı örneklerini notla değerlendirmiş, böylece sınıflar itibariyle toplam puanlar elde edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Her bir sınıf düzeyine göre öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma becerileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bitişik eğik yazı yazmada sıklıkla yaptıkları hatalar belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin tasnifi ve bilgisayar ortamına aktarılması işlemleri devam etmektedir. Veriler, uygun istatistiki teknikler kullanılarak analiz edilecek, yorumlanacak, sonuç ve önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : ilkokuma yazma, bitişik eğik yazı,bitişik eğik yazı uygulaması

TEACHERS' OPINIONS ABOUT ADJACENT ITALIC HANDWRITING APPLICATION ON FIRST READING AND WRITING INSTRUCTION AND EVALUATION OF THE APPLICATION (SAMPLE OF TOKAT PROVINCE CENTER)

Mehmet ARSLAN, Gaziosmanpaşa University, tugberkcan_1999@hotmail.com
Sevgi BEKTAŞ BEDİR, sev_gi_2010@hotmail.com
Sabri Burak KAPAN, s_burak_kapan@hotmail.com
Yalçın COŞKUN, yalcin.coskn@gmail.com
Serap KÖŞE, Cumhuriyet University, serap_kose@hotmail.com.tr
Mustafa ÇİMEN, Amasya Ahi Training Center, y.cimen03@hotmail.com

Abstract

The Primary Education Curriculum underwent some alterations during certain periods since the foundation of the Turkish Republic. The first curriculum of the Republic was the First Schools' Curriculum designed in 1926. Then Primary Education Curricula were reorganized and implemented in 1936, 1948, and 1968. The elementary school curriculum introduced in 1968 was implemented until the 2005-2006 school year with some changes from time to time. A new elementary school program was put into practice prepared in accordance with social needs as well as academic scientific and pedagogical concerns about the field of educational sciences.

At the beginning of the radical changes in the new primary school curriculum are the implement of the "Sound Based Sentence Method" in reading and writing instruction, beginning reading and writing instruction with "Adjacent Italic Handwriting", and all articles are required to be written with italic letters.

The reasons for the use of adjacent italic handwriting in the curriculum are described as follows:

- It is observed that the students, who start learning how to read and write ,draw curved and circular lines when they hold the pen at first. This facilitates the passage of students' adjacent italic handwriting.
- Students constitute the pen obliquely due to their anatomical structures.
- Adjacent italic handwriting is smooth and uninterrupted and that supports writing from left to right direction.
- Adjacent italic handwriting does not allow turning back. This provides scripture a streamlined and right direction development.
- When adjacent italic handwriting supports the correct spelling of the letters, it prevents mistaking the writing directions of the letters.
- Continuity in the adjacent italic handwriting overlaps with continuity in mind and supports each other. Thus, the fluency occurred in writing is reflected in reading fluency skills.
- The students beginning to write letters of adjacent italic handwriting after vertical basic handwriting of the letters have difficulty in transition to adjacent italic handwriting .
- Therefore, the first teaching of literacy should start with adjacent italic handwriting .
- Researches show that students do not encounter a problem in writing with adjacent italic handwriting letters and they enjoy this type of writing.
- Because aesthetic appearance of the adjacent italic handwriting helps students to develop an aesthetic point of view, it contributes to their artistic development. There is a correlation between instruction of adjacent italic handwriting and teaching of art and music classes.
- Habit of writing in adjacent italic handwriting does not pose trouble reading texts written in other writing characters. It has been proved by experimental studies that students have no trouble recognizing and reading the letters written in different styles.
- Because adjacent italic handwriting is suitable for synthesis method, it makes easier the process of learning reading-writing with sound-based sentence method.

It is known that there are some criticism of the practitioner teachers and enforcement circles to the foregoing grounds. At the beginning of the criticism, there are primary school teachers who are not sufficient to write adjacent italic handwriting. In this respect, the issue whether the teachers who do not have enough adjacent italic handwriting skills are competent to teaching of writing is regarded as a subject matter for research. At the end of a substantial period of time such as 6 academic years, the teachers' ideas about adjacent italic handwriting are thought to be important and meaningful. In addition, the observations reveal that teachers insist on adjacent italic handwriting in the first grade, they release students in further grades and they permit students write both in adjacent italic handwriting and vertical basic handwriting according to students' preference.

For these reasons, in our research the opinions of teachers are consulted for the implementation of adjacent italic handwriting and the results of application are researched and problem case is formulated as:"***What are the teachers' opinions about adjacent italic handwriting application on first reading and writing instruction and are the results of application successful?***

Pedagogical reasons described above, what teachers think is important regarding the implementation of adjacent italic handwriting . It is also an important concern to what extent the teachers regard themselves as competent enough to implement the adjacent italic handwriting successfully. The purpose of the study is intended primarily to demonstrate this point. Another purpose of the study is to determine the level of application result.

The method has been designed in accordance with research screening model. Its universe is made up of teachers working in city center of Tokat. The sampling consists of randomly chosen 200 teachers with at least 10 years of experience working in the schools of the universe.

The prepared questionnaire was administered to teachers and teachers' opinions about adjacent italic handwriting were analyzed by statistical techniques and the findings were interpreted.

Another dimension of the research, evaluation of implementation of adjacent italic handwriting, is revealed the following way: Samples were taken from randomly selected 5 students' notebook in each grade among teaching grades 1-6 in 15 primary schools in different socio-economic status. Each class received totally 75 samples and these samples were evaluated by the commissions consisting of classroom teacher, program specialist, picture-job teachers. Each expert evaluated the numbered writing examples giving a note, so that total scores were obtained in every grade and compared with each other. Adjacent italic handwriting skills have been evaluated according to the level of each class of students. Mistakes often made by students while writing in adjacent italic handwriting are determined.

The data are being classified at the moment. They will be analyzed and interpreted by using the proper statistical techniques, therefore conclusions and suggestions will be put forward later.

Key Words: first reading and writing, adjacent italic handwriting , adjacent italic handwriting application

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEK OKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINA YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ (SAMSUN İL ÖRNEĞİ)

Murat GÖKALP, 19 Mayıs Üniversitesi
Yalçın TAŞMEKTEPLİ, 19 Mayıs Üniversitesi
Hazma KÜÇÜK, 19 Mayıs Üniversitesi

Özet

Öğretim programı, bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derece kazanıldığını ortaya koyabilecek sınama durumlarını kapsayan gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür Öğretim programları öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve devinişsel 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.

Sürekli gelişen bir öğretim programı uygulayan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları çağın gereklerine uygun, topluma ve çağın gereklerine ayak uydurabilen öğrenciler yetiştirebileceklerdir. Öğretim programlarının özellikleri, eğitimin içeriğinin kalitesini göstermektedir.

Çağdaş eğitim anlayışı bireyi fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal boyutları ile bir bütünlük içerisinde ele almaktadır. Bu bağlamda eğitimden beklenen ise, bireyin gizil güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkararak, en üst düzeyde geliştirilmesine yardım etmesidir. Böylece fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutları ile bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı, mutlu, verimli ve üretken bireylerin topluma kazandırılabilmesi mümkün olabilmektedir. (Yenal, vd., 1999:16)

Sürekli gelişen bir öğretim programı uygulayan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları çağın gereklerine uygun, topluma ve şartlara ayak uydurabilen öğrenciler yetiştirebileceklerdir. Öğretim programlarının sürekli olarak geliştirilmesi, eğitimin içeriğinin bilim ve teknolojide

meydana gelen değişmeleri izleyebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Okul ortamlarında her türlü faaliyet öğretim programları ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bir öğretim programında farklı bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik ders programları bulunmaktadır. Beden eğitimi dersi de öğrencilerin psiko-motor öğrenmelerinde etkili olmaktadır. Ders programlarında psiko-motor davranışların beceri haline getirilmesi hedeflenmektedir. Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında eğitim hizmetleri kalitesini etkileyen faktörler işlevsel, esnek, uygulayıcılara yardımcı, uygulanabilir, amaçlara yönelik, ekonomik, toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte ve günün şartlarına uygun olmalıdır. Sporu bir kültür olgusu olarak öğrenme Beden Eğitimi derslerinin eğitim amaçlarından birisi olmalıdır. Genel anlamda da "spor kültürü genel kültürlerin süreci içerisinde de bir alt kültür" olarak değerlendirilmektedir (Matweyew 1982:32).

Bu araştırmada 19 Mayıs Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda öğrenim gören öğrencilerin öğretim programlarına yönelik bakış açıları, öğrencilerin milli olup olmamaları, profesyonel ya da amatör olarak spor yapıp yapmamaları, cinsiyetleri, okudukları bölümler, spor yaptıkları branş dalı, okudukları sınıflara ve bölümlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılı güz dönemi Samsun Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda öğrenim gören 950 öğrenci, örneklemini ise bu okulda öğrenim gören 290 kişi oluşturmuştur.

Bu araştırmanın yöntemi genel tarama yöntemidir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar (Yrd Doç Dr. Murat GÖKALP ve Yrd Doç Dr. Yalçın TAŞMEKTEPLİ) ortaklığında «Kişisel Bilgi Formu» ve Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerinin öğretim programlarına yönelik bakış açılarını incelemeye yönelik ölçek hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda 8 madde (cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm, branş, spora katılım, medeni hal ve milli olup olmama bulunmaktadır. «Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerinin öğretim programlarına yönelik bakış açılarını inceleme ölçeği» ise 5'li Likert tipinde ((5) Tamamen Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Az Çok Katılıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Hiç Katılmıyorum) 33 madde bulunmaktadır.

Anket iki bölümden oluşmuştur, birinci bölümde araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine yönelik 8 madde, ikinci bölümde ise, araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim programlarına yönelik düşüncelerini incelemeye yönelik 25 madde yer almıştır.

Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak, analizlerinin yapılmasında SPSS 15.0 Windows paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle her alt probleme ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Kolmogorov Smirnov testi örneklem büyüklüğünün 50'den büyük olduğu durumlarda verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirleyen bir testtir (Köklü,2006; Innes,2007) . Verilerin normal dağılım göstermesi için bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımında her iki grubun da normallik şartını sağlaması gerekir (Büyüköztürk, 2004). Verilerin normal dağılım gösterdiği ve iki grubun karşılaştırılması gerektiği durumlarda bağımsız t testi, verilerin normal dağılım göstermediği ve iki grubun karşılaştırılması gerektiği durumlarda t testinin nonparametrik karşıtı olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır (Balcı,2005; Büyüköztürk, 2004). İkiden fazla grubun karşılaştırıldığı ve her grubun bağımlı değişken üzerinde normal dağılım göstermesi durumunda One Way Anova testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004). Normal dağılım göstermemesi durumunda ise One Way Anova testinin parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıstır (Büyüköztürk, 2004). Kruskal Wallis H testi sonucu anlamlı farklılık bulunduğunda, bunun hangi ikili grup arasında olduğunu belirlemek için gruplara ikişerli Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Ayrıca gruplardaki ikili karşılaştırmaları görmek için de Bonferroni düzeltme tekniğinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi olarak 0.05 dikkate alınmıştır.

Anketin Alpha Güvenirlik katsayısı 0,90 çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin bulundukları sınıflara göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarından 1. sınıflar ile 2. sınıflar arasında 2. sınıflar lehine, 1. sınıflar ile 4. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine anlamlı fark görülmüştür. Bölümler arasında toplam puanlar arasındaki farka yönelik yapılan Kruskall Wallis analizinde öğretmenlik bölümü ile antrenörlük bölümleri arasında öğretmenlik bölümü lehine, antrenörlük ile yöneticilik bölümeri arasında yöneticilik bölümü lehine anlamlı fark görülmüştür.

Öğrencilerin profesyonel, amatör ya da lisanslı sporcu olup olmamalarına ve yaptıkları spor branşlarına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizinde aralarında anlamlı fark görülmemiştir.

Öğrencilerin cinsiyet ve medeni durumlarına yönelik yapılan t-test analizinde aralarında anlamlı fark görülmemiştir.

Öğrencilerin yaşlarına göre yapılan Man Whitney U testi sonuçlarında 18-20 yaş arasında olanlar ile 21-23 yaş arasında olanların 21-23 yaş arasında olanlar lehine anlamlı fark görülmüştür.

Öğrencilerin milli sporcu olup milli olmamalarına yönelik yapılan t-Testi sonuçlarından milli olanlar lehine anlamlı fark görülmüştür. $p<0,05$

Anahtar Sözcükler : Beden Eğitimi, Öğretim Programları, Ders Programları, Okul Programları

THE EVALUATION OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SCHOOL STUDENTS' THOUGHT ABOUT INSTRUCTIONAL PROGRAMS WHO ATTENDED 19 MAY UNIVERSITY (SAMPLE OF SAMSUN CITY)

Murat GÖKALP, 19 Mayıs Üniversity
Yalçın TAŞMEKTEPLİ, 19 Mayıs Üniversity
Hazma KÜÇÜK, 19 Mayıs Üniversity

Abstract

In this study, physical education and sports school students' thought about instructional programs according to their sex, age, classes, departments (departments of physical education and sports, teaching, sports administration) marriage, being national sportsman or not, sport branches and joining a sports organizing who attended 19 May University were investigated. The main objective of the Department of Physical Education and Sports Teaching is to educate modern and qualified physical education teachers for the primary and secondary education. The graduates of the Department of Physical Education and Sports Science Teaching have the opportunities to work as Physical Education teachers in the public and private schools, coaches in their specialty areas, leaders in various areas and in the various positions in public and private sports organizations. In the department of which the education period is 4 years, it is aimed to prepare the students for their working lives after graduation with the theoretical courses about general knowledge and sports sciences as well as with the courses for practice. While students receive an intensive education in their specialized field, they also take courses about sports sciences.

The sample and universe of research consists 293 students who attended in different departments of physical education and sports school. A 5 Likert type attitude questionnaire developed by the researcher was used for the research of physical education and sports school students' thought about instructional programs in the compilation of the data of the research. The questionnaire is comprised of two sections. The first section contains 8 questions pertaining to the personal characteristics of the persons participating in the research, and the second section has 33 questions pertaining to the views and opinions of physical education and sports school students' thought about instructional programs. The opinion of an expert was sought to determine the validity of the questionnaire and Factor Analysis was conducted for structural validity.

Cronbach Alpha reliability analysis was conducted for the reliability of the questionnaire and the result was (Alpha, 9240). Frequency and Percentage values were used in the evaluation of the data. Data was analyzed in terms of frequencies, percentages, t-Test, One way Anova, Man Whitney U, Kruskall Wallis tests. The results of research show that there are meaningful differences between of variables about instructional programs. ($p<0.05$)

Key Words: Physical Education Instructional Programs, Lessons Programs, School Programs

DEĞİŞEN FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDAKİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Özgül KAYA, Karadeniz Teknik Üniversitesi, ozgulkaya.ktu@hotmail.com
Nedim ALEV, Karadeniz Teknik Üniversitesi, nedimalev@hotmail.com
Seyhan ERYILMAZ, Karadeniz Teknik Üniversitesi, seyhan_simal@hotmail.com

Özet

Değişim, hayatın önemli gerçeklerinden biridir ve dünyada her alanda çok hızlı bir şekilde değişim yaşanmaktadır. Dünyada meydana gelen bu değişimlerden bütün kurumların etkilendiği gibi eğitim kurumları da etkilenmektedir. Fullan (1993), eğitim kurumlarında bu kadar değişime ihtiyaç duyulmasının nedeni olarak, değişimin her alanda olması, kendi kendini yenileyen bir topluma olan ihtiyaç ve eğitimin kritik düşünen ve problem çözen bireyler yetiştirme ihtiyaçlarını karşılayamamasını göstermektedir. Eğitimin bütün bunların yanında, bireylerin geçmişine bakmadan, onların yaşamlarında bir farklılık oluşturmak ve karmaşık toplumlarda yaşayabilen, çalışabilen vatandaşların yetiştirilmesine yardımcı olmak gibi ahlaki bir amaca hizmet ettiğini belirtmektedir. Bu durum, eğitim kurumlarını sürekli yenilik ve değişim içine sokmaktadır.

Eğitim kurumları yenileşme çabalarına öncülük etmekte, bu çabalar yenileşme ve öğrenme kapasiteleri bulunan diğer kurumlar için önem taşımaktadır. Levin ve Riffel (2000), eğitim kurumlarının önem taşıyan kurumlar olarak kalmaları için etrafındaki değişen dünyayı anlamaları ve bu değişimle başa çıkmaları gerektiğini belirtmektedir. Dünyadaki değişimlerle eğitim kurumlarındaki değişimler çift yönlü bir etkileşim içindedirler; değişen dünyadan etkilenen eğitim kurumları, kendini bu değişmelere göre düzenler ve eğitim kurumlarında meydana gelen değişimler de dünyadaki değişmeleri etkiler (Özdemir, 2000).

Fullan (2001:29), eğitimde değişimin anlamına verdiği önemi "değişime o kadar alıştık ki kişisel düzeyde uyguladığımız değişimin aslında ne olduğunu çok az düşünmeye başladık" ifadesiyle belirtmektedir. Eğitimde değişimi daha anlaşılır kılabilmek için değişimin çok boyutlu olduğunu kabul etmek ve farklı boyutlarını tanımlamak gerekmektedir. Değişimlerin önemli bir boyutu da insan faktörüdür. Yeniliği düzenleyenler kurumların, materyallerin, öğretim programlarının ve öğretim stratejilerinin plan yapabilme, başlatabilme veya uygulama özelliklerinin olmadığını unutmamalıdırlar, ancak insanların vardır. Eğitimsel yeniliklerin sürece katılan insanları ilk olarak ele aldığı, ihtiyaçlarını ve isteklerini karşıladığı zaman başarılı olma şansı daha yüksektir (Norman, 2001).

Günümüzde öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilgi odağı öğrenmeden yana kaymakta ve öğrencilere bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi ve yeni şeyler üretebilme becerisinin kazandırılması öne çıkmaktadır. Her öğrencinin öğrenme hızı, türü ve kapasitesinin farklı olması, okulların işlevlerinin, eğitim programlarının ve öğretim sistemlerinin değişmesini kaçınılmaz kılmaktadır (Sönmez ve Özmen, 2007; Özden,2008). O halde eğitim kurumlarındaki önemli değişimlerden biri olan öğretim programlarının değişiminde, öğrencilerin düşüncelerine yer verilmelidir çünkü bu değişimden en çok etkilenecek olan onlardır. Günümüzde öğretim programları değiştirilirken bu süreçte öğrenci boyutu göz ardı edilmekte ve onların seslerine yeterince kulak verilmemektedir (Osborne ve Collins, 2001; Cook-Sather 2002).

Öğretim programlarında yapılan değişimlerin uygulamaya geçirilmesinde, öğrencilerin yenilenen öğretim programı hakkındaki algıları, inançları ve bilgileri en az öğretmenlerin bu konudaki algıları, inançları ve bilgileri kadar önemlidir. Ancak literatürdeki çalışmalarda öğretim programlarının değişimi konusunda öğrencilerden ziyade öğretmenlerin görüşlerine başvurulmaktadır. Bu çalışmada, öğretim programlarının değişimindeki diğer önemli boyutlardan biri olan öğrenci görüşleri incelenmektedir.

Bu araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin değişen 9. sınıf Fizik dersi öğretim programı ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır.

1. Öğrenciler öğretim programı hakkında ne kadar bilgiye sahiptirler?
2. Öğrencilere göre programın işleyen ve aksayan yönleri nelerdir?
3. Öğretim programının değişimi öğrencilere ve öğretmenlere nasıl bir rol yüklemiştir?
4. Öğrenciler öğretim programına yönelik yazılmış ders kitabı hakkında neler düşünmektedirler?

5. Öğretim programının değişimi öğrencileri nasıl etkilemiştir?
Bu çalışmada nitel araştırmalarda yaygın olarak yer verilen, bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasında kullanılan çoklu özel durum yöntemi kullanılmıştır (Şimşek ve Yıldırım,2008).
Çalışmanın katılımcılarını 2008-2009 öğretim yılında Trabzon ilinde yer alan iki okulda 9. sınıfta eğitimini sürdürmekte olan altı öğrenci (1 erkek, 5 bayan) oluşturmaktadır.
Çalışmada veri toplama amaçlı yapılandırılmamış mülakat tekniği kullanılmış ve öğrencilere değişen Fizik dersi öğretim programı hakkında açık uçlu sorular sorulmuştur.
Sorular, öğrencilerin Fizik dersi öğretim programındaki değişimi bilme düzeyleri, programın işleyen ve aksayan yönleri, öğretim programının öğrencilere ve öğretmenlere yüklediği rol, öğretim programına yönelik yazılmış ders kitabı hakkındaki düşünceleri ve bu değişime dair taşıdıkları endişeler üzerine yoğunlaşmıştır.
Mülakatlar yapılmadan önce katılımcıların rızaları alınmış ve bütün mülakatlar veri kaybı yaşamamak adına ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kaydedilen mülakatlar metin haline dönüştürülmüş ve içerik analizi içinde yer alan tümevarım analizi yoluyla analiz edilmiştir (Şimşek ve Yıldırım,2008). Veriler satır satır okunarak araştırmanın amacı doğrultusunda önemli olan boyutlar saptanmaya çalışılmıştır. Doğrudan veriden yola çıkılarak kodlar elde edilmiş ve kodlar arasındaki ilişkiler yardımıyla temalar oluşturulmuştur.
Mülakatların analizi sonucunda öğrencilerin öğretim programının değişimini *okul öğretmenleri, dershane öğretmenleri, televizyon, arkadaşları ve ders kitabındaki farklılık aracılığıyla* öğrendikleri belirlenmiştir.
Öğrenciler, öğretim programının işleyen yönleri olarak *günlük hayatla ilişkili olması, öğrenciyi araştırmaya ve yorumlamaya yönlendirmesi, ezberden uzaklaştırması ve etkinlikleri bulundurmasını* belirtmişlerdir. Programın aksayan yönleri olarak *sarmal yapıya sahip olması, matematiksel işlemlerden ziyade sözel ağırlıklı olması, bağlamların fazla kullanılması, altyapı sorunu olan okullarda uygulanamaması, öğretmenlerinin öğretim programını kabullenememesi, fizik dersini öğrenmesini olumsuz etkilemesi, etkinliklere fazla yer verilmesi, etkinliklerin uygulanmaması* ortaya çıkmıştır.
Değişen öğretim programının öğrencilere yüklediği roller hakkında öğrenci görüşleri *öğrenciyi ders sırasında pasif kılması, rollerinde bir değişiklik oluşturmaması, öğrenciyi araştırmaya yönlendirmesi* şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilere göre öğretim programının değişimiyle öğretmen rolleri *fizik dersini sözel olarak işleyen ve sürekli yazdıran veya öğrencileri araştırmaya, düşünmeye ve yorum yapmaya sevk eden* şeklinde sınıflandırılmıştır.
Öğrenciler ders kitapları hakkında olumlu ve olumsuz görüşler bildirmektedirler. *Açıklamaların basit ve akılda kalıcı olması, etkinliklerin kullanılması, anlatımda bağlamların kullanılması* olumlu görüşlere örnek verilebilir. *Örneklerin basit olması, bağlamların seviyesinin düşük olması, formüllerden ziyade kavramlara yer verilmesi, verilen içeriğin ünite sonu sorularını yanıtlamada yetersiz kalması* olumsuz görüşlere örnek verilebilir.
Öğrencilerin Fizik dersi öğretim programının değişimine *ilişkin değişimin içeriğini tam olarak bilmemelerinden, öğretim programını öğretmenlerinin uygulamayacağını düşünmelerinden, öğretim programının uygulanması için okulun yeterli altyapıya sahip olmamasından ve öğrencilere çok fazla yük getirdiğini düşünmelerinden* dolayı bir takım endişelere sahip oldukları görülmüştür.
Bulgulardan elde sonuçlara göre, öğrenciler öğretim programının değişimi hakkında çeşitli kaynaklar yardımıyla bilgi edinmişler ancak bu değişim sürecinde onların görüşleri alınmamıştır. Bu yüzden öğrenciler kendi ve öğretmenlerinin rollerindeki değişimi tam olarak kavrayamamaktadırlar. Öğrenciler öğretim programı değişim sürecine aktif olarak katılmalıdır, bütün öğrencilerin katılımı sağlanamıyorsa değişimin gerekliliği ve getirileri hakkında bilgilendirilmelidirler.
Öğrenciler öğretim programının bazı yönlerinin (öğrenciyi araştırmaya sevk etme, günlük hayatla ilişkili olma… vb.) uygulanabilir bazı yönlerinin (sarmal yapı, etkinlikler... vb.) ise uygulanmasının zor olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin böyle bir düşünceye sahip olması öğretim programının değişiminin çok yeni olmasından kaynaklanabilir.
Anahtar Kelimeler: Öğretim programı değişimi, öğrenci görüşleri, Fizik öğretim programı

STUDENTS' OPINIONS ABOUT CHANGED PHYSICS SYLLABUS

Özgül KAYA, Karadeniz Technical University, ozgulkaya.ktu@hotmail.com
Nedim ALEV, Karadeniz Technical University, nedimalev@hotmail.com
Seyhan ERYILMAZ, Karadeniz Technical University, seyhan_simal@hotmail.com

Abstract
Change is one of the crucial realities of life and is a constant of every field in the world. As it is the case for every institution, educational systems in general and institutions in particular are also affected by these changes occurred in the world. According to Fullan (1993), an educational system itself has the potential leading to change, and the reasons for change in educational institutions are that; change is all around of us, there is a need for self-renewing society in every field, and education cannot meet needs of educating individuals who have critical thinking and problem solving capabilities. Apart from all these, he mentioned that education serves a moral purpose for individuals as making difference in their lives regardless of their background and helping citizens who can live and work in complex societies. This situation puts educational organizations into continual innovation and change.
Educational institutions have leading roles for reform efforts in a society, and these roles are also important for other institutions that have innovative and learning capacities. As it is indicated by Levin and Riffel (2000), educational institutions need to understand ever changing world around and cope with these changes to continue to play their role in the society as essential institutions. Changes in the world and in educational institutions are in a two-way interaction; educational institutions affected by the changing world regulating themselves according to these changes and changes in educational institutions affects the changes in the world (Özdemir, 2000).
Fullan (2001:29) made emphasis on the meaning of change at the individual level stressing that "*we have become so accustomed to the presence of change that we rarely stop to think what really change means as we experiencing it at the personal level*". In order to make educational change more understandable, it is necessary to accept change as multi-dimensional and describe its different dimensions. One of the important dimensions of change is the human factor. The organizers of innovation in education should not forget that institutions, materials, syllabus and instructional strategies do not have the qualifications of making plans, initiating and applying, but people have. Educational innovations have a better chance of being successful when the people involved in change process are considered on a preferential basis and their needs and demands are met (Norman, 2001).
Today, focus of interest in teaching and learning processes is shifting towards learning, and teaching students the ways of accessing information and gaining the ability of producing new things is becoming prominent. Change of the functions of schools, syllabus and training systems are inevitable, considering that each student's learning rate, type and capacity are different (Sönmez and Özmen, 2007; Özden, 2008). Therefore, when it comes to change of syllabus -one of the important changes in educational institutions- ideas of students who are indeed mostly affected by this change should be taken into consideration. Today, while changing syllabus, the student dimension of this process is neglected and their voices are disregarded (Osborne and Collins, 2001, Cook-Sather 2002).

Implementing changes in syllabus, students' perceptions, beliefs and knowledge about the change are as important as of the teachers. However, studies in syllabus change indicate that opinions of teachers are taken rather than students'. In this study, the students' viewpoints, one of the other important dimensions of syllabus change, are examined.

The aim of this study is to seek to understand 9. grade students' opinions about newly changed Physics syllabus . For this purpose, answers were sought for the following research questions:

1. To what extent do students know about the new syllabus?
2. What do they think about functioning and hindering aspects of the new syllabus?
3. What do they think about roles of students and teachers in the new syllabus?
4. What do they think about the physics textbook written for implementing the new syllabus?
5. How does the syllabus change effect students?

In this study, multiple case study method which is widely used in qualitative research is used for in-depth investigation of one or a few situation (Şimşek and Yıldırım, 2008).

Participants of the study are composed of six 9. grade students (1 boy, 5 girl) studying at two schools in Trabzon in 2008-2009 academic year.

In this study, semi-structured interview technique is used to gather data. Questions were focused on to what extent students know about the new physics syllabus, their thoughts about its working and failing sides, roles of student and teacher, textbook and their concerns about this change.

Before interviewing with the participants, their consent was taken and all the interviews were recorded. Recorded interviews converted into text were analyzed by employing inductive analysis (Şimşek and Yıldırım, 2008). After data reduction phase, data were coded-first level codes- through reading line by line and themes were emerged through classifying the first level codes.

As a result of analyzing interviews, it is determined that students have learned about the syllabus change through school teachers, special course teachers, television, friends, and the difference between the new and old textbooks.

Students indicated the new syllabus's functioning sides as follows; *its relation to daily life, guiding them to research and interpretation, suspending from memorizing and inclusion of different activities*. On the other hand, failing sides of the new syllabus were stressed as follows: *its helix structure, mainly verbal rather than mathematical procedures, use of context-based approaches, hard to implement at schools without infrastructure, teachers' resistance to adapt new program, negatively effects students' learning, too much activities, teachers' negligence of the implementing activities*.

Students' opinions about their and teachers' roles were that *students are passive learners during the lesson; it made no difference regarding roles, and it directs students to research.* According to the students, teachers *dictate continuously, orally explain physics lesson or guide students to research, think and interpret* during the implementation of the new syllabus.

The students have positive and negative opinions about the textbooks. *Simple and memorable explanations, use of activities and contexts in exposition* are a few of their positive opinions. *Simple examples, presentation of low level of contexts, consisting concepts rather than formulas, their insufficiency in answering questions at the end of the unit with given content* are a few of negative opinions.

It is considered that students have certain concerns about the syllabus change for the reason that *they don't know much about the change, their teachers won't apply the new syllabus, their schools don't have adequate infrastructure and it loads too much burden on students.*

From the findings, students acquire knowledge about the change through various sources but their views were not taken into consideration during the process of change. Therefore, students can't understand what exactly their and their teachers' roles are. It is recommended that students participate actively in the process of change affecting them directly such as this. If the participation of all students can't be achieved, they should be informed about the necessity and benefits of change.

Students think that certain aspects of syllabus (*guiding the students to research, daily life or context-based approach)* can be implemented and useful, and they think that it is difficult to implement certain aspects of syllabus (*helix structure, implementation of activities*) on the other hand. Students may think like that due to newness of syllabus change.

Key words: syllabus change, student views, physics syllabus

İLKÖĞRETİM II. DEVRE ZORUNLU DERSLERİNDE GİRİŞİMCİLİK ARA DİSİPLİNİ

A. Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, sedasaracal@gmail.com
Fevzi DURSUN, Adnan Menderes Üniversitesi, fevzidursun@yahoo.com
Sanem UÇA, Adnan Menderes Üniversitesi, sanemuca@gmail.com
Başara BAYDİLEK, Adnan Menderes Üniversitesi, nisabasara@hotmail.com

Özet

2005 ilköğretim programının hazırlanmasında "bütünsel program yaklaşımı" benimsenmiştir. Bu yaklaşımın 2005 ilköğretim programına yansımaları; derslerin birbirleri ile bağlantısının gözetilmesi; dersler arası yatay ve dikey ilişkilerin dikkate alınması; sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerinin bütünleştirilmesi; tematik yaklaşımın benimsenmesi; "Atatürkçülük" konularının öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmesi; öğrencilere kazandırılacak sekiz ortak becerilerin belirlenmiş olması ve ara disiplin yaklaşımından yararlanılması şeklinde özetlenebilir. Belirtileler arasında hakkında en az bilgi bulunan ara disiplin yaklaşımıdır. Ara disiplin yaklaşımı çerçevesinde, programda sekiz ara disiplin belirlenerek, bu ara disiplinlere ilişkin kazanımlar ders kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir (Taş ve Gözütok, 2010: 161). Programlarda; programda yer alan ara disiplin kazanımlarının derslerde işlenecek tema-metinlerle ilişkiiendiriimesi esastır (MEB, 2006b: 6). Kazanımlar; sağlık kültürü, insan hakları ve vatandaşlık, girişimcilik, kariyer bilinci geliştirme, rehberlik ve psikolojik danışma, spor kültürü ve olimpik eğitim, afetten korunma ve güvenli yaşam, özel eğitim ara disiplinlerle ilişkilendirilmiştir. Etkinlikler planlanırken ve yürütülürken alt öğrenme alanlarındaki kazanımlar ile ara disiplinlerin kazanımlarının aynı anda edinilmesine dikkat edilmelidir (MEB, 2009a: 23). Öğretmen, programda üç türlü ilişkilendirme ile karşılaşmaktadır. Bunlar, üniteler arası ilişkilendirme, dersler arası ilişkilendirme ve ara disiplinlerle ilişkilendirmedir (MEB, 2009b: 4). 18 Ağustos 1997 tarihinde 23084 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 4306 sayılı Yasa ile İlköğretim kurumlarının sekiz yıllık okullardan oluşması, bu okullarda zorunlu ilköğretimin kesintisiz yapılması uygulamaya konulmuştur (Resmi Gazete, 1997). 2009-2010 öğretim yılında Türkiye genelinde ilköğretim okullarından 1185938 (bir milyon yüz seksen beş bin dokuz yüz otuz sekiz) öğrenci mezun olmuş, 2010-2011 öğretim yılında ortaöğretim kurumlarına (mesleki ve teknik ortaöğretim dahil) 998057 (dokuz yüz doksan sekiz bin elli yedi) öğrenci kaydolmuştur. Kısaca ilköğretimden mezun olanların 287881'i (% 24.28) ortaöğretime kayıt yaptırmamıştır (MEB, 2011). Ülkemizde 8 yıl zorunlu olarak uygulanan ilköğretim uygulaması temel eğitim kademesi olmasından dolayı bir üst eğitime gidemeyen çocukların bir meslek edinebilmesi ve hayata atılması ile ilgili temel bilgi, beceri ve tutumları vermesi gerekmektedir. İşte bu yüzden girişimcilik ara disiplinlerinin öğretimi bu devre öğrencileri için önem taşımaktadır.

İnsanoğlunun tarihin ilk yıllarından bu yana yaşamak ve ihtiyaçlarını karşılamak için yaptığı her faaliyet aslında basit bir tanımla girişim olarak nitelendirilebilir. Tanım zaman içinde değişmiş, gelişmiş ve özellikle 20. yüzyılda bu kavram daha çok risk alma, yenilikleri yakalama, fırsatları değerlendirme ve tüm bunların hayata geçirilme süreci olarak anlamlandırılmaya başlamıştır. Girişimcilik, yeni kaynaklarla, yeni teknolojilerle toplumu tanıştırır ve bu sayede daha önce kullanılmayan veya daha az kullanılan kaynaklar ekonomiye kazandırılır ve üretimde artış meydana gelir. Bir iş kurmanın ilk adımı iyi bir iş fikri oluşturmaktır. Bu iş fikrini kendiniz üretebilir, satın alabilir veya başka bir fikri değiştirerek kullanabilirsiniz. Girişimcilik işsizlik sorununa önemli bir çözüm olanağı sunduğu gibi ekonomik büyümenin de dinamosudur. Kısaca; Girişimci yeni düşüncelerin yaratılması, yayılması ve uygulamasını hızlandırır, ayrıca yeni endüstrilerin doğmasına yol açar. Teknolojileri kullanan sektörlerde verimliliği artırır ve hızla büyüyen sektörler yaratarak ekonomik büyümeyi hızlandırır (MEB, 2009b). Bu nedenle II. devre; fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler, Türkçe ders programlarındaki kazanımların ağırlığının yeterli olup olmadığı araştırmaya değer bir sorun olarak görülmüştür.
Çalışma dört dersle sınırlandırılmıştır. Çünkü ilköğretim II. Devre 6, 7 ve 8 sınıflar haftalık ders saatleri incelendiğinde toplam haftalık 30 saat olan sürenin 16 saatinin bu derslere ayrıldığı görülmektedir (MEB, 2010). Bu çalışmanın amacı; ilköğretim II. devre; fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler, Türkçe dersi öğretim programlarındaki girişimcilik ara disiplininin yerini (ağırlığını) belirlemektir. Bu çalışma Talim ve Terbiye Kurulu başkanlığınca kabul edilen fen ve teknoloji (2006a), matematik (2009a), sosyal bilgiler (2009b), Türkçe (2006b) dersi öğretim programlarındaki girişimcilik ara disiplin alanının yerini ortaya koyması açısından önemlidir. Yapılan bu çalışmada sözü edilen öğretim programları geliştirilirken ve yapılacak değişiklerde bu araştırma sonuçları göz önünde bulundurulursa girişimcilik ara disiplininin öğretiminde olumlu gelişmeler olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada ilköğretim II. devre; fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler, Türkçe dersi öğretim programlarındaki girişimcilik, ara disiplininin yeri (ağırlığı) doküman incelemesi yöntemine göre değerlendirilecektir.
Bu 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). Dört kişiden oluşan uzman grubu ise programları inceleyen değerlendirmeci örneklemini teşkil etmektedir. Araştırma sonucunda, ilköğretim II. devre; fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler, Türkçe dersi öğretim programlarındaki girişimcilik ara disiplininin genel durumu diğer ara disiplinlere ve toplam ders kazanımlara göre frekans ve yüzde olarak verilecektir. Ayrıca ilgili girişimcilik ara disiplini kazanımları hedef (kazanım) belirlerken ve yazılırken dikkat edilecek on iki ölçüt; ihtiyaca dayalılık, kenetlilik, tutarlılık, süreklilik, ulaşılabilirlik, davranışa dönüklük, açık-seçiklik, sınırlılık, binişik olmama, genellik, ürüne dönüklük ve bitişiklik (Ertürk, 1984: 53; Varış, 1988:143; Erden, 1998: 24; Sönmez, 2004: 39; Demirel, 2008:109) ölçütlerine göre incelenecektir. Bunun yanı sıra ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf; fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler, Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında girişimcilik ara disiplini ile ilgili etkinlik örnekleri incelenerek, girişimcilik ara disiplin kazanımlarıyla tutarlılığına bakılacaktır. Ulaşılan sonuçlar alanyazın desteklenip yorumlanarak, öneriler ortaya konacaktır.

Anahtar sözcükler: ara disiplinler, girişimcilik ara disiplini, girişimcilik kazanımları,

ENTREPRENEURSHIP MID-DISCIPLINE IN PRIMARY SCHOOL II. TERM MUST COURSES

A. Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes University, sedasaracal@gmail.com
Fevzi DURSUN, Adnan Menderes Univesity, fevzidursun@yahoo.com
Sanem UÇA, Adnan Menderes University, sanemuca@gmail.com
Başara BAYDİLEK, Adnan Menderes University, nisabasara@hotmail.com

Abstract
In the preparation of the 2005 primary school program, the "holistic program approach" was adopted. The reflections of this approach on the 2005 primary school program can be summarized as; considering the connection of the courses with each other; taking the horizontal and vertical relationships of the courses with each other into consideration; integrating in class and out of class learning experiences; adopting a thematic approach; relating "Atatürk's political doctrine (Kemalism)" topics to the learning areas; determining eight common skills that will be gained by students; and benefiting from the mid-discipline approach. The mid-discipline approach is the one, among the ones indicated above, about which the least information exists. Within the framework of the mid-discipline approach, by specifying eight mid-disciplines in the program, acquisitions related to these mid-disciplines have been associated with course acquisitions (Taş and Gözütok, 2010: 161). In the programs, it is fundamental that mid-discipline acquisitions, which take place in the program, are associated with theme-texts that will be covered in the courses (MNE, 2006b: 6). Acquisitions have been associated with mid-disciplines of health culture, human rights and citizenship, entrepreneurship, developing career consciousness, guidance and psychological counseling, sports culture and Olympics education, disaster protection and safe living, and special education. While activities are planned and executed, attention should be paid to the acquisitions in the sub-learning areas and acquisitions of mid-disciplines to be gained in that moment (MNE, 2009a: 23). The teacher faces three types of associations in the programs. These are association between chapters, association between courses and association between mid-disciplines have been indicated (MNE, 2009b: 4).
With law number 4306 published in the Official Journal number 23084 on 18 August 1997, primary school institutions consisting of schools of eight years, mandatory, uninterrupted primary school education in these schools is now the law (Official Journal, 1997). In the 2009-2010 academic year, 1185938 (one million one hundred and eighty five thousand nine hundred and thirty-eight) students graduated from primary schools throughout Turkey, in the 2010-2011 academic year 998057 (nine hundred and ninety-eight thousand and fifty-seven) students registered with secondary schools (including vocational and technical secondary schools). Briefly, 287881 (24.28%) of those graduated from primary school did not register for secondary school (MNE, 2011). As the primary school application, which is applied as 8 years mandatory in our country, is a basic education level; it needs to provide basic knowledge, skills and attitudes for children who cannot continue a higher education to have a profession and begin to work. So because of this, entrepreneurship mid-discipline instruction carries weight for the students in this term.
Every activity that human beings have engaged in since the first years of their history, in order to live and meet their needs, can actually be characterized as enterprise with a simple definition. The definition has changed, improved in time, and in the 20th century, in particular, this concept has started to be interpreted as a process of taking risks, seizing changes, evaluating opportunities and materializing all of these. Entrepreneurship introduces society to new resources, new technology, and by this means, resources that were not being used before or used less before are gained by the economy and an increase in production occurs. The first step to settling a business is to form a good business idea. You can create this business idea, you can purchase it, or you can use another idea by changing it. Just like entrepreneurship provides an important solution opportunity to the unemployment problem, it is also the powerhouse of the economic development. In short, the entrepreneur accelerates the creation, deployment and implication of new thoughts, as well as enables new industries to emerge. It increases productivity in the sectors using technology and accelerates economic development by

creating rapidly improving sectors (MNE, 2009b). Therefore, whether the weights of the acquisitions in the II. term science and technology, mathematics, social studies, and Turkish course programs are enough or not has been perceived as an important problem worth researching.

The study has been limited to four courses. Because when the weekly course hours of primary school II. term 6, 7 and 8 grades are analyzed, it is seen that 16 hours of the total weekly 30 hours period has been devoted to these courses (MNE, 2010). The aim of this study is to determine the place (weight) of entrepreneurship mid-discipline in the primary school II. term science and technology, mathematics, social studies and Turkish course curriculum. This study is important in terms of exposing the place of entrepreneurship mid-discipline area in the science and technology (2006a), mathematics (2009a), social studies (2009b) and Turkish (2006b) course curriculum, which were accepted by the Board of Education and Discipline chairmanship. In this study done, the curriculum in guestion and in the changes to be done, if the results of this study are taken into consideration, positive improvements will happen in the instruction of entrepreneurship mid-discipline. In this study, the place (weight) of entrepreneurship mid-discipline in the primary school II. term science and technology, mathematics, social studies and Turkish course curriculum will be assessed by the documentary review method.

This research has been designed in the scanning model. The scanning model aims to identify the state as in the way it was before or in the way it is now (Karasar, 2009: 77). Documentary review techniques have been beneficial, depending on the scanning model. Documentary review includes the analysis of written materials, which include knowledge about the facts and phenomenon aimed to be researched (Yıldırım, Şimşek, 2008: 188). The specialist group consisting of four constitutes the sample of evaluators analyzing the programs. At the end of the study, the general state of the entrepreneurship mid-discipline in the primary school II. term science and technology, mathematics, social studies and Turkish course curriculum will be given as frequency and percentage, compared to other mid-disciplines and total course acquisitions. Additionally, twelve criteria that will be paid attention to while determining and writing the related entrepreneurship mid-discipline acquisition goals will be analyzed according to dependency on need, being closely united, consistency, continuity, accessibility, being behavior oriented, explicitness, limitedness, not overlapping, generality, being oriented to product and adjacent (Ertürk, 1984: 53; Varış, 1988:143; Erden, 1998: 24; Sönmez, 2004: 39; Demirel, 2008:109) criteria. In addition, by analyzing the activity examples related to entrepreneurship mid-discipline in the teacher guidance booklets of primary school 6, 7, and 8 grades science and technology, mathematics, social studies and Turkish courses, their consistency with entrepreneurship mid-discipline acquisitions will be looked at. By interpreting the results reached and supporting with footnotes, recommendations will be presented.

Key Words: mid-disciplines, entrepreneurship mid-discipline, entrepreneurship acquisitions,

TÜRKİYE'DE UYGULANAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ TARİHSEL SÜREÇ İÇERİSİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yücel GELİŞLİ, G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi , gelisli@gazi.edu.tr

Elçin YAZICI, elcin042_yazici@hotmail.com

Özet

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen sıfır-altı yaş arasındaki dönemini kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğinin şekillendiği, temel alışkanlıkların çocuğa kazandırıldığı "erken çocukluk çağı" diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların gelişimlerini desteklemek amacı ile onların araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, çeşitli fikirler öne sürerek tahminde bulunabilecekleri, neden sonuç ilişkisi kurabilecekleri fırsatlar oluşturulmalıdır. Bu açıdan eğitim uygulamaları her seviyedeki çocukların başarı ve yeteneklerini geliştirmek üzere planlanmalı ve eğitim programları bu doğrultuda hazırlanmalıdır. Okul öncesi kurumlarda uygulanan eğitim programları, okul-aile-çocuk üçgeninde gerçekleştirilen tüm yaşantıları kapsamaktadır. Bu noktada önemli olan; okulun belirlediği hedeflere ulaşabildiği, çocuğun eğitim gereksinimlerini karşılayabildiği ve ailenin beklentilerine karşılık bulabildiği eğitim programlarının hazırlanabilmesi ve uygulanabilmesidir. Çocukların kendi öğrenme gereksinimlerinin farkında olması ve bu gereksinimlerine uygun düşen olanaklarla eğitilmesi gerçeği, gelişimsel eğitim programlarının oluşturulmasının hareket noktasını ve dayanaklarını oluşturmaktadır. Gelişimin en hızlı ve en değişken olduğu okul öncesi dönemi iyi bir şekilde değerlendirebilmek ancak çok iyi planlanmış bir eğitim programıyla gerçekleştirilebilir. Bu doğrultuda Türkiye'de 1994 yılından önce okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler, MEB tarafından hazırlanan ve o öğretim yılı başında tebliğler dergisinde yayınlanan çerçeve programlardan(ünite başlıkları) yararlanarak ünite ve günlük planlarını tamamen kendilerinin yazdığı hedef ve hedef davranışlara göre oluşturmakta ve hazırlamaktaydılar. Okul öncesi dönemde psikomotor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimler açısından hızlı bir gelişim ve değişim içerisinde bulunan çocuğa, konu merkezli hedef ve hedef davranışlar yeterince katkı sağlamadığından İlk taslak program 1989 yılında kabul edilmiş, 1994 yılında ilk defa resmi bir Okul Öncesi Eğitim Programı hazırlanmıştır. Değişimin ve program geliştirmenin bir süreç olduğu gerçeğinden hareketle programların zaman içinde geliştirilmesi ile 2002 ve 2006 okul öncesi eğitim programları hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de 1994 yılından itibaren uygulanan okul öncesi eğitim programlarının gelişimini karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmada incelenen programlar program geliştirmede, hem esas alınan yaklaşımlar açısından, hem de amaçlar, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme yaklaşımları açısından analiz edilerek karşılaştırılmıştır.

Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zeka ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencilerin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programları genel yapı, amaçlar, öğrenme süreci ve değerlendirme açılarından karşılaştırıldığında;

1994 yılında yayımlanan okul öncesi eğitim programı anasınıfı ve kreş programı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Kreş programı; 0-36 aylık çocukların, bilişsel, dil, sosyal-duygusal, öz bakım ve fiziksel gelişim alanlarına ait özellikler dikkate alınarak; 0-12 ay, 13-24 ay ve 25-36 ay şeklinde 3 ayrı gelişim evresine göre düzenlenmiştir. 1994 yılı anaokulu ve anasınıfı programına bakıldığında, bu program 36-72 aylık çocukların bütün alanlardaki gelişimini desteklemek üzere düzenlenmiş çerçeve program özelliğindedir. Programda yer alan hedef ve hedef davranışları kazandırmada araç olarak kullanılabilecek bazı konular, konu analizleri ve örnek Belirtke Tablosu verilmiştir. Çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde öğretmenlerin önceki programı gereği gibi kullanamama nedenleri ile yeni bir okul öncesi eğitim programı hazırlanmış ve 2002 yılında uygulamaya konulmuştur. 2002 Okul öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)'nda da aynı şekilde gelişimsel hedeflere yer verilmiş ve konu öğretimi yerine, konunun eğitim programlarında birer araç

olarak kullanılması zorunlu kılınmıştır. Bu paralelde ünite planı kaldırılarak, yıllık ve günlük plan hazırlama yükümlülüğü getirilmiştir. Uygulanan okul öncesi eğitim programları ile ilköğretim programları arasında amaç, yapı ve yaklaşım açısından oldukça önemli farklılıklar olması nedeniyle tekrar değişikliğe gidilerek 2006 okul öncesi programı yürürlüğe girmiştir. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı da, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların psiko-motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini, öz bakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda üç programında öğrenci merkezli olduğu görülmektedir.

1994 yılında hazırlanan program; gelişimsel özellik taşıyan hedef ve hedef davranışları içermektedir. Bu hedefler ve hedef davranışlar, sekiz yeterlilik alanı (Kendisinin farkında olmanın gelişimi, Psikomotor becerilerin gelişimi, Öz bakım becerilerinin gelişimi, Duygusal özelliklerin gelişimi, Sosyal becerilerin gelişimi, Bilişsel becerilerin gelişimi, Dil becerilerinin gelişimi, Estetik ve yaratıcılığın gelişimi ile ilgili hedefler) kapsamında belirlenmiştir. 1994 yılında hedef ve hedef davranış ifadelerinin yerine, 2002 okul öncesi eğitim programında hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar ifadesi kullanılmaya başlanmış ve yeterlilik alanlarına göre değil, üç gelişim alanı (Psikomotor alan, Sosyal-Duygusal alan, Bilişsel alan ve Dil alanı) ve bir beceri alanı (Özbakım becerileri) dikkate alınarak yapılmıştır. Yaratıcılık, tüm gelişim alanları ile ilişkili olduğundan ayrıca ele alınmamış, ancak planlanan tüm etkinliklerde yer alması gerektiği öngörülmüştür. 2002 programında yer alan "hedef" ve "kazanılması beklenen davranışlar" ifadesinin yerini 2006 programında "amaç" ve "kazanımlar" almıştır. 2002 programında olduğu gibi amaç ve kazanımlar üç gelişim ve bir beceri alanı kapsamında yer almaktadır.

1994, 2002 ve 2006 okul öncesi eğitim programlarında öğrenme süreçleri açısından değerlendirilen etkinlikler her üç programda da serbest zaman etkinlikleri (İlgi köşeleri ve sanat etkinlikleri), Türkçe Dil etkinlikleri (Hikaye öncesi etkinlikler, hikaye anlatma ve hikaye sonrası etkinlikleri), oyun etkinlikleri, müzik etkinlikleri, bilim etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve rutin etkinlikler olarak ele alınmıştır. 1994 ve 2002 programlarında öğrenme süreçleri eğitim durumları şeklinde ifade edilirken, 2006 programında öğrenme süreçleri şeklinde ifade edilmiştir. 2006 programında etkinliklerin bütünleştirilerek ortak öğrenme süreçlerinin oluşturulması konusuna vurgu yapılmıştır. Ayrıca kullanılan yöntem ve tekniklerde çocuğun yaratıcı yönünü desteklenmesi ve çocuğun merkeze alınması ön plana çıkarılmıştır.

Okul Öncesi Eğitimde değerlendirme, eğitim öğretim sürecinin son aşaması olup, amaçlar doğrultusunda planlanan ve uygulanan eğitim etkinliklerinin çocukların davranışlarında oluşturduğu değişikliğin ölçülmesi ve yorumlanması amacıyla yapılmaktadır. Programlar değerlendirildiğinde 1994, 2002, 2006 her üç programda da çocuğun, öğretmenin ve programın değerlendirilmesine yer verilirken 2006 programında daha detaylandırılmış ve çocuğu değerlendirmede kullanılan araçlara anekdot kayıtları, gelişim kontrol listeleri ve standart testler, portfolyolar eklenerek çocuklar farklı araç ve yöntemlerle değerlendirilmiş olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Eğitim Programları, Okul Öncesi Eğitim Programları

THE EVALUATION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL PROGRAMS APPLIED IN TURKEY WITHIN HISTORICAL PROCESS

Yücel GELİŞLİ, G.U. Vocational Educational Faculty, gelisli@gazi.edu.tr
Elçin YAZICI, elcin042_yazici@hotmail.com

Anstract

Preschool education can be defined as a process of improvement and education comprising the period of zero – six from the time the child is born up to the time when he starts his basic education and having a significant place in later lives of children called "early childhood period" when the children complete their psycho-motor, socio-emotional, mental and language developments to a great extent, his personality is shaped in this sense and the child is made to attain basic habits.

To support the developments of children, some opportunities should be created in the preschool educational institutions to make researches, eliminate their curiosity, make predictions and make a connection of cause and effect. Therefore, educational applications should be designed to improve the success and abilities of children at every level. The educational programs applied in preschool educational institutions comprise all the lives experienced in the triangle of school-family-child. To prepare and apply educational programs where the child can meet his educational and familial expectations is important. The awareness of their own learning needs and their education depending on the opportunities suitable for these needs comprises the turning point and basis of designing developmental educational programs. This awareness of preschool education with the fastest and most changeable development could only be achieved through a well-planned educational program. So teachers in these institutions before 1994 in Turkey used to prepare their unit and daily course plans depending on the objectives and objective behaviours completely written by them with the help of frame programs (unit titles) published in journal of notifications at the beginning of the educational year and prepared by the ministry. Due to the lack in the development and change in psycho-motor, cognitive, language, social and emotional developments in this period in the earlier program, the first draft program was endorsed in 1989 and a Preschool Education Program was prepared in 1994 for the first time. Other preschool education programs followed in 2002 and 2006 in a change and program development process.

The purpose of this study was to investigate the development preschool education programs applied from 1994 onwards comparatively.

This study is a descriptive one. The programs examined in the research were analyzed and compared in terms of both the approaches based and of the purposes, learning-teaching and evaluation approaches.

In the age of informatics and technology when traditional education approaches are insufficient, multiple intelligence and constructivist educational approaches come into prominence. Such approaches depend on a student centred sense instead of changing the behaviours of students through a teacher centred approach. Here is a comparison in terms of some points.

The program of 1994 consists two parts as kindergarten and nursery programs. Nursery program was arranged in 3 different development phase as 0-12 months old, 13-24 months old and 25-36 months old with cognitive, language, social-emotional, self care and physical development areas. This program has a feature of framework program arranged to support the development of the children at the age of 36-72 months in all fields As teachers couldn't use earlier programs in a modern way, a new preschool education program was prepared and put into effect in 2002. In the program of 2002 (for Children a 36-72 months old), developmental objectives were used in the same way and using the subject as a tool was made necessary instead of teaching the subject itself. Instead of unit plan, preparing an annual and daily plan was made compulsory. Besides the program, another change was made in 2006 as there were significant differences between primary school programs. 2006 program aimed at supporting psycho-motor, social-emotional, language and cognitive developments of children in the age of 36-72 months, making them attain self-care skills and providing them their achievement for the primary education. In this context, it is thought that all three programs are student centred.

The program prepared in 1994 contains objectives and objective behaviours having a feature of development. They were determined as eight competence domains (being aware of oneself, development of psycho-motor skills, of self care skills, of emotional features, of social skills, of cognitive skills, of language skills, of aesthetics and creativity). Instead of objectives and objective behaviour definitions in 1994, their definition expected to be achieved were used in the program of 2002 and determined depending on three development

domains (Psychomotor, Social-emotional, Cognitive and Language domain) rather than competence domains. As creativity is related to all developments, it was not taken as a separate domain; however it was considered that it should be taken in all activities. The expression of "objective and behaviours expected to be achieved" in the program of 2002 was replaced by "purpose and acquisitions" in the program of 2006. As in the program 2002, purpose and acquisitions were given in the content of three developments and one skill domain.

In each of the three preschool education programs of 1994, 2002 and 2006, the activities evaluated in terms of learning processes were taken as free time activities (interest corners and art activities), Turkish Language activities (pre-story, telling stories and post-story activities), game, music and science activities, activities of preparation for reading, writing and routine activities. That activities should be integrated and common learning processes should be formed in the program of 2006 was highlighted. Also, it was thought that the creative side of the child should be supported and that the child should be placed in the centre, in the methods and techniques used.

This is the last stage and is conducted to assess the change, the planned and applied educational activities parallel with the purposes caused in the behaviours of the children. Upon the analysis of the programs of 1994, 2002 and 2006, while all three programs include the evaluation of the child, the teacher and the program itself, detailed tools, anecdote registry, development control lists, standard tests and portfolios used to evaluate children were added and evaluated through different instruments and methods.

Keywords: Preschool Education, Educational Programs, Preschool Education Programs

PROGRAM DEĞERLENDİRME

ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, asahin@pau.edu.tr
Selin KÖSEMEN, selinkosemen09@gmail.com

Özet

Bilgi kaynaklarının hızla çoğalması, bireylerin ihtiyaçlarının değişmesine sebep olduğu kadar bilgiye olan bakış açımızı da derinden etkilemiştir. Uzmanlar son 30 yılda üretilen bilginin, ondan önceki 5000 yılda üretilenden daha fazla olduğunu; sadece 2002 yılında üretilen toplam 5 egzabaytlık bilginin, Amerikan Kongre Kütüphanesinde yer alan toplam bilginin 500 bin katı kadar olduğuna dikkatleri çekmektedirler. Üstelik bilgi üretiminin her yıl yüzde 30 arttığı düşünüldüğünde, genellikle bilgi aktarıcılığına dayanan konu ve öğretmen merkezli öğretim uygulamalarının sıklıkla sorgulanmasındaki haklılık payı kendini göstermektedir. Mevcut gelişmeler, bilgiye ve öğrenmeye olan bakış açımızın yeniden sorgulanmasını, yapılan öğretim etkinliklerinin süreç temelli anlayışlara doğru kaymasını zorunlu kılmaktadır. İşte bu durum, epistemolojik inançlarla da doğrudan ilgilidir. Bilginin doğası ve bilmeye ilişkin kabuller olarak tanımlanan epistemolojik inançlar; bilginin ne olduğu, nasıl elde edilebildiği, kesinliğinin derecesi, sınırları ve ölçütlerine ilişkin görüşleri içermektedir. Kuşkusuz, eğitim çalışanlarının epistemolojik inançları, eğitim programlarına ilişkin reform hareketlerinin gerçekleşmesi ve yenilenen programların başarıyla uygulanmasında merkezi bir role sahiptir. Uygulamadaki Sosyal Bilgiler Programının; bireyin var olan deneyimlerini, yaşama etkin katılımını, sorun çözme becerisini geliştirmeyi, bireysel farklılıklarını, çevreyle etkileşime olanak sağlayan aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini temele alan bir yaklaşımla oluşturulduğu ifade edilmektedir. Programın özellikle yapılandırmacılığa dayandığının sıklıkla ifade edilmesi, uygulayıcı öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin programın başarıyla uygulanmasında önemli olduğuna işaret etmektedir. Ancak uygulayıcı öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri programı başarıya taşımada önemli bir belirleyici olduğu gibi, programın iddia edilen niteliklere sahip olup olmadığını ortaya koyan bir gösterge de olabilir. Bu çalışmada sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeyi, sosyal bilgiler programına ilişkin görüşlerinin düzeyi ve öğretmenlerin epistemolojik inançları ile sosyal bilgiler programına ilişkin görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır.

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülen betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın evrenini Denizli il merkezinde bulunan 75 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 1654 sınıf öğretmeni ve 155 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada belirlenen evreni temsil edecek bir örneklem seçimine gidilmiştir. Evren kapsamındaki her bir okul bir "küme" olarak kabul edilmiş ve "küme örneklem" yoluyla çalışma kapsamına alınacak okullar belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 42 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri (N=342) oluşturmaktadır. Veriler, üç ayrı kısımdan oluşan bir ölçek vasıtasıyla toplanmıştır. İlk kısım, katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik bazı sorulardan oluşmaktadır. İkinci kısımda, Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından Türkçeye uyarlanan *Epistemolojik İnanç Ölçeği* yer almaktadır. Ölçek; Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç olmak üzere üç ayrı alt boyuttan oluşmaktadır. Epistemolojik inanç ölçeğinin bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı 0.81 olarak ifade edilmiştir. Üçüncü kısımda ise Bulut ve Gömleksiz tarafından geliştirilmiş olan *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, Kazanımlar, İçerik, Eğitim Durumları ve Değerlendirme olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeğinin her bir alt boyutu için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları 0.84 ve üzerinde olacak şekilde ifade edilmiştir. Verilerin toplanması için öncelikle yetkili makamlardan gerekli izinler alınmış, daha sonra ölçekler örneklemde yer alan okullara gidilerek bizzat araştırmacılar tarafından gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Bu süreçte toplam 342 öğretmene erişilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 17.0 İstatistik Paket Programı kullanılmıştır. Epistemolojik inançlarla sosyal bilgiler programına ilişkin görüşlerin düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistiklerle sunulmuştur. Katılımcıların epistemolojik inançları ile sosyal bilgiler programına ilişkin görüşleri arasındaki ilişki ise Pearson Moment Çarpım Korelasyon tekniği ile çözümlenmiştir.

Bu araştırmanın bulguları üç temel başlık altında toplanmıştır. Bunlar epistemolojik inanca ilişkin bulgular, öğretim programına ilişkin görüşlere yönelik bulgular ve epistemolojik inanç ile programa yönelik görüşler arasındaki ilişkiye yönelik bulgulardır. (1) Katılımcıların epistemolojik inanç düzeyini saptama amacıyla epistemolojik inanç ölçeğiyle elde edilen puanlar üzerinde yapılan çözümlemeler, elde edilen puanlar ortalamasının 3.03 düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu değer öğretmenlerin ne karmaşık ne de yüzeysel denilebilecek bir inanç düzeyine sahip olmadıklarını, aksine orta düzeyde bir epistemolojik inanç düzeyinde yer aldıklarını göstermektedir. (2) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği aracılığıyla elde edilen görüşlere ilişkin puanların ortalamasının 3.26 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu değer, öğretmenlerin programa ilişkin ölçekte yer alan ifadelere orta düzeyde katıldıklarını göstermektedir. (3) Bulgular ayrıca öğretmenlerin epistemolojik inançları ile sosyal bilgiler programına ilişkin görüşleri arasında negatif yönde ancak düşük düzeyde ($r = -0.242$) bir ilişki olduğunu göstermektedir ($p<0.01$). Bu bulgu göstermektedir ki, öğretmenlerin epistemolojik inançları olumlu yöne doğru kaydıkça, programa ilişkin görüşleri olumsuz yöne doğru değişmektedir. Bu sonuç iki farklı şekilde yorumlanabilir. Bunlardan ilki, epistemolojik inançları daha karmaşık olan öğretmenlerin programa karşı daha sorgulayıcı bir bakış dolayısıyla daha olumsuz bir görüş sergiledikleri söylenebilir. İkincisi ise Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yüzeysel epistemolojik inançlarla bağdaşan düşünce, etkinlik ve uygulamalara sıklıkla yer verildiği düşünülebilir. Eğitimde reform hareketlerinin başarıya ulaşması isteniyorsa, uygulayıcı öğretmenlerin sadece epistemolojik inançları değil, aynı zamanda programa ilişkin görüşlerinin incelenmesi sürekli bir çaba olmalıdır. Kuşkusuz geliştirilen programların başarıyla uygulanması için uygulayıcıların epistemolojik inançları ve programa yönelik görüşlerinden elde edilen bilgiler, programların yeniden düzenlenmesinde önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Epistemolojik İnançlar, Sosyal Bilgiler Programı, Görüşler, Program Değerlendirme

AN EVALUATION OF TEACHERS' OPINIONS TOWARDS SOCIAL STUDIES CURRICULUM ON THE BASIS OF THEIR EPISTEMOLOGICAL BELIEFS

Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale University, asahin@pau.edu.tr
Selin KÖSEMEN, selinkosemen09@gmail.com

Abstract:

A rapid growth of information sources has deeply influenced the needs of individuals as well as their view of knowledge. It has been reported that the amount of information produced in the last 30 years was more than the amount of information produced in the previous five thousands years and that a total five Exabyte of new information produced in the year 2002 was about five hundred thousands times of the information located at the Library of Congress. The fact that the production of new information increase by thirty-percent each

year demonstrates the legitimacy of criticism toward the teacher and subject centered approaches toward teaching. Current changes require educators to question their view of knowledge and to change their instructional practices toward process-based approaches. Those are also inextricably linked to the epistemological beliefs of instructors. As usually defined by the nature of knowledge and assumptions about knowing, epistemological beliefs includes opinions about what knowledge is, how it is gained, degree of its certainty, limitations, and criterions. Hence teachers' epistemological beliefs have a central role in successfully carrying out curriculum reform movements through proper application of newly developed curricula. Authorities often stated that the current social studies curriculum in Turkey was developed on the basis that it gives an emphasis on individuals' prior experiences, active participation to life, developing problem solving skills, personal experiences of the learner, individual differences, active learning techniques that give chance to interact with social and physical environment. The notion that the curriculum was also constructed on a constructivist base implies that the degree of practitioners' epistemological beliefs is crucial to successfully implement the new curriculum. Practitioners' beliefs might be an important instrument to move curriculum reform while it might also be an instrument signifying the value of the new curriculum. The purpose of this study is therefore to identify the degree of teachers' epistemological beliefs, the degree of their opinions toward the social studies curriculum, and the correlation between their epistemological beliefs and their opinion toward the social studies curriculum.

This research is a descriptive survey study. The population of the study is comprised of 1654 classroom teachers and 155 social studies teachers working for 75 elementary schools located in the province center of Denizli, Turkey. Each school was considered a cluster and a sample reflecting the population has been taken by a random selection of schools, which is usually stated as "cluster sampling" in the literature. The sample of the study was comprised of classroom teachers and social studies teachers (N=342) working for 42 elementary schools that are selected randomly for the study. Data have been collected by an instrument including three major parts. The first part includes questions to gather information about some background variables of participants. The second part of the instrument includes *Epistemological Beliefs Scale*, which is adapted to Turkish by Deryakulu and Büyüköztürk. The scale is comprised of three sub-dimensions: belief that learning requires effort, belief that learning requires talent and belief in a single truth. Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the Epistemological Belief Scale has been reported as 0.71. The third part of the instrument includes the *Opinion Scale for Social Studies Curriculum* developed by Bulut and Gömleksiz. This scale is comprised of four dimensions: gains, content, instructional activities and evaluation. Cronbach Alpha internal consistency coefficient for each dimension of the scale is reported as 0.84 or above. Before collecting the data, required permissions were completed. Then the printed instruments were administered to the volunteering teachers at selected schools by the researchers themselves. A total of 342 teachers were able to be reached in this process. SPSS 17.0 Statistical Package Program was used to analyze the gathered data. Descriptive statistics such as means and standard deviation were used in order to present descriptive information. Pearson Product-Moment Correlation test was used to figure out whether there is a correlation between teachers' epistemological beliefs and their opinions toward Social Studies curriculum.

Findings in this study could be reported in three different parts: findings about teachers' epistemological beliefs, findings about teachers' opinions toward Social Studies curriculum, and findings about the correlation between epistemological beliefs and opinions toward Social Studies curriculum. (1) Analysis results demonstrated that mean value of the scores obtained by Epistemological Belief Scale is found to be 3.03. Based on this value, it could be said that participants' epistemological belief levels are at a point which could be regarded neither superficial nor complex. It might however be viewed at a fairly rudimentary level. (2) Mean value of the scores obtained by the Opinion Scale for Social Studies Curriculum is found to be 3.26. This value shows that the teachers agree with the statements on the instrument about the curriculum at a fairly rudimentary level. (3) Findings also demonstrate a negative yet low correlation ($r=0.242$) between participating teachers' epistemological beliefs and their opinions toward the social studies curriculum that are in use ($p<0.01$). This means that teachers' opinions toward the curriculum get negative, as their epistemological beliefs get complex. This might be attributed to two things. The first is that the teachers with complex epistemological beliefs might be demonstrating a more critical and thus a more negative view toward the curriculum. The second might be linked to the nature of the curriculum, namely some or most of the gains and activities might be associated with low epistemological beliefs. Investigation of teachers' epistemological beliefs and their opinions toward the curriculum must be an ongoing effort if reform movements are to be successful. Such information might be crucial for the revision of curricula.

Key words: Epistemological Beliefs, Social

ULUSAL GAZETELERDE ÇIKAN HABERLERDE (2004–2007) İLKÖĞRETİM FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ PROGRAMLARI İLE İLGİLİ VURGU YAPILAN NOKTALARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİYLE İRDELENMESİ

Adem TAŞDEMİR, Ahi Evran Üniversitesi, atasdemmir@gmail.com
Mehmet TAŞDEMİR, Ahi Evran Üniversitesi, mtasdemir@ahievran.edu.tr

Özet

Son yıllarda program geliştirme çalışmalarını etkileyen yeni bir gelişme olarak yapılandırmacı öğrenme, Türk eğitim sistemini de etkilemiştir. Bu anlayış doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim düzeyindeki Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi dersleri programları geliştirilip, pilot uygulaması (2004) yapıldıktan sonra 2005 yılında uygulamaya konmuştur.

Eğitim programı hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Bütün bunlar tasarlanırken bilim, toplum, öğrenen (birey), konu alanı ve doğa kaynak olarak göz önünde tutulur (Demirel, 2004; Sönmez, 2001). Bu yönleri ile programlar eğitimin en önemli parçalarından biridir. Bu anlamıyla 2004-2011 yılları arasında süreç boyunca Fen ve Teknoloji dersi programlarının hedef-içerik boyutu, uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından eğitim durumları-değerlendirme boyutlarıyla irdelenmesi, programın eksikliklerinin giderilmesi açısından tasarlanma-uygulanma aşamalarındaki tutarlılığını da net bir biçimde ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma desenleri birlikte kullanılacaktır. Nitel araştırma boyutta durum çalışması yapılarak; 2004-2007 yılları arasında ulusal gazetelerde Fen ve Teknoloji programları ile ilgili metinler ve vurgu yapılan noktalar belirlenecektir. Yin (1984)'e göre durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu anlamda 2004 ile 2007 yılları arasında yeni uygulamaya konulan ilköğretim programı bir durum, programla ilgili ulusal basında yayınlanan haberler de birer olgu olarak çalışmada tasarlanmış ve duruma ilişkin gerçekçi sonuçlar ortaya konmaya çalışılmıştır.

Nicel çalışma kapsamında 2004–2007 yılları arasında belirlenen kategoriler ve onları oluşturan kavramlara yönelik günümüzde Fen ve teknoloji programlarına yönelik öğretmen görüşleri genel tarama modellerinden tekil tarama yöntemi kullanılarak elde edilecektir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama modelleridir. Bu tür yaklaşımda ilgilenilen olay madde, birey, grup, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye (tanımlanmaya) çalışılır (Karasar, 1991). Bu çalışmada da fen ve teknoloji programlarının uygulanabilirliğine yönelik durumların programın uygulama başladığı 2004–2007 yıllarındaki izlenimler ile 2011 yılında Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ile yeniden irdelenmeye çalışılacaktır.

Yeni öğretim programı uygulamaya geçmeden ve uygulama sonrası ulusal basındaki izlenimlerin belirlenmesi ve bu izlenimlerin bilimsel içeriğinin ortaya konması amacıyla nitel boyutta çalışma verileri, 2004 ve 2007 yılları arasındaki yeni programla ilgili internet üzerinden yayınlanan gazete haberi ve köşe yazıları ile sınırlı tutulmuştur. Bu anlamıyla nitel çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemsi kullanılacaktır. Durum çalışmalarında sıklıkla sınırlandırılmış bir sistemin araştırılması betimlenir (Bloor ve Wood, 2006). Bu anlamda çalışmada içerik analizi kapsamında *"2004–2007 yılları"* ve *"yeni ilköğretim programı"* sınırlandırılmış sistem olarak düşünülmüş ve bu kapsamda yer alan haberler incelenecektir.

Nicel boyutta ise çalışma grubunu 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkez ve ilçelerinde görev yapan ve tesadüfi yolla seçilen Fen ve Teknoloji öğretmenleri oluşturacaktır.

Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini doğrulayan veri çeşitliğine ulaşılmaya çalışılır. Bu teknikler görüşme, gözlem, doküman incelemesi, ses ve video kaydı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Bloor ve Wood, 2006). Çalışmada veriler; 2004–2007 yılları arasında ulusal basında toplanan gazete haberleri doküman incelemesi yoluyla incelenerek elde edilecektir. Bu anlamda 2004–2007 yılları arasında internet üzerinden haberlerin tamamına ücretsiz ulaşılabilin 13 gazetede (Akşam, Hürriyet, Milliyet, Ortadoğu, Radikal, Sabah, Star, Türkiye, Vakit, Vatan, Yeni Asya, Yeni Şafak, Zaman) yeni ilköğretim programı ile ilişkili haber incelenecektir. Ayrıca internet yoluyla verilere ulaşılması çalışmaya da hız kazandıracaktır.

Nicel boyutta verilerin toplanabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilecek olan ölçme aracı kullanılacaktır. Ölçme aracının hazırlanmasında durum çalışmasıyla saptanan kavramlar yoluyla taslak form hazırlanacaktır. Daha sonra konu alanı uzman görüşlerinden faydalanarak geçerlilik çalışmaları yapılacak ve çalışma kapsamında bulunmayan öğretmenlere uygulanarak ayırtedicilik ve güçlük indisleri ile birlikte Cronbach Alpa iç tutarlık katsayısı hesapnarak ölçme aracına son hali verilecektir.

Nitel verilertin analizinde içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz kullanılacaktır. Bu aşamada; *(1) Kodlama ve ayıklama aşaması.* Dokümanlardan (2004–2007 yılları arasındaki ulusal haber metinleri) elde edilen yazılı veriler Office programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılacaktır. Metin parçalara (bağlam birimlere) bölünecektir. Bu durum metinler içerisindeki kavramların daha net ortaya konmasını sağlayacaktır. *(2) kategori geliştirme aşaması.* Doküman analizinde elde edilen sonuçlar Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "Kategorilere göre veri gösterimi yaklaşımı" izlenerek sunulacaktır.

Nicel boyutta araştırma verileri SPSS 15.0 programı ile analiz edilerek yorumlanacaktır. Verilerin analizinde alt probleme ilişkin yeterlik

maddeleri gruplandırılarak, maddeler frekans (f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (SD) değerlerine dayalı olarak yorumlanacaktır. Ayrıca öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve kıdem açısından analizinde bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılacaktır. Farkın kaynağına Scheffe test analizleri kullanılarak bakılacaktır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar ve önerilere gidilecektir.

Anahtar kelimeler: Fen ve Teknoloji programları, gazete haberleri, öğretmen görüşleri

AN INVESTIGATION OF UNDERLINED POINTS ACCORDING TO TEACHERS' OPINION RELATED TO THE PRIMARY SCIENCE AND TECHNOLOGY PROGRAMS IN THE NEWS OF NATIONAL NEWSPAPERS (2004-2007)

Adem TAŞDEMİR, Ahi Evran University, atasdemmir@gmail.com
Mehmet TAŞDEMİR, Ahi Evran University, mtasdemir@ahievran.edu.tr

Abstract:

Constructivist approach has had a great impact on both curriculum development and Turkish education system recently. In this context, Ministry of National Educational developed the curriculum of Social Studies, Science, Turkish, Mathematics and Life Science courses. Soon after the pre-application, the programs were put in practice in 2005. Educational program is the dynamic relation and unity of objectives, contents, process and evaluation of the program units. While designing the parts of the programs, science, society, student, discipline and natural sources are taken into consideration (Demirel, 2004; Sönmez, 2001). From this respect, the programs are the most important component of the education. The analysis of Science and Technology programs of 2004-2011 period from the content point of view, determining the opinions of the teachers about the process and evaluating the intents and implications will identify the consistency of the components and help to develop the curriculum.

In the research both qualitative and quantitative design will be employed. In qualitative part of the research case study research pattern will be used. The key words and underlined points about Science and Technology in national newspapers between 2004 and 2007 will be identified. According to Yin (1984) case study deals with; (1) daily events in the frame of natural circumstance, (2) the frontier is not clear to distinguish the events and contents; (3) subjective research method in which more than one data source is used (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005).

New curriculum which was put into practice in the period of 2004 and 2007 is the case of the research and the news that was about the program is the phenomena. Both of them were used to identify the real product of the process.

The quantitative data of the research will be gathered by a survey which will be applied to teachers to get their opinion about Science and Technology program and related concepts. Descriptive method will be use to get these data. General descriptive methods are suitable for the researches containing a universe that is made up of many populations. In this case universe can be taken as the study group or a sample can be chosen to get the data of the research. In these studies events, items, individuals, groups or subjects etc. are described one by one (Karasar, 1991).

In this study, the experience and opinions towards Science and Technology program which was applied in 2004 till 2007 were identified. Moreover, the program will be re-analyzed in the light of the opinions of Science and Technology teachers in 2011.

The qualitative data of the research were limited by the interpretations of the newspaper columnists about the new program on Internet from the period of 2004 to 2007 which is the starting point and implication period of the program. So, one of the purposeful sampling methods, namely maximum variety sampling method will be used.

In case studies, mostly a restricted system has been tried to describe (Bloor and Wood, 2006). In this study "2004-2007 years" and "new primary school program" were taken a restricted systems and the news were analyzed.
Science and Technology teachers who have been teaching in the centre of Kırşehir were chosen randomly and taken as the study group of quantitative part of the research,
Generally, in case studies more than one data collecting technique were employed so confirming and rich data kinds have been reached. Some of these techniques are interview, observation, document analysing, audio or video records (Yıldırım and Şimşek, 2005; Cohen, Manion and Morrison, 2007; Bloor and Wood, 2006).
The data of the study will be gathered by investigating the national newspapers between 2004 and 2007. The names of the newspapers are "Akşam, Hürriyet, Milliyet, Ortadoğu, Radikal, Sabah, Star, Türkiye, Vakit, Vatan, Yeni Asya, Yeni Şafak, Zaman" all of which are available on Internet and the news about new primary school program will be analysed.
The quantitative data of the study will be gathered by a scale that will be developed by the researcher. While preparing the scale, firstly draft form will be written in the light of the concepts came out after the case study. After that, the opinions of the field experts will be collected and done validity study. After applying to the teachers not taken into study group, validity, reliability and Cronbach Alpha Coefficient will be calculated and the last form of the scale will be constructed.
While analyzing qualitative data categorical content analysis will be used. In this stage the followings will be done: *(1) Coding and Clarifying.* The data which were interfered from news written in national newspapers between 2004 and 2007 will be transferred to the PC using office programs. The passage will be divided into parts so the concepts will be seen clearly. *(2) Category Development.* The data from document analysis will be presented by "Data Presenting by Category Approach" which was proposed by Miles and Huberman (1994).
Quantitative data will be analysed and interpreted by the help of SPSS 15.0 program. Frequency (f), percentage (%), arithmetic mean ($\overline{X}$), standard division (SD), t-test, one way ANOVA and Scheffe test will be used as statistical tool while interpretation. Suggestions will be proposed with respect to the findings and results of the study.

Key Words: Science and Technology Programs, Newspaper news, Teachers' opinions

"İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNE YÖNELİK FARKINDALIK KAZANDIRMA" HİZMET-İÇİ EĞİTİM PROGRAMI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet GÖKMEN, Gazi Üniversitesi, ahmetgokmenii@gmail.com
Sevilay ATMACA, Hacettepe Üniversitesi, atmaca@hacettepe.edu.tr
Pınar AKPINAR, REC Türkiye, pinar.akpinar@rec.org.tr

Özet:
Ertürk'e (1982) göre, verilen hedefleri gerçekleştirmek üzere planlanan tüm etkinlikler eğitim program tasarısını ve bunların uygulamadaki görünümü de eğitim programını oluşturmaktadır. Hedefler belli bir alanda eğitilecek bireylere kazandırılmak istenen özelliklerdir. Hedefler belirlenirken eğitim verilecek grubun gereksinmeleri dikkate alınmalı, program geliştirme çalışmaları buna göre düzenlenmelidir. Eğitim alacak grup kimi zaman bir öğrenci grubu değil, bir kurumun ya da kuruluşun çalışanları da olabilir. Kurum ve kuruluşlar, gelişmeleri takip edebilmek, çalışanları arasında uyum ve disiplin ortamı yaratmak gibi sebeplerle hizmet-içi eğitimler talep edebilirler. Günümüzde sosyal duyarlığın artırılması üzerine yapılan çalışmalar sonucunda hizmet-içi eğitimlerin sosyal sorumluluk projelerine dönüştüğü dikkat çekmektedir. Bu sebeple, gerek devlet gerekse özel sektöre bağlı kurum ve kuruluşların gündemdeki konularla ilgili olarak hizmet-içi eğitimler talep ettikleri bilinmektedir. Bu eğitimler ilgili demokratik kitle örgütleri ya da devlet kurumlarının destekleri ile planlanabilmektedir. Bu çalışma kapsamına alınan iklim değişikliği hakkındaki farkındalık eğitimi, Akbank'ın sosyal sorumluluk projeleri kapsamında Bölgesel Çevre Merkezi (Regional Environmental Center - REC) Türkiye ofisinden istediği bir hizmet-içi eğitimdir.
REC, sürdürülebilir kalkınmanın çeşitli alanlarında çalışarak, paydaşlara çevre politikaları, biyo-çeşitlilik, iklim değişikliği, yenilenebilir enerji, çevresel bilgi ve atık yönetimi gibi konularda etkin çözümler üretmeleri için destek veren bağımsız bir kuruluştur.
REC Türkiye, hükümetler, sivil toplum kuruluşları (STK'lar), özel sektör ve diğer çevresel paydaşlar arasında işbirliğini destekleyerek ve bilgi paylaşımı ve çevresel karar alma süreçlerine halkın katılımını sağlayarak Türkiye'de çevre sorunlarının çözülmesinde etkin rol oynamaktadır. Farklı finansal kaynaklar aracılığı ile yürütmekte olduğu çalışmalar çerçevesinde, REC Türkiye'nin genel amacı, Türkiye'nin çevre konusunda hukuki, kurumsal, teknik ve yatırım alanlarına yönelik kapasitesini güçlendirmek, böylelikle de AB çevre müktesebatının etkili bir şekilde uygulanması sürecini hızlandırmaktır (www.rec.org.tr). REC'in hizmet alanlarına uygun olarak, Akbank'ın işbirliği isteği ile gönüllü olan çalışanlarına iklim değişikliği konulu bir hizmet-içi eğitim programı hazırlanmıştır.
Toplam 24 saatlik eğitim etkinliklerinden oluşan program, 62 gönüllü banka personeline iki ayrı grup şeklinde ve dört eğitmen tarafından uygulanmıştır. Gönüllüler, "iklim değişikliği", "saha çalışmaları", "sahada iklim", "sahaya hazırlık" ve "deneyim paylaşımı" şeklinde adlandırılan eğitim modüllerine aktif şekilde katılmışlardır.
Bu araştırma, Akbank'ın sosyal sorumluluk projeleri kapsamında REC'e, çalışanlarını iklim değişikliği konusunda eğitmek üzere hazırlattığı bu projenin eğitici eğitimini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır:

1. İklim Değişikliğine Yönelik Farkındalık Kazandırma Hizmet-içi Eğitim Programının üstün ve geliştirilmesi gereken tarafları nelerdir?
2. İklim Değişikliğine Yönelik Farkındalık Kazandırma Hizmet-içi Eğitim programı ile ilgili katılımcıların görüşleri nelerdir?
3. İklim Değişikliğine Yönelik Farkındalık Kazandırma Hizmet-içi Eğitim programı ile ilgili katılımcıların görüşlerinde değişim bulunmakta mıdır?

Çalışma, araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Adı geçen programı değerlendirmek amacıyla Worthen, Sanders ve Fitzpatrick'in (1997) yaptığı sınıflandırmaya göre, alternatif program değerlendirme yaklaşımlarından eklektik değerlendirme durumu (eclectic uses of alternative evaulation approaches), Scriven ve Komoski tarafından tanımlanan tüketici odaklı değerlendirme türü (consumer-oriented evaulation approach) kullanılmıştır. Bu yaklaşımlar, yeni fikirlerin, tekniklerin ortaya çıkmasına neden olması ve sunması; düşünmemiz, hatırlamamız ve endişelenmemiz gereken şeylerin zihinsel bir kontrol listesi olarak hizmet etmesi açısından değerlidir. Bu yaklaşımların sezgisel değeri çok yüksekken, kuralcı değeri çok azdır (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997).
Çalışmada adı geçen programa ait dokümanlar, gönüllülerin süreç boyunca ürettikleri çalışmaların ürünleri ve süreç başında ve sonunda alınan görüşleri niteliksel verilerin analizi için kullanılan "doküman incelemesi" yoluyla "içerik analizi" tekniği ile analiz edilecektir.

Yıldırım ve Şimşek (2000), doküman analizini "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" olarak tanımlamaktadırlar. Analiz birimi "cümle veya paragraf" olarak belirlenmiştir.
Çalışmanın problemlerine ilişkin bulgular, analiz tekniğine uygun biçimde organize edilerek, cümle ve paragraf alıntıları ile desteklenerek sunulacaktır.
Araştırmanın sonuçları, belirlenen amaçlar yönünde tartışılarak önerilerde bulunulacaktır. Çalışmanın hizmet-içi eğitim programı hazırlayan program geliştirme uzmanlarına, demokratik kitle örgütlerinin eğitim uzmanlarına farklı bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir.

Kaynakça

Ertürk, S. (1982). Öğrenme ve Öğretme, Kuramlar, İlkeler, Yöntemler. Tekışık Matbaası, Ankara.
Worthen, B. R., Sanders, J. R., Fitzpatrick, J. L. (1997). Program Evaluation, Alternative Approaches and Practical Guidelines. Longman, NY.
Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
www.rec.org.tr

Anahtar kelimeler: eğitim programı, program değerlendirme, eklektik değerlendirme durumu, tüketici odaklı değerlendirme, iklim değişikliği

"ACQUISITION OF AWARENESS ON CLIMATE CHANGE" IN-SERVICE TRAINING CURRICULUM AND ITS EVALUATION

Ahmet GÖKMEN, Gazi University, , ahmetgokmenii@gmail.com
Sevilay ATMACA, Hacettepe University, atmaca@hacettepe.edu.tr
Pınar AKPINAR, REC Türkiye, pinar.akpinar@rec.org.tr

Abstract:
According to Ertürk (1982), all of the activities planned in order to achive the given objectives constitute the draft of the training program and their application constitutes the training program. Objectives are the features that are desired for a trainee to have in a specific area. Determination of goals must be made according to the needs of the trainees and curriculum development studies must be regulated upon to this needs. Trainees are not always students, they may be employers of an institution or an organization. Institutions and organizations may request in-service trainings for some reasons such as to follow the following up the recent developments, to provide harmony and discipline among employers, etc. Nowadays, it is noted that studies made for promotion of social awareness lead to conversion of the in-service trainings into the social responsibility projects. Thus, institutions and organizations belong to either public or private sector demand in-service trainings for the issues on the agenda is a known fact. Those trainings could be planned with the support of the related democratic mass organizations or government agencies. In this aspect, the training on climate change awareness is an in-service training demanded by Akbank from Regional Environmental Center (REC) Country Office Turkey in the context of Akbank's social responsibility projects.
REC is an independent international organization working in various fields of sustainable development that supports stakeholders in order to produce effective solutions to issues such as environmental policy, biodiversity, climate change, environmental information and waste management. REC Turkey, by promoting cooperation among governments, non-governmental organisations (NGO's), private sector and other environmental stakeholders, and by supporting the free exchange of information and public participation in environmental decision making, plays an active role in solving the environmental problems. In the framework of conducting studies via different financial sources, REC Turkey's main objective is to strengthen the legal, institutional, technical and investment capacity for Turkey's environmental issues, thus promoting the process of effective implementation of EU environmental acquits (www.rec.org.tr). In accordance with the service areas, and with Akbank's demand of cooperation, REC has prepared an in-service training program to the employees of bank who volunteered on climate change issue.
The program which is a total of 24 hours and consisting the educational activities is applied to 62 volunteer staff of the bank as separated two groups by four trainers. Volunteers actively participated in the training modules called as "climate change", "field studies", "climate in the field", "site preparation" and "experience sharing".
This research is designed in order to assess the training of the trainers of this project which Akbank had REC prepared for its staff on climate change issue in the context of Akbank's social responsibility projects. Sought for this purpose are answers of the following questions:

1. Which parts of the "Acquisition of Awareness on Climate Change In-Service Training Curriculum" are superior and which parts need to be improved?
2. What are the opinions of the participants regarding "Acquisition of Awareness on Climate Change In-Service Training Curriculum"?
3. Is there a variation in the opinions of participants related to "Acquisition of Awareness on Climate Change In-Service Training Curriculum"?

The study was designed according to the descriptive research method. In order to evaluate the mentioned program, according to the classification made by Worthen, Sanders ve Fitzpatrick'in (1997) eclectic uses of alternative evaulation approaches, Scriven and Komoski defined consumer-oriented evaluation approach were used. These approaches lead to be emerged the new ideas, techniques; and are valuable in terms of serving as a mental checklist that we need to think, remember and concern. Even though the heuristic value of these approaches is higher, prescriptive value is much lesser (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997).
This study is made of the products that volunteers produced during the training process and their opinions taken at the beginning and at the end belong to the mentioned program will be analyzed according to the "content analysis" technique via "document analysis" which is used for qualitative data analysis. Yıldırım and Şimşek (2000) defines the document analysis as "analyze of the written materials containing information about the targetted investigation of case or cases". Unit of analysis is defined as "sentence or paragraph".
Findings related to problems of this study will be organized in accordance with the analysis technique and presented with the support of sentence and paragraph citations.
The results of the study will be discussed according to the determined purposes and then suggestions will be presented. It is expected that the study will lead program development specialists who develop the in-service training program and training specialists of democratic mass organizations to acquire different perspectives.

Reference

Ertürk, S. (1982). Öğrenme ve Öğretme, Kuramlar, İlkeler, Yöntemler. Tekışık Matbaası, Ankara.
Worthen, B. R., Sanders, J. R., Fitzpatrick, J. L. (1997). Program Evaluation, Alternative Approaches and Practical Guidelines. Longman, NY.
Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
www.rec.org.tr

Key words: curriculum, program evaluation, eclectic evaluation approach, consumer-oriented evaluation, climate change.

10.SINIF BİYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI BOYUTLARINA YÖNELİK BİYOLOJİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI AÇISINDAN ANALİZİ

Ahmet GÖKMEN, Gazi Üniversitesi, ahmetgokmenii@gmail.com
Leyla BOSTAN, İstanbul Sultanbeyli Fatih İlköğretim Okulu, leylabostan@gmail.com
Bilal ŞAHİN, Muğla Üniversitesi, felicyntoukand@yahoo.com
Gülay EKİCİ, Gazi Üniversitesi, gulayekici@yahoo.com

Özet:
Öğretim programı, okuldaki öğretim sürecinin şekillendirilmesi açısından etkili olan en önemli kaynağı oluşturmaktadır. 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 pek çok farklı nedenler vardır. Önemli olan bu nedenleri kontrol altında tutabilmek ve programın en iyi şekilde uygulanmasını sağlayabilmektir. Öğretmenler programın uygulanma sürecinde önemli görevler üstlenenlerden biridir. Öğretmenlerin hazırlanmış olan programı sınıfta uygulayabilmeleri ise öğretmenden kaynaklanan pek çok faktörün etkisindedir. Bu noktada öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları ise oldukça önemli faktörlerden biri olarak kabul edilebilir. Çünkü en mükemmel şekilde hazırlanmış olan bir ders programı bile öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları yüksek olan bir öğretmen tarafından uygulanmazsa niteliksiz duruma düşebilir. O nedenle programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inanç düzeyleri programın başarıyla uygulanması açısından önemlidir. Dolayısıyla öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları yüksek düzeyde olan öğretmenlerin, uygulamaya koydukları öğretim programıyla öğrenciler istenilen hedeflere daha yüksek başarıyla ulaşabileceklerdir.
Türkiye'de ortaöğretim kademesinde 10.sınıf biyoloji dersi öğretim programı Talim ve Terbiye kurulunun 03.06.2008 tarih ve 137 sayılı kararı ile 2009–20010 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalarda program farklı boyutlardan değerlendirilmektedir. Ancak öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları açısından konunun değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu açıdan çalışma sonuçlarının alana oldukça yararlı veriler kazandıracağı umulmaktadır.
Bu çalışmanın genel amacı, 10.sınıf biyoloji dersi öğretim programı boyutlarına yönelik biyoloji öğretmen görüşlerinin öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inanç düzeyleri açısından analiz etmektir. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı liselerde görev yapan toplam 40 biyoloji öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma verilerini toplamak amacıyla öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inanç ölçeği ve açık uçlu 5 soru kullanılmıştır. Soruların kapsam geçerliliği alan uzmanı kanısıyla test edilmiştir. Özdemir (2008) tarafından hazırlanan öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inanç ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, .86 olarak bulunmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları düşük-orta ve yüksek düzey olarak gruplandırılmış ve her bir öğretmenin programın boyutlarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri analiz edilmiştir. Görüşlerin değerlendirilmesinde içerik analizi yapılmış ve sonuçlar f ve % değerlerine göre tablolaştırılmıştır.
Çalışma sonunda elde edilen genel sonuçlar şunlardır;
Biyoloji öğretmenlerinin orta ve yüksek düzeyde öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarına sahip oldukları belirlenmiştir Yüksek düzeyde öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarına sahip olan biyoloji öğretmenlerinin biyoloji öğretim programının boyutlarına yönelik görüşlerinin, orta düzeyde öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarına sahip olan biyoloji öğretmenlerinin görüşlerine göre daha olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.
Orta düzeyde öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarına sahip biyoloji öğretmenlerinin vurguladıkları olumlu noktalar şunlardır;
Amaç-hedef-kazanım boyutunda; hedeflerin açık ve anlaşılır olması ve öğretmenin işini kolaylaştırması. *İçerik boyutunda,* konuların sarmal bir şekilde yıllara dağıtılmasının kalıcı öğrenmeye yardımcı olması ve diğer branş dersleri ile uyumlu olan güncel konuların olması. *Eğitim durumları boyutunda,* öğrenci merkezli bir yaklaşımla konuların işlenmesi için etkinliklere dayalı, öğrencinin aktif olduğu ve derslerin eğlenceli geçmesi. *Ölçme-değerlendirme boyutunda ise,* programın çok farklı ölçme ve değerlendirme araçları ile zenginleştirilmesi, öğrencilerin sadece ürünle değil, süreç içerisinde de değerlendirilebilmesi.
Orta düzeyde öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarına sahip biyoloji öğretmenlerinin vurguladıkları olumsuz noktalar şunlardır;
Amaç-hedef-kazanım boyutunda; müfredatın kazanım ve hedeflerinin geniş kapsamlı olması, ders kitabı ve konuların tüm lise çeşitlerinde aynı uygulanması, bilgi düzeyindeki hedeflerin sayısının çok fazla olması, hedefleri gerçekleştirirken kişisel ve fiziksel yetersizliklerin olması. *İçerik boyutunda,* konuların yıllara dağıtılması sonucu bazı konuların bütünlüğünün bozulmasıyla, anlamlı öğrenmenin önlenmesi. *Eğitim durumları boyutunda,* öğretmenlerin klasik yöntemlerden vazgeçmesinin zor olacağından belirtilen yöntemlerin uygulanmasının zor olması, okul fiziksel koşullarının yetersiz olması, uygulamaların uzmanlık gerektirmesi, uzun etkinliklerde öğrencilerin sıkılarak disiplinin problem olması ve öğrencilerin derse hazır olarak gelmemesi. *Ölçme-değerlendirme boyutunda ise,* ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmasının fazla zaman alması ve öğretmenlerin işlerini zorlaştırması, bazı hedefleri ölçecek değerlendirme araçlarının hazırlanmasındaki zorlukların olması ve öğrencilerde üniversite sınavı kaygısının çok olması.
Yüksek düzeyde öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarına sahip biyoloji öğretmenlerinin vurguladıkları olumlu noktalar şunlardır;
Amaç-hedef-kazanım boyutunda; yeni biyoloji müfredatı hedeflerinin öğrencide gerçekleştirilebilir nitelikte olması ve bir önceki programa göre üst düzey bilişsel beceri gerektiren kazanımların sayısının daha fazla olması. *İçerik boyutunda;* 10. sınıf konularında, ünite sayısının az olması konunun daha iyi kavratılması açısından avantajlı, konuların günlük hayatla ilişkilendirilerek basite indirgenebilmesi ve öğrenci merkezli öğrenmeye imkan vermesi nedeniyle kalıcı öğrenmeyi artırması, özellikle çevre konuları içeriğinin genişletilerek dört yıla yayılmasının çevreye duyarlı bilinçli bireylerin yetiştirilmesinde faydalı olması. *Eğitim durumları boyutunda;* öğrencilerin daha aktif katılımı ve sınıf içi etkileşimi artırması, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkan vermesi, zengin uyarıcı sunarak dikkati sürekli canlı tutması, öğrencinin öğrendiği bilgiyi kullanma ve yorumlamaya yönelik etkinliklere yer vermesi. *Ölçme-değerlendirme boyutunda ise;* sadece klasik ölçme araçlarını kullanmak yerine süreci ve performansı ölçecek araçlara yer verilmesi, bireysel ve grup değerlendirmelerine imkan sağlaması, sadece bilginin değil sürecinde ölçülmesine olanak sağlaması.

Yüksek düzeyde öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarına sahip biyoloji öğretmenlerinin vurguladıkları olumsuz noktalar şunlardır;
Amaç-hedef-kazanım boyutunda; kazanım sayısına göre ders saatlerinin yetersiz olması ve bilişsel alana yönelik hedeflerin duyuşsal ve devinişsel alanlara göre fazla olması. *İçerik boyutunda;* bazı konuların öğrenci seviyesinin üzerinde ele alınması, bazı konuların çok fazla ayrıntılı ele alınmasıyla öğrencilerin konuya olan ilgisinin azalması. *Eğitim durumları boyutunda;* okul şartlarının ve materyallerinin yetersiz olması, ders saatlerinin yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması. *Ölçme-değerlendirme boyutunda ise,* değerlendirme sürecinin çok fazla ayrıntılı olması, tek tek öğrencilerin değerlendirilmesinin çok zaman alması, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine henüz hazır olmaması.
Ayrıca, biyoloji öğretmenleri programın sadece merkezi, genel ya da Anadolu liselerinin dikkate alınarak hazırlandığını düşündüklerini, mesleki ve teknik liseler veya taşrada yer alan liselerdeki imkânların dikkate alınmadığını, programın uygulayıcısı olan öğretmenlere programın hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutunda yeterli eğitimin verilmediğini ve kılavuz kitaplarının olmadığını ifade etmişlerdir.
Çalışma sonunda konuyla ilgili öneriler belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, biyoloji öğretim programı, öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları, öğretim programının boyutları.

THE ANALYSIS OF THE VIEWS OF BIOLOGY TEACHERS AS TO THE DIMENSIONS OF 10TH GRADE BIOLOGY COURSE SYLLABUS FROM THE POINT OF VIEW OF SELF-EFFICACY BELIEF IN TERMS OF INSTRUCTION PROCESS

Ahmet GÖKMEN, Gazi University, ahmetgokmenii@gmail.com
Leyla BOSTAN, İstanbul Sultanbeyli Fatih Primary School, leylabostan@gmail.com
Bilal ŞAHİN, Muğla University, felicyntoukand@yahoo.com
Gülay EKİCİ, Gazi University, gulayekici@yahoo.com

Abstract
The syllabus constitutes the most important source that is effective from the point of view of shaping the instruction process in the school. The instruction process is figured according to the aims of the program, content, educational status and assessment-evaluation. But however the syllabus is figured with good qualities, there are plenty of reasons that are effective in applying it. The important thing is to keep them under control and ensure the syllabus is applied ideally. Teachers are the ones who undertake important duties in the application process of the syllabus. The application of the syllabus, prepared by teachers, is in the mainstream of many factors, arisen from the teachers. At this point, the self-efficacy beliefs of the teachers about the instruction process can be accepted as one of the most important factors because even a perfectly designed syllabus could become unqualified if it is applied by a teacher who hasn't high level self-efficacy beliefs about the instruction process. Thus, it is important for teachers to have a high level self-efficacy belief for the reason of applying the syllabus efficiently and the teachers whose self-efficacy beliefs about the instruction process are high leveled are able to reach the expected aims with a higher success.
In Turkey, 10th class biology course started to be applied with 03 June 2008 dated and 137 numbered decision in 2009-2010 education-instruction year. In the research, the syllabus is evaluated from different dimensions but any research about the self-efficacy beliefs in the instruction process isn't coincided. In this context, it is expected that the study results add beneficial data to the field.
In this study, it is aimed to analyze the views of biology teachers towards the dimensions of 10th grade biology course syllabus from the point of view of self-efficacy notions related to instruction process. The descriptive survey model was used in the study. The research group is 40 biology teachers who work at different high schools in Ankara. The self-efficacy belief scale about instruction process and open-ended 5 questions were used to collect the study data. The content validity of the questions was tested by the deliverance of the field expert. The Cronbach Alpha Reliability Coefficient of the self-efficacy belief scale about the instruction process, prepared by Özdemir (2008), was found as .86. In this context, the self efficacy beliefs of the teacher about the instruction process were grouped as low, medium and high leveled and the positive or negative views of each teacher were analyzed about the dimensions of the syllabus. The content analysis was done for evaluating the views and the results were tabulated according the f and % values.
The results obtained at the end of the study are below;
At the end of the study; it was stated that the self-efficacy beliefs of biology teachers about the instruction process fluctuated between medium and high levels. The biology teachers, who have high self-efficacy levels about the instruction process, have more positive views towards the dimensions of the biology instruction process than the teachers, who have medium self-efficacy level.
The positive points that biology teachers who have medium level self-efficacy belief about the instruction process are those;
In the dimension of aim-target-gain; aims' being open and understandable and easing the teacher's duties. *In the dimension of content;* help of distributing subjects in a convoluted way into the years for permanent learning and being up-to-date subjects coordinated with other major subjects. *In the dimension of education status,* being based on the activities for discussing subjects with a student centered approach and going courses with a swing. *In the dimension of assessment-evaluation,* enriching the syllabus with different assessment-evaluation tools, evaluating students not only with the product but also in the process.
The negative points that biology teachers who have medium level self-efficacy belief about the instruction process are those;
In the dimension of aim-target-gain; being wide-ranging syllabus aims and targets, applying the courses and course books same in all high school types, having many aims at knowledge level, having personal and physical defects while realizing the aims. *In the dimension of content,* preventing meaningful learning by distributing the subjects into the years and losing integrity. *In the dimension of education status,* being difficult to apply new techniques because of the difficulty for teachers for giving up classical techniques, inadequate school environments, expert requiring applications, emerging discipline problems due to getting bored and in long activities, not coming to the classes ready by students. *In the dimension of assessment-evaluation,* taking so much time for using assessment-evaluation tools and making teachers' duties difficult, being difficulties for preparing assessment-evaluation tools to evaluate some aims and students' having so much test anxiety.
The positive points that biology teachers who have high level self-efficacy belief about the instruction process are those;
In the dimension of aim-target-gain; being able to realize the aims of new biology syllabus at students and having a number of acquisitions that need high level knowledge skills when compared to the previous syllabus. *In the dimension of content:* Being a few units at 10th grades is advantageous for the comprehension of the subject more effectively, it increases the permanent learning due to allowing student centered learning and simplifying the subjects by associating them with daily life, it is beneficial to raise environmentalist and conscious individuals by especially broadening environmental subjects into 4 years. *In the dimension of education status,* it increases the classroom interaction and active involvement of the students, it allows students to learn by experiencing, it keeps the attention alive by presenting rich stimulants, it allows for the activities intended for students to use and comment on the information

they learned. *In the dimension of assessment-evaluation,* it allows for the tools that evaluate the process and performance instead of ordinary tools, it provides opportunity for individual and group evaluations, it provides opportunity to evaluate not only the knowledge but also the process.
The negative points that biology teachers who have high level self-efficacy belief about the instruction process are those;
In the dimension of aim-target-gain; having inadequate class periods comparing to the number of acquisitions and being more aims about the cognitive intelligence than affective and kinesthetic intelligence. *In the dimension of content,* dealing with some subjects above students' level, decreasing the interest of the students due to dealing with the subjects in detail. *In the dimension of education status,* inadequate materials, school environment, class periods and crowded classrooms. *In the dimension of assessment-evaluation,* detailed evaluation process, taking so much time to evaluate each student, teacher's being not ready for the assessment-evaluation techniques.
Furthermore, biology teachers state that the syllabus has been prepared for central, general or Anatolian high schools and vocational, technical schools or the high schools in towns haven't been taken into consideration. Teachers also state that they are not given enough education in the dimension of preparing, applying and evaluating the syllabus and they don't have reference books.
At the end of the study, some suggestions were stated.

Keywords: Syllabus, biology syllabus, self-efficacy beliefs about the instruction process, the dimensions of the syllabus.

İLKÖĞRETİM 1–5. SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ VE ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN ÜST DÜZEY ZİHİNSEL BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDEKİ ETKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet KURNAZ, Aksaray Üniversitesi, ahkurnaz@hotmail.com

Özet

2005 yılından beri uygulanmakta olan İlköğretim programlarında öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda tüm öğretim programları için sekiz ortak beceri belirlenmiştir. Ayrıca her bir ders için de kendi özelliğine uygun zihinsel becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe Öğretim Programında da problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, sokratik düşünme (sorgulama) becerilerinin öğretimi hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerin hayali düşünme ve karar verme becerilerinin de Türkçe dersleri aracılığı ile geliştirilmesi mümkündür.

Ülkemizde gerek ulusal ve gerekse uluslar arası düzeyde yapılan değerlendirmelerde öğrencilerimizin üst düzey zihinsel becerilerinin yeterince geliştirilemediğine ilişkin çok sayıda ulusal (Demir, 2006), (Dolapcı, 2007), (Şenyıl, 2007), (Akar, 2007), (Özcan 2007), (Ersözlü, 2008), (Cevher, 2008), (Yapıcı 2009), (Aydede, 2009), (Aslan, 2009), (Gelen,1999)- ve uluslararası (Pisa, Tims, Pirls raporları) araştırmaya ve görüşe rastlanmaktadır. Bu kapsamda Ülkemizde altı yıldır uygulanmakta olan İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe öğretim programının ve okullardaki uygulamalarının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesindeki etkisinin belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür. Bunun için de İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe Programını altı yıldır uygulamakta olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma ile İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe Öğretim Programının ve öğretim uygulamalarının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmedeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerini;

1. İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe Öğretim Programının kazanımlarının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin (problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, sokratik düşünme (sorgulama), hayali düşünme ve karar verme) geliştirilmesindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
2. İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe Öğretim Programının ders içeriklerinin öğrencilerin üst zihinsel becerilerinin geliştirilmesindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
3. İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe Öğretiminde kullanılan okuma parçalarının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
4. İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe Öğretim Programının önerdiği öğretim stratejilerinin öğrencilerin üst düzey zihinsel becerinin geliştirilmesindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
5. İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe Öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
6. İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe Öğretiminde öğrencileri öğretime hazırlama ve öğretimi şekillendirme sorularının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
7. İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe Öğretiminde öğretmenlerin öğretim tarzlarının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

Soruları oluşturmaktadır.

Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Veriler nicel yaklaşımla toplanmış ve analiz edilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anketin uygulanmasından önce öğretmenlere araştırmaya konu edilen üst düzey düşünme becerileri hakkında yazılı olarak bilgi verilmiştir. Böylece hangi beceri ile nelerin kastedildiği belirtilerek ortak görüş oluşturulmaya çalışılmıştır. İlköğretim 1–5. sınıf Türkçe öğretim program ve uygulamalarının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmedeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri likert tipi puanlama ile beşli derecelendirme şeklinde alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 26 farklı ilde çalışan 426 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizi maddelere ilişkin yüzde ve frekans hesaplamaları ile puanların aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması yoluyla yapılmıştır.

Araştırma sonucunda;

1. İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe Programının kazanımlarının öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile karar verme becerileri üzerinde,
2. Türkçe dersi konularının, öğrencilerin yansıtıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde,
3. Ders uygulamalarındaki okuma parçalarının öğrencilerin yansıtıcı düşünme, problem çözme ve hayali düşünme becerilerinin geliştirilmesinde,
4. Programın önerdiği öğretim stratejilerinin öğrencilerin problem çözme, sorgulama, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde,
5. Uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin problem çözme, karar verme, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde,
6. Öğrencileri öğretime hazırlama ve öğretimi şekillendirme sorularının sorgulama, eleştirel, yaratıcı ve öğretmenlerin genel öğretim tarzlarının öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, sokratik düşünme (sorgulama), hayali düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinde,
7. Öğretiminde öğretmenlerin öğretim tarzlarının tüm düşünme becerileri üzerinde

etkili olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlardan Türkçe Öğretim Programının geliştirme çalışmalarında faydalanılabilir. Ayrıca Türkçe Öğretim Programının uygulanması ile ilgili veriler aracılığı ile programın uygulanmasına ilişkin yeni düzenlemelerin yapılmasında yararlanılabilir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe Öğretim Programı, Üst Düzey Zihinsel Beceriler.

EVALUATION OF AFFECTION PRIMARY EDUCATION 1 – 8 YEAR TURKISH TEACHING PROGRAM AND TEACHING APPLICATIONS TO DEVELOP HIGHER ORDER THINKING SKILLS OF THE STUDENTS BASED TO TEACHERS' VIEWS

Ahmet KURNAZ, Aksaray University, ahkurnaz@hotmail.com

Abstract:
Developing higher order thinking skills of the students have been aimed at the Primary Education Programs that have been applied since 2005. In this scope, eight common abilities for all teaching programs have been determined. Also, gaining higher order thinking skills special for each course has been aimed. Problem solution, creative thinking, critical thinking, reflective thinking, Socratic thinking (interrogation) abilities' teaching in Primary Education 1 – 8 year Turkish Teaching Program have been aimed. Also, developing imaginary thinking and decision making abilities of the students are possible through Turkish Courses.
At the either national or international level evaluations in our country, a wide range of national research and view (Demir, 2006), (Dolapcı, 2007), (Şenyıl, 2007), (Akar, 2007), (Özcan 2007), (Ersözlü, 2008), (Cevher, 2008), (Yapıcı 2009), (Aydede, 2009), (Aslan, 2009), (Gelen,1999)- and , a wide range of international researches and views are met about higher order thinking skills of the students are not developed sufficiently (Pisa, Tims, Pirls raports). In this scope, it has been thought that determining affection of Primary Education 1 – 8 year Turkish Teaching Program and applications in the schools that have been applied in our country since six years to developing higher order thinking skillswill be benefit.
Sub problems of the research include the following questions;

1. How are the teachers' views concerning the objecvtives Primary Education 1 – 8 year Turkish Teaching Program's affection to develop higher order thinking skills of students (problem solving, creative thinking, critical thinking, reflective thinking, Socratic thinking (interrogation), imaginative thinking and decision making)?
2. How are the teachers' views concerning the Primary Education 1 – 8 year Turkish Teaching Program course context's affection to develop higher order thinking skills of students?
3. How the teachers' views concerning the affection of reading texts that are are used in Primary Education 1 – 8 year Turkish Teaching Program to develop higher order thinking skills of students?
4. How are the teachers' views concerning the Primary Education 1 – 8 year Turkish Teaching Program's suggest teaching strategies affection to develop higher order thinking skills of students?
5. How are the teachers' views concerning the affection of methods and techniques that are used in Primary Education 1 – 8 year Turkish Teaching Program to develop higher order thinking skills of students?
6. How are the teachers' views about preparing the students for teaching and shaping teaching questions to develop higher order thinking skills of students?
7. How are the teachers' views concerning the affection of teaching styles of the teachers in Primary Education 1 – 8 year Turkish Teaching Program to develop higher order thinking skills of students?

The study has been performed in scanning model. The data has been gathered by quantitative approach and then has been analyzed. An inquiry form that was developed by the researcher so that it has been used to gather data. Before applying the survey, the teachers have been provided information in written form about higher order thinking abilities that is subject of the study. So common view has been tried to compose through stating what mean by which ability. The teachers' views about affection of Primary Education 1 – 8 year Turkish Teaching Program and applications to develop higher order thinking skills of students has been taken in quinary degree way by likert type grading. The sampling of the study includes 426 class teachers who employ in 26 different cities. The percentage and frequency calculations about the articles and analyzing of data have been done through comparing arithmetic averages.
At the end of the study;
It has been concluded that

1. Objectives of Primary Education 1 – 8 year Turkish Teaching Program is effective on creative thinking and critical thinking abilities and decision making abilities,
2. The course contents are effective on developing reflective thinking, decision making and problem solving
3. The reading texts at the course applications are affective on reflective thinking, problem solving and imaginary thinking abilities of the students,
4. The teaching strategies that are recommended by program are effective on developing problem solving, interrogation, critical thinking abilities of the students,
5. Applied method and techniques are affective on reflective thinking, problem solving, decision making, creative and reflective thinking abilities of the students,
6. Preparing the students for teaching and shaping teaching questions, interrogative, critical, creative teachers' general teaching styles are affective on problem solving, creative thinking, critical thinking, reflective thinking, Socratic thinking (interrogation), imaginary thinking and decision making abilities of the students
7. teaching styles of the teachers are affective on all higher order thinking skills.

Availed results can be benefited at the Turkish Teaching Program developing studies. Also, it can be benefited from datas concerning with aplication of the program to developt the Turkish Teaching Program.

Key Words: Primary Education 1-8 year Turkish Teaching Program, Higher order Mental Abilities.

İLKÖĞRETİM 1–8. SINIF MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMININ VE ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN ÜST DÜZEY ZİHİNSEL BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDEKİ ETKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet KURNAZ, Aksaray Üniversitesi, ahkurnaz@hotmail.com
Hilal KARAPAZAR, Eskişehir Emine-Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi, hilalk.mg@gmail.com

Özet

2005 yılından beri uygulanmakta olan İlköğretim programlarında öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda tüm öğretim programları için sekiz ortak beceri belirlenmiştir. Ayrıca her bir ders için de kendi özelliğine uygun zihinsel becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. İlköğretim 1-8. sınıf Matematik Öğretim Programında da problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, sokratik düşünme (sorgulama) becerilerinin öğretimi hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerin soyut düşünme ve karar verme becerilerinin de Matematik dersleri aracılığı ile geliştirilmesi mümkündür.

Ülkemizde gerek ulusal ve gerekse uluslar arası düzeyde yapılan değerlendirmelerde öğrencilerimizin üst düzey zihinsel becerilerinin yeterince geliştirilemediğine ilişkin çok sayıda ulusal (Demir, 2006), (Dolapcı, 2007), (Şenyıl, 2007), (Akar, 2007), (Özcan 2007), (Ersözlü, 2008), (Cevher, 2008), (Yapıcı 2009), (Aydede, 2009), (Aslan, 2009), (Gelen,1999)- ve uluslararası (Pisa, Tims, Pirls raporları) araştırmaya ve görüşe rastlanmaktadır. Bu kapsamda Ülkemizde altı yıldır uygulanmakta olan İlköğretim 1-8. sınıf Matematik öğretim programının ve okullardaki uygulamalarının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesindeki etkisinin belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür. Bunun için de İlköğretim 1-8. sınıf Matematik Programını altı yıldır uygulamakta olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma ile İlköğretim 1-8. sınıf Matematik Öğretim Programının ve öğretim uygulamalarının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmedeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerini;

8. İlköğretim 1-8. sınıf Matematik Öğretim Programının kazanımlarının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin (problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, sokratik düşünme (sorgulama), soyut düşünme ve karar verme) geliştirilmesindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
9. İlköğretim 1-8. sınıf Matematik Öğretim Programının konularının öğrencilerin üst zihinsel becerilerinin geliştirilmesindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
10. İlköğretim 1-8. sınıf Matematik Öğretim Programının önerdiği öğretim stratejilerinin öğrencilerin üst düzey zihinsel becerinin geliştirilmesindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
11. İlköğretim 1-8. sınıf Matematik Öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
12. İlköğretim 1-8. sınıf Matematik Öğretiminde kullanılan örneklerin öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
13. İlköğretim 1-8. sınıf Matematik Öğretiminde öğrencileri öğretime hazırlama ve öğretimi şekillendirme sorularının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
14. İlköğretim 1-8. sınıf Matematik Öğretiminde kullanılan soru ve problemlerin öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
15. İlköğretim 1-8. sınıf Matematik Öğretiminde öğretmenlerin öğretim tarzlarının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

soruları oluşturmaktadır.

Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Veriler nicel yaklaşımla toplanmış ve analiz edilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. İlköğretim 1–8. sınıf Matematik öğretim program ve uygulamalarının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmedeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri likert tipi puanlama ile beşli derecelendirme şeklinde alınmıştır. Anketin uygulanmasından önce öğretmenlere araştırmaya konu edilen üst düzey düşünme becerileri hakkında yazılı olarak bilgi verilmiştir. Böylece hangi beceri ile nelerin kastedildiği belirtilerek ortak görüş oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 26 farklı ilde çalışan 426 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizi maddelere ilişkin yüzde ve frekans hesaplamaları ile puanların aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması yoluyla yapılmıştır.

Araştırma sonucunda;

1. İlköğretim 1-8. sınıf Matematik Programının kazanımlarının öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile karar verme becerileri üzerinde,
2. Matematik dersi konularının, öğrencilerin yansıtıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde,
3. Programın önerdiği öğretim stratejilerinin öğrencilerin problem çözme, sorgulama, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde,
4. Kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin problem çözme, karar verme, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde,
5. Ders uygulamalarındaki örneklerin öğrencilerin yansıtıcı düşünme, problem çözme ve soyut düşünme becerilerinin geliştirilmesinde,
6. Öğrencileri öğretime hazırlama ve öğretimi şekillendirme sorularının sorgulama, eleştirel, yaratıcı ve öğretmenlerin genel öğretim tarzlarının öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, sokratik düşünme (sorgulama), soyut düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinde,
7. Öğretimde kullanılan soru ve problemlerin öğrencilerin, sorgulama, eleştirel, yaratıcı ve öğretmenlerin genel öğretim tarzlarının öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, sokratik düşünme (sorgulama), soyut düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinde,
8. Öğretiminde öğretmenlerin öğretim tarzlarının tüm düşünme becerileri üzerinde

etkili olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlardan Matematik Öğretim Programının geliştirme çalışmalarında faydalanılabilir. Ayrıca Matematik Öğretim Programının uygulanması ile ilgili veriler aracılığı ile programın uygulanmasına ilişkin yeni düzenlemelerin yapılmasında yararlanılabilir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim 1-8. sınıf Matematik Öğretim Programı, Üst Düzey Zihinsel Beceriler.

EVALUATION OF AFFECTION PRIMARY EDUCATION 1 – 8 YEAR MATHEMATICS TEACHING PROGRAM AND TEACHING APPLICATIONS TO DEVELOP HIGHER ORDER THINKING SKILLS OF THE STUDENTS BASED TO TEACHERS' VIEWS

Ahmet KURNAZ, Aksaray University, ahkurnaz@hotmail.com
Hilal KARAPAZAR, Eskişehir Emine-Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi, hilalk.mg@gmail.com

Abstract
Developing higher order thinking skills of the students have been matematich aimed at the Primary Education Programs that have been applied since 2008. In this scope, eight common abilities for all teaching programs have been determined. Also, gaining mental ability special for each course has been aimed. Problem solving, creative thinking, critical thinking, reflective thinking, Socratic thinking (interrogation) abilities' teaching in Primary Education 1 – 8 year Mathematics Teaching Program have been aimed. Also, developing abstractary thinking and decision making abilities of the students are possible throughMathematics Courses.
At the either national or international level evaluations in our country, a wide range of national research and view (Demir, 2006), (Dolapcı, 2007), (Şenyıl, 2007), (Akar, 2007), (Özcan 2007), (Ersözlü, 2008), (Cevher, 2008), (Yapıcı 2009), (Aydede, 2009), (Aslan, 2009), (Gelen,1999)- and , a wide range of international researches and views(Pisa, Tims, Pirls raports) are met about higher order thinking skills of the students are not developed sufficiently. In this scope, it has been thought that determining affection of Primary Education 1 – 8 year Mathematics Teaching Program and applications in the schools that have been applied in our country since six years to developing higher order thinking skills will be benefit.
Sub problems of the research include the following questions;

1. How are the teachers' views concerning the objectives of the Primary Education 1 – 8 year Mathematics Teaching Program's affection to develop higher order thinking skills of students (problem solving, creative thinking, critical thinking, reflective thinking, Socratic thinking (interrogation), abstractative thinking and decision making)?
2. How are the teachers' views concerning the Primary Education 1 – 8 year Mathematics Teaching Program course context's affection to develop higher order thinking skills of students students?
3. How are the teachers' views concerning the teaching strategies that have been suggested by Primary Education 1 – 8 year Mathematics Teaching Program's affection to develop higher order thinking skills of students?
4. How are the teachers' views concerning the affection of methods and techniques that are used in Primary Education 1 – 8 year Mathematics Teaching Program to develop higher order thinking skills of students?
5. How the teachers' views concerning the examples that are used in teaching of Primary Education 1 – 8 year Mathematics Teaching Program to develop higher order thinking skills of students?
6. How the teachers' views concerning the preparing the students for teaching and shaping teaching questions that are used in teaching of Primary Education 1 – 8 year Mathematics Teaching Program to develop higher order thinking skills of students?
7. How the teachers' views concerning the questions and mathematics problem that are used in teaching of Primary Education 1 – 8 year Mathematics Teaching Program to develop higher order thinking skills of students?
8. How are the teachers' views concerning the affection of teaching styles of the teachers in Primary Education 1 – 8 year Mathematics Teaching Program to develop higher order thinking skills of students?

The study has been performed in scanning model. The data has been gathered by quantitative approach and then has been analyzed. An inquiry form that was developed by the researcher so that it has been used to gather data. Before applying the survey, the teachers have been provided information in written form about higher order thinking skills that is subject of the study. So common view has been tried to compose through stating what mean by which ability. The teachers' views concerning the affection of Primary Education 1 – 8 year Mathematics Teaching Program and applications to develop higher order thinking skills of students has been taken in quinary degree way by likert type grading. The sampling of the study includes 426 class teachers who employ in 26 different cities. The percentage and frequency calculations about the articles and analyzing of data have been done through comparing arithmetic averages.
At the end of the study;
It has been concluded that

1. Objectives of Primary Education 1 – 8 year Mathematics Teaching Program is effective on creative thinking and critical thinking abilities and decision making abilities,
2. The course contents are effective on developing reflective thinking, decision making and problem solving
3. The teaching strategies that are recommended by program are effective on developing problem solving, interrogation, critical thinking abilities of the students,
4. The teaching methods and techniques that are used that are recommended by in teaching of the program are effective on developing problem solving, interrogation, critical thinking abilities of the students,
5. Examples are affective on reflective thinking, problem solving, decision making, creative and reflective thinking abilities of the students,
6. Preparing the students for teaching and shaping teaching questions, interrogative, critical, creative teachers' general teaching styles are affective on problem solving, creative thinking, critical thinking, reflective thinking, Socratic thinking (interrogation), abstractary thinking and decision making abilities of the students
7. Question and mathematics problems at the course applications are affective on reflective thinking, problem solving and abstractary thinking abilities of the students,
8. Affection of teaching styles of the teachers are affective on all higher order thinking skills.

Availed results can be benefited at theMathematics Teaching Program developing studies. Also, it can be benefited from datas concerning with aplication of the program to developt the Mathematics Teaching Program.
Key Words: Primary Education 1-8 year Mathematics Teaching Program, Higher order thinking skills.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 2009 HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA BELİRTİLEN STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ UYGULAMADAKİ YETERLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Aslı UYSAL, Başkent Üniversitesi, asli.uysl@gmail.com
Dilek GÖZÜTOK, Ankara Üniversitesi, dgozutok@hotmail.com

Özet

Toplumun gereksinim duyduğu üst düzey insan gücü ancak nitelikli bir eğitimle yetiştirilebilir. Nitelikli eğitimin ön koşulu ise iyi hazırlanmış, geliştirilmiş nitelikli eğitim programları ve bu programları uygulayabilecek öğretmenlerdir.

21. yüzyılda öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Öğretilen içerik kadar nasıl öğretildiği konusuna verilen önemle birlikte, amaçlar, araç-gereçler ve öğretim yöntemleri de değişikliğe uğramıştır. Öğretmenin rolü artık öğrencilere bu anlayışa uygun öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaktır. Öğrenme-öğretme süreci düzenlenirken belirlenmesi gereken en önemli öğe öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin seçimi ve kullanımı konusudur. Öğretmenlerin, seçtikleri strateji, yöntem ve tekniklerin öğrenmeye etkilerini, bu strateji, yöntem ve teknikleri doğru uygulamayı bilmeleri, öğretimin niteliği açısından çok önemlidir.

Hayat Bilgisi programlarının tarihi gelişimine bakıldığında ise; 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 ve 2009 Hayat Bilgisi Öğretim programlarının hazırlanıp uygulamaya konulduğu görülmektedir. 1998'den önceki öğretim programlarında, eğitim durumuna ilişkin açıklamalar başlığı altında genel ipuçları verilmiş, 1998 programında her sınıf düzeyinde her bir üniteye ilişkin öğrenme-öğretme etkinlikleri başlığı altında açıklamalara yer verilmiş, yöntem ve teknikler ayrı başlıklar biçiminde her ünite içinde sunulmuştur (Kalaycı, vd. 2001). 1998 programında, Hayat Bilgisi dersinin temel amacının, öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olmasını sağlayıcı bilgi, tutum ve beceriler geliştirmek olduğunun, bu nedenle grup çalışmaları, rol yapma, oyun gibi tekniklere ağırlık verilmesi gerektiğinin üzerinde durulmuştur. 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programında anlatım, soru-cevap, gözlem, inceleme, araştırma, laboratuvar, iş, gösterme, deney, problem çözme vb. öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin önerildiği görülmektedir. Davranışçı öğrenme kuramına dayalı olarak hazırlandığı belirtilen 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 2005 yılında köklü bir değişikliğe uğramıştır. 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programında yapılandırmacı öğrenme kuramının benimsendiği ve bunun ilk kez açıkça ifade edildiği görülmektedir. Programın ayrıca çoklu zekâ kuramı, aktif öğrenme kuramı ve öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla hazırlandığı belirtilmektedir. "2005 Öğretim Programı, Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerine uymadığı, ulusal değerlere yeterince yer vermediği ve demokrasi kültürünü oluşturmada yeterli olmadığı gerekçesiyle 2009 yılında iptal edilmiştir. İptal edilen 2005 programına eklenen az sayıda (toplam 15 tümceyi geçmeyen) kazanım tümceleri ile oluşturulan 2009 programı uygulanmaya başlanmıştır" (Gözütok, 2010). 2009 İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 2005 programında yer alan yalnızca bazı konulara ilişkin kazanımlarda küçük değişiklikler yapılarak oluşturulmuş, 2005 programı ile 2009 programının temel aldığı kuram, hedefler, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında bir değişiklik yapılmamıştır.

2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında temelde yapılandırmacı öğrenme kuramının benimsendiği vurgulanmaktadır. Programın çocuk merkezli olduğu, öğrencinin bakış açısının esas alındığı, ezberleme yerine aktif katılım yoluyla öğrenmenin, öğrencinin gereksinimi olan ve sürekli yenilenen bilgiyi öğrencinin yapılandırmasının önemi üzerinde durulmaktadır (MEB, 2009). 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında öğrenme-öğretme etkinliklerine ayrıntılı olarak yer verildiği ayrıca öğretmenlere etkinlikleri uygulamada yol gösterildiği görülmektedir. 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında buluş yoluyla öğrenme, sunuş yoluyla öğrenme, araştırma yoluyla öğrenme, proje tabanlı öğrenme, anlatım, soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, doğaçlama, rol oynama, yaratıcı drama vb. çok çeşitli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin önerildiği görülmektedir. Programın bu özelliği, öğretmenlerin kullanmaları önerilen çok sayıda stratejiyi, yöntemi ve tekniği öğretim sürecinde başarıyla planlamasını, uygulamasını ve değerlendirmesini gerektirmektedir. Ancak Sönmez (1992), Kalaycı (1994), Bektaş (2001), Doğan (2004), Yiğit (2008), Taşkaya ve Bal (2009) ve Gözütok (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları öğretmenlerin yalnızca bildikleri yöntemleri kullandıklarını ve bunların da sayısının çok fazla olmadığı yönündedir.

Ayrıca Türk Milli Eğitim Sisteminde, öğretmen eğitimi veren programlardan mezun olmuş bireylerin yanı sıra öğretmen eğitimiyle ilgisi olmayan, farklı nitelikte iş gücü yetiştiren programlardan (ziraat fakültesi, veterinerlik fakültesi, iktisat fakültesi vb.) mezun olmuş bireylerin öğretmen olarak görev yaptıkları bilinmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda; programın öğretmenlere tanıtılması ve uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitimlerin önemli olduğu söylenebilir. Ancak programın öğretmenlere tanıtılması amacıyla yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının yeterli olmadığı, öğretmenlerin strateji, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve eğitim gereksinimlerini fark etmelerini sağlayacak çalışmaların da yapılmadığı, yapılan çalışmaların çoğunun yalnızca öğretmen görüşlerine dayalı olduğu görülmektedir.

Çalışmanın amacı, ilköğretim (1–3. sınıf) sınıf öğretmenlerinin, 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlik düzeylerini belirlemektir. 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında belirtilen strateji, yöntem ve tekniklerin tümü çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışmada:

- Sınıf öğretmenlerinin İlköğretim 2009 Hayat Bilgisi (1–3. Sınıf) öğretim programında belirtilen stratejileri, yöntem ve teknikleri; kullanma sıklıklarının ve uygulamadaki yeterlik düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine, çalıştıkları okul türüne, mezun oldukları bölüm türüne ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin İlköğretim 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlik düzeylerine ilişkin gözlem sonuçları nedir?
- Sınıf öğretmenlerin İlköğretim 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında belirtilen stratejileri, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile bu stratejileri, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterliklerine ilişkin gözlem sonuçları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

şeklinde 3 alt amaç belirlenmiştir.

Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modelleri, aynı zamanda nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda, İlköğretim (1–3. Sınıf) sınıf öğretmenleri (N=125) ile çalışılmıştır. Örneklem seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan "maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenler, Ankara ili, merkez ilçelerinden ulaşım kolaylığı da dikkate alınarak 5 özel ve 5 devlet okulundan seçilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda Ankara ili merkez ilçelerindeki bir özel ve bir devlet okulu seçilmiş ve bu okullarda görev yapan 30 sınıf öğretmeni gözlenmiştir.

Araştırmanın verileri, öz değerlendirme formu ve gözlem formları ile elde edilmiştir. Ölçme araçları, uzman görüşlerinden yararlanılarak geliştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler (f, %) ve Kay Kare ($\chi 2$) testi; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında belirtilen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulamada kendilerini yeterli olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma yeterliliklerine ilişkin mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve mezun olunan bölüm türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanmada kendilerini algıladıkları oranda yeterli olmadıklarının görüldüğü söylenebilir. Öğretmenler gözlenen derslerde, en çok anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullanmışlardır. Ulaşılan sonuçlar

doğrultusunda öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin etkin kullanılması konusunda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler planlanması ve öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yöntem, Teknik, Strateji, Hayat Bilgisi Öğretim Programı.

DETERMINING THE LEVEL OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SUFFICIENCIES ON IMPLEMENTATION OF STRATEGIES, METHODS AND TECHNICS THAT ARE STATED IN 2009 LIFE SCIENCE CURRICULUM.

Aslı UYSAL, Başkent University, asli.uysl@gmail.com
F. Dilek GÖZÜTOK, Ankara University, dgozutok@hotmail.com

Abstract
For high level human force needed by the society can only be educated by a qualifying education is teachers who are able to apply the well prepared, qualifyingly developed curriculums.
In 21st century, there are new approachs about learning and teaching processes.As well as giving importance to contents, the aims, materials and teaching methods have also changed. Now, the role of the teacher is to prepare educational athmospheres for students according to this (system of understanding). While arranging teaching-learning process, the most important element that must be determined is the subject of selecting teaching strategy, method and technics and their application usage.
Teachers' knowing how to apply all these selected strategy, method and technics' effects to teaching, their knowledge of how to apply these strategy, method and technics correctly are of great importance fort he quality of education.
When looked into the historical development of Life Science curriculums, 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 and 2009 Life Science Curriculum were prepared and practised. In the curriculums before 1998, there were general tips under the heading "explanations about education" in curriculum 1998, under the heading of teaching and learning activities each unit in each class level explanations were given, method and technics in each unit in seperate headings were presented (Kalaycı vd., 2001). In 1998 curriculum, the fact that Life Science lessons' main aim was to develop abilities, attitude and knowledge which provide harmony with the society students live in, for this reason it was necessary that technics like role play, games (plays) and group studies should be mainly dealt with. In 1998 Life Science Curriculum teaching strategy, method and technics like teaching, question-answer, observation, search, laboratory, working, showing, experiment, problem solving, etc. are seen. 1998 Life Science Curriculum that has been mentioned to have been prepared Behaviorist Learning Theory fundemental, saw a very radical change in 2005. In 2005 Life Science Curriculum Constructivist Learning Theory was adopted and this was expressed fort he first time. It was said that the curriculum has also been prepared according to multiple intelligence theory, active learning and student centered education concept. "2005 Life Science Curriculum was cancelled in 2009 by these reasons: They are: this curriculum doesn't conform to the objectives and fundementals of Turkish National Education, it doesn't give enough place to national values and it wasn't sufficient enough to construct democratic culture. By adding a small number of benefit statements (in total they don't excess 15 statements) to the curriculum of 2005, the 2009 Curriculum has been started to be used" (Gözütok, 2010). 2009 Life Science Curriculum has been formed by making little changes on items (articles) about some benefits it hasn't made changes in 2005 and in 2009 curriculums fundemental theory, objectives, teaching-learning process and evaluation dimensions.
It has been emphasized that 2009 Life Science Curriculum, constructivist learning theory was adopted. It has been said that the curriculum is student (child) centered, which the point of view of the child has been put on basis, on learning by active participation instead of memorizing, on the importance of structuring the data that is need and data that was constantly renewed and students' structuring this (MEB, 2009). In 2009 Life Science Curriculum, it is clearly seen that the activities of learning-teaching are dealt with in a detailed way, alsa the teachers have been instructed on how to apply these activities. In 2009 Life Science Curriculum many different strategies, technics and methods like learning by invention, learning by presentation, learning by serch, Project-based learning, narration, question and answer, discussion, brain-storming, inspiration, role playing, creative drama, etc. are offered. This quality of the curriculum, requires the planning, application and the evaluation of a great number of many strategy, method and technics succesfully. But according to results of search by Kalaycı (1994), Bektaş (2001), Doğan (2004), Yiğit (2008), Taşkaya and Bal (2009), Gözütok (2010), teachers are only using (applying) the methods they know and the number of teachers using the methods above are not big in number.
On the other hand, in Turkish National Education as well as individuals graduated from teacher (training) education, there are some people who graduated from schools that has no relation to teacher education and that are totally different and give different type of education (agricultural, veterinary faculties, economy faculties, etc.) are working as teachers. When this situation is taken into consideration; it can be said that introduction of the curriculum to the teachers and its application are important. However, the fact that the in –service (training) education activities which are aimed to introduce the curriculum to teachers are not sufficient, that the assessment of the levels of proficiency of teachers who will apply strategy, method and technics are not sufficient, (and) that the studies for making them understand their educational requirements are not being done, and the reality of most of these studies are mainly based on teacher ideas.
The main objective of this study, is to determine the level of primary school teachers' (1st-3rd grade) sufficiens on implementation of strategies, methods and technics that are stated/shown in 2009 Life Science Curriculum.
In this study:
- Do the strategies', methods' and technics' (specified in 2009 Life Science Curriculum); frequency of use and their proficiency levels in usage, differ according to the sexes of teachers, type of school they studied, the faculty they graduated, their seniority?
- What are Primary School teachers' results of observation for the levels of proficiency in applying the strategy, method and technics specified in 2009 Life Science Curriculum?
- What kind of a relation is there between the perception coneerning the proficiency levels in applying the specified strategy, method and technics in 2009 Life Science Curriculum by Primary School teachers and the results for observation of proficiency in applying these strategies, methods and technics?

like these above, 3 sub-purposes have been determined.
Survey and correlation research models, in addition quantitative and qualitative research methods are applied in this paper. In quantitative part,teachers from 1. to 3. grade classes were studied by (N: 125). Maximum variation sampling which is one of the purposive sampling methods was chosen to sample. Moreover, teachers are selected from Ankara and its center districts' schools, by considering easement of access. Five of the schools were private and five of them were public. In qualitative part of the study, from the center districts of Ankara, one private and one public school were chosen, and 30 class teachers from these schools were observed.

The data of the research was attained self assessment and observation forms. Measurement tools were advanced by means of the experts' views. While qualitative datas are being examined, descriptive statistics (f, %) and test of chi-square ($\chi 2$) were used. And, content analysis was also run.

A great majority of the teachers pointed out that they perceive themselves sufficient while they are implementing the strategies, methods and technics which are stated in Life Science Curriculum in 2009. This inference can be made relating to their sufficiency of using teaching methods, there are significant differences according to varieties such as their seniority, kind of school that they have been working, and department that they had graduated from. In addition, as the result of the observation, it can be said that they are not sufficient as much as they perceive. In the observed classes, teachers used mostly, teaching and question-answer method.

Regarding to the results of study, it is offered that in-service training for teachers and teacher education/training programmes about using the teaching strategy, method and technics should be planned effectively.

Bibliography

Bektaş, Ö. (2001). *Hayat Bilgisi Öğretimi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Doğan, C. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Derslere İlişkin Görüşleri ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri: İstanbul Örneği, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(2), 193-203.

Gözütok, F.D. (2010) Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi. I. Ulusal Eğitim Programları Kongresi, Balıkesir. (Basımda)

Kalaycı, N. (1994). *İlkokul II.Sınıf Hayat Bilgisi Dersini Okutan Öğretmenleri, Bu Dersteki Etkinliklere Ayırdıkları Sürelerin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kalaycı, N. (2001). Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar. Gazi Kitabevi, Ankara.

MEB. (2009). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı.* Ankara: MEB

Sönmez, V. (1992). İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 8.

Taşkaya, S. M. ve Bal, T. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. Selçuk Üniversitesi, (Ahmet Keleşoğlu) *Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 173–185.

Yiğit, E.Ö. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin ve İlköğretim Öğrencilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinin Uygulanma Düzeyinde İlişkin Görüşleri Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,* (610–614), Çanakkale: Nobel Yayın Dağıtım.

Key Words: Method, Technic, Strategy, Life Science Curriculum.

AN EVALUATION OF EDUCATIONAL PROGRAMMES OF PRIVATE MUSIC SCHOOLS ACCORDING TO THE CONTEMPORARY PROGRAMME EVALUATION APPROACHES

Ayda Aras, Gazi University, aydaaras@hotmail.com

Abstract

Voluntary music education refers to those voluntarily interested in, eager for, or apt to music or a branch of music and it aims to bring in necessary musical behaviour to sustain and develop this as much as possible (Uçan, 2005:31). In Turkey, voluntary music education takes place mainly at private music schools of the Ministry of National Education within programmes approved by the Ministry. The aim of the research is to assess the conformity of the private music schools of the Ministry of National Education as contemporary programme evaluation approaches. Teaching is the most well-planned and well-organized part of a teaching institute. The interaction of the student with his teacher and the environment provided by the teacher is important in teaching. In this sense, teaching covers all of the process applied in order to provide learning and desired changes in the individual's behaviours (Uçan, 1994:62). A syllabus provides a timetable of lessons and subjects but the teacher does not have to carry it out entirely. A syllabus generally consists of certain information categories, at some schools it concentrates more on skill and application, it is a programme to bring on this knowledge and skill within the aims of the teaching programme in a planned way (Uçan, 1994:61). Programme assessment is to decide on the efficiency of the programme (Demirel, 2006:176). When assessing an education/music teaching programme, the following criteria should be taken into consideration: Conformity to the programme preparing principles, conformity to contemporary programme evaluation approaches, conformity to programme development model, validity of the model to the plan (Albuz, 2004:16). According to Uçan (2005:62), a music teaching programme, consists of characteristics to bring on the student, in other words, of goals to be reached through music education; each of these goals consist of observable critical behaviour, target behaviour; teaching-learning created from necessary activities to bring on the student the target behaviour through subjects interrelated with the goals and target behaviours; testing-evaluation from activities to collect necessary information (data) to understand if target behaviour has been brought on the student and if the goals have been achieved; assessment to determine the stability of the programme and its efficiency degree and to pass judgement on the student, teaching and programme. According to Büker (2010:369), the main goal of assessment researches is to clarify the problem of a society or institutions and to enable developing the social circumstances of the problem with a positive attitude. Within this aim, assessment researches seek efficient feedback and clarifying necessary divisions. According to Erginer (2000:369), whatever the goal is, in order to assess an education program the hypothetical relations it is based on should be examined, if these relations have been handled properly according to the truth should be put forward. By the end of the assessment, which goals of the related programme is insufficient should be set forth. Assessing of the Private Music School Programmes of the Ministry of National Education is important for the teaching activities to continue beneficially, starting with the Ministry of National Education it is also important for those who work in these institutions should not to consider music teaching as a commerce purpose but as a community service within a modern and scientific quality. Within this respect, descriptive methods were applied to assess the current teaching programmes carried out at private music schools of the Private Education General Directorate of the Ministry of National Education. According to the research findings, it has been observed that the teaching programmes of today's private music schools clearly do not cover the goals, target behaviour, content/subjects, teaching situations, testing evaluation and assessment procedures, which are all basic steps of contemporary programme evaluation approaches. Today's programmes of the private music schools, from 1990 to date, were prepared by some private schools unprofessionally and the ministry has put it into effect. Present programmes have been categorized according to their target, application and length of study; the subjects have been divided into weeks according to the length of study with basic education, upper secondary education, and further education sections. Goals related to applying the programme clearly and specifically does not provide the teaching targets, partially resembles the affective targets, and the goals mentioned in applying the programme is far from being clear and specific, it provides suggestions for the instruments instead. At the end of the programme, the following has been observed; under the examination section, the assessment to be carried out in accordance with the regulation of the private teaching institutions; under the method and techniques section, the subject to be taught with care within the classroom through the following methods and techniques: from near to far, easy to difficult, national to international, known to unknown, analysis, inductive application, exercises. Finally, the main course book and various sources have been pointed out as materials to be used when applying the programme. According to the result of the study assessing the private music schools of the Ministry of National Education, it has been observed that current programmes do not consist of any equivalent literally or as content related to a music education programme elements, targets, target

behaviour, content, testing evaluation and assessment. As for the goals students will gain or desired characteristics students will develop have not been determined according to the contemporary programme evaluation approaches, matters and musical information to be handled, taught, and discussed within music education, have been listed as subject titles. A statement such as "assessment procedures", which provides evaluation results through testing procedures, which is a process in passing judgement on the student, teacher, and programme by comparing criteria of targets, does not take place in the education programme.

References

Albuz , A. (2004). Eğitim / Müzik Eğitiminde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. XVII (1),13-18

Böke, K. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, İstanbul: Alfa Yayınları

Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme.* (9. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Erginer , E. (2000). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara:Anı Yayıncılık.

Uçan, A. (1994). *Müzik Eğitimi Temek Kavramlar-İlkeler- Yaklaşımlar.* (2. Basım). Ankara:Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye' deki Durum.* (3.Basım). Ankara: Önder Matbaacılık.

Key Words: Programme, Teaching Programme, Music Education

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZELLİKLERİ VE SOSYO - EKONOMİK ÇEVREYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Ayfer KOCABAŞ, Aydan ŞEN, Pınar ÇAKIR

Özet

Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki ilköğretim okullarında uygulanan birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasında karşılaşılan aksaklıkları ve bu uygulamada yer alan öğretmenlerin özelliklerini, sorunlarını, öğretmenlerin çevreye ilişkin görüş ve çözüm önerilerini belirlemektir. Araştırma verileri Şanlıurfa ilinde birleştirilmiş sınıf okutmakta olan 60 öğretmenin anket yolu ile görüşleri alınarak elde edilmiştir. BS uygulamasında yer alan öğretmenlerin ve görev yaptıkları çevrenin özellikleri incelenerek; öğretmen görüşleri alınmış ve çözüm önerileri oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Varyans analizi, t- testi, ve scheffe testi uygulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, sınıf öğretmeni

THE OPINIONS ON SOCIO ECONOMIC ENVIRONMENT AND CHARACTERISTICS OF COMBINED CLASSROOM TEACHERS

Ayfer KOCABAŞ, Aydan ŞEN, Pınar ÇAKIR

Abstract

The purpose of this study was to determine the problems, characteristics, views on the environment of combined classes teachers who have been working in Şanlıurfa. Data of the study were collected from the 60 primary teachers in Şanlıurfa with the way of survey. Developed Scale of Combined Classes was used for collecting data. And Cronbach's Alpha coefficient was found as 0.90. In the analyses of data Variance analyze, t test and scheffe test were used in this study.

Key Words: Teaching in combined classes, primary teacher

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE UYGULANAN ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI SONUÇLARININ İNCELENMESİ

Aykut UZUN, MEB İzmir Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi, aykuzun@hotmail.com

Ahmet BILDIREN, MEB İzmir Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi, ahmetbildiren@gmail.com

Özet:

Ülkemiz koşullarında geçerli bir mesleğe sahip olabilmek için fen ve matematik alanlarında başarılı olmak neredeyse en önemli koşul olarak görülmektedir. Yine ülkemizde son yıllara kadar var olan eğitim sistemi ezbere dayalı, sınavlarda başarılı olmaya yönelik bir yapı taşımakta, sosyal bilgiler dersi de öğrencilerin sadece bazı yer ve ürün adlarını, tarihi olay ve kişileri ezberlediği bir ders olarak görülmektedir. Bu durumda öğrencilerde soysal bilgiler dersine karşı olumsuz bir tutum ortaya çıkmakta ve zamanla bu tutum yerleşmektedir. Nitekim ilköğretim öğrencileri düzeyinde yapılan araştırmalarda, öğrencilerin sosyal bilgilerin sevimli olmayan önemsiz bir ders olduğunu hissettikleri ve öğrencinin yaşı büyüdükçe derse karşı olumsuz tutumun arttığı anlaşılmaktadır.

Oysaki sosyal bilgiler dersi sorumluluk sahibi vatandaş yetiştirmeyle bağlantılı olarak bilgi, tutum ve becerilerin kazanılmasıyla ilişkili bir derstir. Ayrıca, sosyal bilgiler insanın temel ihtiyaçlarını, bunları karşılama biçimlerini, toplumsal yaşayışı ve davranışları konu alır. Diğer insanlarla kurulan ilişkinin önemini kavrama, ülkesini ve diğer ülkeleri tanıma, ekonomik yaşamla ilgili bilgi, beceri ve tutum geliştirme sosyal bilgiler öğretiminin amaçları arasındadır. Bu açıdan bireyin toplumla uyumlu yaşamasında oldukça önemli bir role sahiptir. Bu nedenle de sadece tarih veya coğrafya bilgilerinin öğretildiği bir ders değildir.

Sosyal bilgiler dersi için ülkemizde bugüne kadar uygulanan amaçlar, daha çok orta öğretim düzeyindeki tarih, coğrafya konularına alt yapı oluşturulacak biçimde düzenlenmiştir. Böylece içerik çok genişlemiş ve program ezbere dayalı bir hale gelmiştir. Bu durum ise ezber yapmaktan kaçınan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olabilir.

Genel anlamda sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilerden oluşur. Bu disiplinler arasında tarih, coğrafya, felsefe, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, eğitim, hukuk, ekonomi gibi alanlar sayılabilir. Sosyal bilgiler dersi müfredatı hazırlanırken sosyal bilimlerin çok disiplinli yapısından yararlanılmakta ve disiplinler arası yaklaşımla hem müfredat hem de öğretim planları yapılabilmektedir. Yöntemler açısından sosyal bilgiler dersi ünite, proje ve etkinlik çalışmaları popüler ve etkin ünitelerin öğretilmesi için uygundur.

Bütün bu özellikleriyle sosyal bilgiler dersi üstün yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirme uygulamaları açısından oldukça uygun bir yapıya sahiptir. Zenginleştirme programında öğrenci bir yandan normal okullarda uygulanan programı izlemekte, diğer yandan ilgili, yetenekli ve istekli olduğu alanlarda daha geniş ve derin bilgi kazanması için etkinlik programı zenginleştirilmektedir. Böylece öğrenci aynı konularda yaşıtlarına göre daha derinlemesine bilgi sahibi olmaktadır. Topluma etkin vatandaşlar kazandırma amacında olan sosyal bilgiler dersinde güncel sorunlara yönelik projeler üstün yeteneklilerin rahatlıkla benimseyebileceği uygulamalardır.

Üstün yetenekli çocuklar; sözcük hazinelerinin zenginliği ve sözcükleri tam anlamıyla kullanabilme yeteneği, genelleştirme yapabilme yeteneği, soyut düşünce yeteneği, problemler konusunda iç görü sahibi olma, uslamlama, problem çözebilme, öğrenme hızı, ısrar, güçlü

bir hafıza, önsezide bulunma, mizah ve nükte yapabilme, ilgilerin ve merakların zenginliği, uyanıklık ve gözlemlemeye doğal bir eğilimleri, insiyatif ve teşebbüs etme yeteneği, yaratıcı çalışmalar yapma, eleştirisel muhakeme ve hizmet arzusunda bulunma gibi özellikleri ile tanınırlar.
Üstün yeteneklilerin özel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek ve öğrenme hızlarına uyum sağlayacak eğitim modellerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Üstün yeteneklileri, öğrenme özellikleri açısından "normal" kabul edilen akranlarından ayırarak özel sınıf veya ayrı bir okulda eğitime alma gibi bir zamanlar ülkemizde de yapılan uygulamaların soruna çözüm olmaktan çok, daha büyük sorunlara kaynaklık ettiği ortaya çıkmıştır. Bunun yerine üstün yetenekli öğrencilerin normal akranlarıyla birlikte eğitim görürken bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak ve özel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek eğitim yöntemlerinin geliştirilmesi ile ek imkânların sunulması daha sağlıklı bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir.
Bu nedenlerle; Okul öncesi, İlköğretim ve Orta öğretim çağındaki öğrencilerin üstün yeteneklerini geliştirerek bilimsel düşünme ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, problem çözen bireyler haline gelmelerini ve onlara gerçek yaşamda öğrenme fırsatları ve özel eğitim aktiviteleri yoluyla var olan potansiyellerini ortaya çıkararak farkında olmalarını sağlamak amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Bilim ve Sanat merkezleri (BİLSEM) açılmıştır.
Bilim ve Sanat Merkezleri, eğitim bütçesine fazla ek maliyet getirmeden, ülkenin her bölgesinde ve ilinde uygulanabilirliği kolay bir model olarak yaygınlaştırılma başarısını yakalamıştır.
Bu modelin en büyük avantajlarından biri, çocukların kendi okullarından, arkadaşlarından soyutlanmamalarıdır. Okul dışındaki saatlerde BİLSEM'de eğitimini sürdürürken; toplum bireylerini zihinsel, sosyal, kültürel ve duygusal açıdan tanıyabilme olanağına sahip olabilmektedirler. Üstün yetenekli çocuklar, toplumla bütünleşme sürecini okullarında yaşarken, yeteneğin bilincinde olarak BİLSEM'lerde kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, çalışma, üretme olanağına sahip olmaktadırlar. Toplumla bütünleşen ve farklılığının bilincinde olan, farklılığını insanlık adına geliştiren bireyler olarak yetiştirilmektedirler.
Bu çalışmanın amacı üstün yetenekli öğrencilere uygulanan sosyal bilgiler dersi zenginleştirme programının sonuçlarının incelenmesidir. Araştırma İzmir Narlıdere Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezinde yapılmıştır. Merkezde uyum ve destek eğitim programlarını tamamlayarak sosyal bilimler alanında yetenekli oldukları belirlenmiş 28 öğrenciye zenginleştirme programı uygulanmıştır. Bu uygulama sonunda ilköğretim 4. ve 5. sınıflara devam eden öğrenciler II. kademe sosyal bilgiler müfredatını tamamlamıştır. İlköğretimin II. kademesine devam eden öğrenciler sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında lise müfredatını tamamlamışlar ve alanlarıyla ilgili kapsamlı araştırma ve proje çalışmaları hazırlamışlardır. 2 öğrenci ise üniversite düzeyinde eğitim almıştır.

Anahtar Kelimeler: Zenginleştirme, Sosyal Bilgiler Dersi, Üstün Yetenekli Öğrenci

THE ANALYSIS OF RESULTS OF ENRICHED SOCIAL STUDIES PROGRAM APPLIED TO GIFTED STUDENTS

Aykut UZUN, MEB İzmir Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi, aykuzun@hotmail.com
Ahmet BILDIREN, MEB İzmir Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi, ahmetbildiren@gmail.com

Abstract
The current conditions of our country to have a profession to be successful in the fields of science and mathematics is seen as almost the most important condition. However, rote education system existing in our country until recently, a structure that carries on to be successful in the exams, students in social studies and product names are just some of the historical events and people who are seen as a lesson memorized. In this case, students negative attitude towards the lesson emerging social information and attitudes that settles over time. Indeed, research conducted at the level of elementary school students, the students felt that a course of social information is pretty trivial and non-student increase in negative attitudes towards the lesson is understood that the age grows.

Whereas, Social studies lesson is related with growing up responsible citizens. Furthermore, it's related with gaining the knowledge, attitudes and skills. In addition, the basic needs of people in social studies, forms of greeting them, is about the social life styles and behaviors. Understand the importance of the relationship established with other people, his country and other countries, recognition, economic life and the knowledge, skills and attitude development among the objectives of teaching social studies. In this respect, a very important role in affecting the individual has with society. Therefore, the information is not only taught history or geography is not a lesson.
Social studies lesson curriculum, the preparation of a multi-disciplinary nature of the social sciences and interdisciplinary approach are helpful for both the curriculum and teaching plans can be made. Unit, project and event activities are suitable methods of social studies lesson for the teaching of popular and effective units.
In general, social science consists of selected information of social science disiplines. Between these disciplines, history, geography, philosophy, sociology, psychology, anthropology, education, law, economics, such as areas. Social studies curriculum, the preparation of a multi-disciplinary nature of the social sciences and interdisciplinary approach are helpful for both the curriculum and teaching plans can be made. Methods for the social studies unit, project and event activities are suitable for the teaching of popular and effective units.
All these features in the practice of social studies lesson enrichment for gifted students have a suitable structure. Enrichment program, implemented the program in regular schools to monitor students on the one hand, on the other hand, is capable and willing to gain knowledge in areas with more extensive and profound events in the enriched program. Thus, students are familiar with the same issues in more depth than their peers. Active citizens in the community in its aim of bringing projects to current problems of social studies lessons gifted applications can easily adopt.
Gifted children; word wealth of treasures and the ability to use the words literally, generalization ability, abstract thinking ability, to have insight about the problems, reasoning, problem-solving, learning rate, insist on a strong memory, intuition presence, humor and wit to make , interests, and the richness of your interests, vigilance and monitoring is a natural tendency, initiative and ability to enterprise, to make creative work, critical reasoning and desire to service with features such as presence known.
To meet the specific learning needs of gifted and learning speeds are needed to ensure compliance with the development of educational models. Gifted, learning characteristics of "normal" is accepted, separated by their peers at school or in a separate special education class once upon a time in our country, such as making applications to the solution to the problem, rather than a larger source of problems that have emerged. Instead of gifted students with their peers in regular education while developing individual skills and capacities to be aware of and will use the highest level of training methods to meet the specific learning needs of the additional opportunities presented by the development of a more robust approach is considered. For these reasons, pre-primary, primary and secondary school-age students to develop superior capabilities of combining aesthetic values of scientific thinking and behavior, productive, problem-solve the loyalty

of individuals and through them in real life learning opportunities, and special education activities by removing the existing potentials in order to be aware of , by the Ministry of Education Science and Art Centers (BİLSEM) was opened.
Science and Art Centers, education budget, without much additional cost, in every region of the country and easily applicable in the province has achieved success as a model for dissemination.
One of the biggest advantages of this model, children in their schools, friends, soyutlanmamalarıdır. At Bilsem continuing education outside school hours, community members, mental, social, cultural and emotional aspects can have the opportunity to recognize. Gifted children, while schools in the process of integration into society, being aware of your talent Bilsems own interests and skills, in line with the study, the possibility of producing a day. Integrated society and is aware of the differences, the diversity of humanity as individuals on behalf of the developer are trained.
The aim of the gifted students in this study applied social science enrichment program to examine the results. Research Science and Art Center in Izmir were Narlidere Sıdıka Akdemir. Center alignment and support educational programs in the field of social sciences are capable of completing the designated student enrichment program has been applied 28. Primary 4 at the end of this application and 5 Students in grade II. completed grade social studies curriculum. Primary II. continuing level of high school curriculum, students have completed the various fields of social sciences and related fields have prepared a comprehensive research and project work. 2 if the student has taken college-level education.

Key Words: Enriched, Social Studies Lesson, Gifted Students

FİZİK DERSİ YENİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ayşe ARSLAN, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, aysegularslan1@yahoo.com
Halil AŞICI, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,halilasici@gmail.com
Orhan ERCAN, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, orhanercan@gmail.com
Ahmet TEKBIYIK, Rize Üniversitesi, atekbiyik@gmail.com

Özet:
Fizik dersi yeni öğretim programı 2007 yılından itibaren kademeli olarak yürürlüğe girmiştir. Öğretim programlarının en önemli paydaşı olan öğretmenlerin öğretim programları ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi önemlidir. Bu amaçla geliştirilen ölçek MEB tarafından düzenlenen 283 numaralı fizik dersi öğretim programları kursuna Türkiye'nin her şehrinden katılan 104 fizik öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerine ilişkin öğretmen görüşleri sıklık ve yüzde olarak verilmiş, ayrıca cinsiyet, okul türü, unvan ve hizmet süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin görüşleri istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Veri analizi için SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili düşünceleri ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Öğretim Programı, Fizik Dersi, Öğretmen Görüşleri, Fizik Öğretmenleri*

EVALUATION OF THE TEACHERS' OPINIONS ON THE NEW CURRICULUM OF PHYSIC LESSONS THROUGH DIFFERENT VARIABLES

Ayşe ARSLAN, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, aysegularslan1@yahoo.com
Halil AŞICI, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,halilasici@gmail.com
Orhan ERCAN, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, orhanercan@gmail.com
Ahmet TEKBIYIK, Rize Üniversitesi, atekbiyik@gmail.com

Abstract:
The new curriculum of Physic lessons has gradually gone into effect by 2007.It is important to determine the opinions of the teachers on the curriculums as teachers are the most important shareholders of the curriculum programs. The scale that has been developed to determine these opinions has been applied to 104 physics teachers from each city of Turkey who joined the course - 283 of physics curriculums organized by MEB. The Cronbach's Alfa coefficient of reliability is found to be 0, 87. The opinions of teachers on the scale items are given in frequencies and percentage and the opinions of teachers are statistically analyzed within varieties such as gender, type of school, recognition and duration of service. SPSS 15.0 software is used for data analysis. At the conclusion of the study, it is found that there is meaningful relationship between opinions of the teachers on curriculum and the gender.
Keywords: Curriculum, Physics Lesson, Teachers Opinion, Physics Teachers

1992 YILI RESIM-İŞ DERSI ÖĞRETİM PROGRAMI ILE 2006 YILI GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖLÇME-DEĞERLENDİRME BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Ayşegül OĞUZ, Rize Üniversitesi, graf.paint@hotmail.com
Burcu AKHUN, Hacettepe Üniversitesi,burcuak@hacettepe.edu.tr

Özet:
İlköğretim genel eğitim programının kapsamında, eski adıyla Resim-İş yeni adıyla Görsel Sanatlar dersinde kullanımına yönelik bugüne kadar 1948, 1968, 1992 ve 2006 ilköğretim programları geliştirilmiştir. 1992 yılından beri yürürlükte olan Resim-İş programının, yeniden yapılandırılan eğitim sistemimizin ihtiyaçlarına yönelik olarak değiştirilmesi söz konusu olmuştur. Buna yönelik olarak 2006 öğretim yılında, ön denemesi bazı pilot okullarda yapılan yeni bir Görsel Sanatlar dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı geliştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nin Ekim 2006–2589 sayısında belirtildiği üzere, 11.09.2006 tarih ve 351 sayılı kararı ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 11.09.1992 tarih ve 287 sayılı kararı ile kabul edilen "İlköğretim Resim-iş (1–8. sınıflar) Dersi Programı"nın, 2006–2007 Öğretim yılından itibaren 1, 2, 3, 4, 5, 6. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılması kararlaştırılmıştır. Bunun yerine İlköğretimde, Görsel Sanatlar (1–8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programının 2006–2007 öğretim yılından itibaren 1, 2, 3, 4, 5, 6. sınıflardan başlamak üzere kabulüne karar verilmiştir (MEB, 2006b).

Bu araştırmada, 2006 İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunun, 1992 İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı ile ölçme-değerlendirme bakımından benzerlikleri ve farklılıkları belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular yorumlanmış, bulgular doğrultusunda sonuçlara yer verilmiştir.

Programın vazgeçilmez ögesi olan ölçme ve değerlendirmenin, öğrenme-öğretme sürecini tamamlayan önemli bir parçası olduğu söylenebilir. "Öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmeyle; öğrenci başarısının belirlenmesi, öğretim programlarının değerlendirilmesi, öğretim yöntemlerinin etkililik düzeyinin belirlenmesi, öğrenme eksikliklerinin ve güçlüklerinin belirlenmesi sağlanmaktadır" (Baykul, 2000). Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1977:11). Ölçme, değerlendirme için gerekli sayısal verileri, değerlendirmenin veri toplama kısmını kapsar. Turgut (1977) değerlendirmeyi ise, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işidir" olarak tanımlar (s:225). Özetle, ölçmenin tanımlama, değerlendirmenin de yargılama işlemi olduğu söylenebilir. Eğitimin istendik davranışları bireye kazandırması ve amacına ulaşabilmesi için öğretim programında ölçme-değerlendirme ögesine yer verilmesi gerekir. Ancak bu şekilde öğretim programının bütün ögelerini tamamladığı ve amacına hizmet ettiği söylenebilir.

Ölçme, "bireylerin ya da nesnelerin belirli özelliklere sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin belirlenerek sonuçların sembollerle, özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesi" olarak; değerlendirme ise, "ölçme sonuçlarını kıstaslar kullanarak nitelik hakkında bir karara varma süreci" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006). 2006 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında öğrencilerin değerlendirilmesinde farklı boyutlar göz önüne alınmıştır. "Öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki eğitim-öğretim etkinlikleri; yaratıcılık, tutumlar, ilgiler ve öğrenme şekilleri gibi duyuşsal ve devinimsel özellikleri de içerir. İyi bir ölçme-değerlendirme süreci tüm bunları içeren, öğrencinin gelişimini farklı boyutlarda ele alan bir süreçtir. Bu boyutların her biri, kendi içinde çeşitlenen ve farklı teknikleri gerektiren süreçleri kapsar" (MEB, 2006:17).

Çelenk ve diğerlerine (2000) göre, 1992 Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme çalışmalarında her konuya ait hedef ve davranışlar belirlenmiş ve o konunun eğitim durumunun ardından "değerlendirme" başlığı altında o konuya ilişkin örnek sorular verilmiştir, fakat yetersizdir. Bu sorular daha çok bilişsel alandaki hedeflerin ölçülmesiyle ilgilidir. Diğer becerilerin (Duyuşsal ve Psiko-motor) ölçülmesine öğretmene yol gösterici örnekler bulunmamaktadır.

1992 Resim-İş Dersi Öğretim Programında ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntem, teknik ve araçları ayrı bir başlık altında belirtilmemiştir. Bazı davranışların altında verilen değerlendirme bölümlerinde yalnızca soruların yer aldığı görülmektedir. Buradan da klasik ölçme değerlendirme yönteminin benimsendiği sonucunu çıkarmak mümkündür.

2006 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır. 2006 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında başlıca ölçme yöntem ve teknik ile araçları, bu derste kullanılabilecek ölçme araçları örnekleriyle birlikte açıklanarak verilmiştir. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için farklı ölçme aracı örnekleri verilmiştir. Bu ölçme araçlarının kullanılmasında zorunluluk olmadığı, öğretmenin ihtiyaç duyduğunda uygun gördüklerinden biri ya da birkaçını seçerek, sürecin amaçlarına göre düzenleyerek kullanabileceği belirtilmiştir. 2006 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında bu derste kullanılabilecek yöntemlerden olan öz-değerlendirme, grup değerlendirme, proje ödevleri ve ürün dosyası ayrıntılı bir biçimde örneklerle açıklanmıştır. Görsel Sanatlar dersinde, öğrenme alanına ve kazanımlara bağlı olarak açık uçlu, doğru-yanlış, eşleştirmeli, çoktan seçmeli sorular gibi, klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerinin de kullanılabileceği ifade edilmiştir.

A COMPARATIVE STUDY OF THE 1992 NATIONAL PRIMARY SCHOOL CURRICULUM FOR ART AND CRAFT COURSE AND THE 2006 NATIONAL PRIMARY SCHOOL CURRICULUM FOR VISUAL ARTS COURSE WITH THE GUIDE BOOK REGARDING MEASUREMENT AND EVALUATION IN TURKEY

Ayşegül OĞUZ, Rize University, graf.paint@hotmail.com
Burcu AKHUN, Hacettepe University,burcuak@hacettepe.edu.tr

Abstract:

In the extent of the Turkish general primary education curricula, formerly under the name of Art and Craft Course and recently Visual Arts Course 1948, 1968, 1992 and 2006 primary education curricula have been developed and used so far. Taking into account the needs of the restructed Turkish education system, the Ministry of National Education has decided a change regarding the all subjects' curricula including the art course and 1992 Art and Craft Course curriculum was also needed to be restructured. To do this, in the year of 2006 a new Visual Arts Curriculum and Guide Book which were piloted in some of the predetermined primary schools has been put into practice in the country wise.

This research aims to determine possible similarities and differences in terms of measurement and evaluation between the 1992 National Primary School Curriculum for Art and Craft Course and the 2006 National Primary School Curriculum for Visual Arts Course with the Guide Book (Grades 1–5) in Turkey.

"It can be said that measurement and evaluation is an indispensable element of the curricula and it as an important part of the learning-teaching process which complete it. "By performing meaurement and evaluation in the learning-teaching process, to determine the success of the students, evaluation of the curricula, to determine the level of teaching methods provide to determine the lack and complexities of learning are obtained" (Baykul, 2010). Evaluation is to show the result of one attribution with numbers or the other symbols (Turgut, 1977). Evaluation includes numerical data for assessment and data collection part of assessment.

In summary, it can de said that measurement is the identification, evaluationt is the judicial process. A curriculum should include measurement and evaluation in order for education to make a person gain prefered behaviour and to reach a destination. As a consequence, it can be said that it serves the purpose of the curriculum and completes all the elements of curriculum.

In 1992 National Primary School Curriculum for Art and Craft Course, methods of measurement and evaluation, techniques and implements were not specified under a seperate title. It was determined in some parts of measurement under the behaviours, there were only questions. It can be said that in this curricula classical method of measurement and evaluation was adopted.

Key Words: Visual Arts Course, Art and Craft Course, Primary Curriculum, Measurement and Evaluation

THE ANALYSIS OF THE MUSICAL CREATIVITY ELEMENTS IN THE MUSIC SYLLABUSS OF THE ELEMENTARY EDUCATION

Başak Güler GORGORETTI, Eastern Mediterranean University, basak.guler@emu.edu.tr

Abstract:
The context of the music education involves the education of the creativity (Uçan, 2005). Throughout general music education the teaching of the creativity is improved as part of the music syllabus in music lessons. The music syllabus of elemantary education which is developed in accordance with constructive approach, applied in 2007. The music syllabus which is designed in the spirit of student-centered apprehension consists of creative musical activities. These activities are important to function active. One of the learning domain in music syllabus is the musical creativity. The aims of the music syllabus stated as improving the esthetic part of the students with music, upgrading creativity and his talent, by means of composing music and expressing the feelings, ideas and experiences. The accompaniment of creativity to listening, singing and playing skills places importance on the musical improvement moreover, places emphasis on a characteristic music education.
The debate on composing and improvising is still continuing. Gordon says, composing and improvising have a continuity characteristic, in addition, the improvement of composing and improvising skills show parallelism. According to Gordon, composing and improvising prompts the aural ability, for this reason students get better able to show meaning to what they hear and see. According to the behaviors of students while they improvise or create musical pieces, composing described as to create our own musical pieces (Gordon, 1996:11); in the other hand improvising defined as to use the harmonical elements which were determined before (Gordon, 2007:18) . After all, students do a pre-study before composing, despite improvising is rapid musical responding (Gordon, 2007). According to Azzara, students do not need notation for improvisation, improvisation gives self-determination to create music. Therefore, before composing, studens has to think tempo, melody and rhythm (Azzara,1999).
Musical creativity which has a big importance on musical improvement, cited a broad section in developed countries music syllabus. In United Kingdom and Austrias' music education system musical creativity has a big importance. Composing and improvising are popular musical activies in both countries school music lessons (Stavrou, 2006).
Improvement of accompanying skills in general music education is a different element of musical creativity (Brophy, 2002;Buchanan, 1964; Case, 1977; Christensen, 2000; Graff, 1984; Lofgren, 1974; March,1988; Slattery, 2006; Soderblom, 1982; Taylor, 1980). To accompany the song with a melody or rhythm, or to accompany a rhythm with a melody, or to accompany the music with movements are important activities for musical improvement. Other musical activities are, the usage of school instruments to create rhythmic or melodic accompaniment pieces.
Dramatization is a method which shows the characteristic associated with creative and experience-based learning. This method defined as: demonstrating some cases and facts by using movements, dance, music, speech and imitation in a imaginary atmosphere (Hesapçıoğlu, 1997:218). Music games, imitating to song words and music are the techniques of dramatization.

ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bayram ÖZER, ozer.bayram@gmail.com,
Recep KAHRAMANOĞLU, recepkahramanoglu@gmail.com

Özet
Her toplum kendi yapısına ve özelliklerine göre yetiştirmek istediği insan tipini tespit etmekte ve buna göre öğretmenler yetiştirmektedir (Duman, 1987:111).Toplum içindeki bilgiler nesilden nesillere doğru bir plan ve program içinde aktarılıyorsa bu yapılan faaliyetler eğitim-öğretim ile ilgilidir. Eğitim-öğretim faaliyetleri ise öğretmenle mümkündür (Celkan, 1998:30). Günümüz şartlarında önemi daha da çok artmakta olan eğitimin işlevlerinin yerine getirilmesinde en önemli unsur hiç kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenlik, bir milletin, bir devletin geleceğini, gelecek nesillerini iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sorumluluğunu taşıyan bir meslektir. Eğitim sistemine ve bir toplumun geleceğinde söz sahibi olacak öğretmenlerin iyi bir eğitimden geçmesi ve görev yaptığı sürede de kendilerini yenilemeleri, çağın gereksinimlerini karşılamaları gerekmektedir. Öğretmen; devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, eğitimde uzmanlık çalışmaları ve eğitimsel araştırmalardan yararlanan bireydir (Varış, 1973, 48). Öğretmen öğrenme aracıdır, kolaylaştırıcıdır, bilgi rehberidir ve bilgi rotası belirleyen kaptandır. Öğretmen güvenilir kişidir, veli vekilidir, öğrenci danışmanı ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar öğretmene daha çok meslekle ilgili verilen imgelerdir (Balcı, 1991,138). Bir ülkenin geleceğinin mimarı öğretmenlerdir. Mühendisini, doktorunu, öğretmenini, polisini, askerini, şoförünü kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir.
Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimi, uygulama (staj) dönemi ve bu dönemdeki izleme-değerlendirme çalışmaları, çok önemlidir. Baş döndürücü bir şekilde gelişen bilim ve teknolojiyi takip edip, ona ayak uyduran bu öğretmenler köye ve köy ortamına uyum sağlayamayarak hayal kırıklığına uğramakta, karamsarlığa düşmekte ve köy hayatını yadırgayıp mutsuz olmaktadırlar. Günümüzdeki öğretmen adayları da tamamen şehir hayatına ve şehirlerdeki okullara uyumlu olarak yetiştirilmektedir. Bu adaylar mevcut sistemde mezun olunca hemen hemen hepsi köy okullarına atanmaktadırlar. Köy şartlarını ve köy okullarındaki imkânsızlıkları bilmeyen bu adaylar atandıkları yerlerde büyük sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sebeple düşünülen bu proje Eğitim Fakültelerinin 2. sınıflarında okutulan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin uygulama kısmını oluşturmuş ve uygulama sonucunda öğrencilerin görüşleri alınarak değerlendirilmiştir.
Bu araştırmanın genel amacı eğitim fakültesinden okuyan Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerindeki ikinci sınıf öğrencilerinin öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde birleştirilmiş sınıflı köy okullarıyla işbirliği içinde yürütülen sosyal projeler yoluyla mesleki becerilerinin geliştirilmesidir.
Araştırmanın çalışma evrenini, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerindeki ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise evrenin tamamıdır. Araştırma nitel bir çalışma olup soruların analizinde içerik çözümleme yöntemi kullanılmıştır. İçerik çözümlemesi, birbirine benzeyen veriyi belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek (Yıldırım ve Şimşek, 2005) olarak ifade edilmektedir. Öncelikle sorulara verilen cevaplar belirli kodlara ayrılmıştır. Araştırma sorusuna ne kadar farklı cevap verildiyse kod sayısı da o kadar artmaktadır. Soru içinde her tekrarlanan kod için bir "x" işareti konulmuştur. Bu kodlar bir araya getirilerek tablolaştırılmıştır ve frekansları verilerek yorumlanmıştır.
Araştırma Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı birleştirilmiş sınıflı 23 köy ilkokulunda yürütülmüştür. Araştırma süreci sırasıyla aşağıdaki şekilde yürütülmüştür.

1. Projede dört ayrı bölümün ikinci sınıflarından oluşan dört ikinci sınıftaki toplam 160 öğrenci ile yürütülmüştür.
2. İlk olarak dönemin başında öğrenciler 6'şarlı gruplara ayrılmış ve Hatay İl'i sınırları içerisinde birleştirilmiş sınıflı, tek öğretmeni olan, ekonomik olarak zor durumda bulunan, mümkün olduğu kadar merkeze uzak ilkokulları belirlemeleri istenmiştir.
3. İlk bir hafta içerisinde her grup kendi okulunu belirlemiş ve bu okullarla işbirliği yapabilmek için Milli Eğitim İl Müdürlüğünden izin alınmıştır.
4. İzin alınamayan, öğretmenlerin projeye çok sıcak bakmadığı ya da farklı sebeplerle çalışılamayacağı düşünülen 4 okul listeden çıkarılmış ve 4 ilkokulda birden fazla grup çalışmıştır. Bu şekilde 23 köy ilkokulu ile çalışmalar başlatılmıştır.
5. Çalışmaya öğrencilerin grup olarak okulları ziyaret etmesi, öğretmen ve öğrencilerle tanışması ve okulda yapılacakları tespit etmesiyle başlanmıştır.
6. Daha sonra eğitim fakültesi ikinci sınıf öğrencileri tespitler doğrultusunda başta ilkokulda bulunan öğrencilerle birlikte öğretim materyali tasarlama ve geliştirme olmak üzere, okulun bakım ve onarımını yapma, bahçe ve çevre düzenlemesiyle ilgilenme, derslere yardımcı olma, okula farklı türlerde kitap kazandırma, kütüphane, ecza dolabı, pano yapımı gibi işlerle ilgilenmişlerdir.
7. Öğretim dönemi süresince yürütülen bu çalışmalar yanında aynı zamanda projede görev alan öğrencilerin sınıfları ile birlikte teorik dersler eğitim fakültesinde yürütülmüş ve dönem sonunda yapılan çalışmalarla ilgili olarak öğrencilerin görüşleri yapılan görüşmelerle tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, göreve başlamadan önce büyük bir tecrübe yaşadıklarını, köy öğretmenlerinin yüklerini biraz olsun hafiflettiklerini ve köy okullarında öğretmenlik yapmak için kendilerini psikolojik ve nitelik olarak hazırlamaları gerektiğini anladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler ise, işe yaradıklarını hissetmeleri öğretmenlik mesleğine karşı isteklerini arttırdığını, öğretmenlik mesleğinin sabır ve emek gerektirdiğini ve değişik materyaller sayesinde konular öğrencilerin belleğinde daha anlamlı bir hale geldiğini vurgulamışlardır. Öğretmenin mesleğini severek yapması durumunda her türlü engeli aşabileceğine tanık olduk, şartların düzelebilmesi için öğretmenlerin fırsatlar oluşturması gerektiğini gördük ve okullarında yeni şeyler görmek öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını gördük gibi ifadelerle öğrenciler düşüncelerini ortaya koymuşlardır.

Anahtar kelimeler: Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretmen Adayı, Öğretmen Eğitimi

EVALUATION OF EDUCATION TECHNOLOGIES AND MATERIAL DESIGN SUBJECT WITH RESPECT TO THE VIEWS OF CANDIDATES FOR TEACHERSHIP

Bayram ÖZER, ozer.bayram@gmail.com,
Recep KAHRAMANOĞLU, recepkahramanoglu@gmail.com

Abstract:
Every society determines the human type which it wants to discipline suitable for its own structure and qualities,and educates teachers considering this (Duman, 1987:111).If knowledge in society is transferred from generation to generation in a proper plan and programme,this activities are relevant to education.And educational activities are possible with teachers (Celkan, 1998:30). The most important factor of carrying out the functions of education,which is gaining more and more importance nowadays,is undoubtedly the teachers. Teaching is a profession which takes on the responsibility of the education of a nation's posterity as good people and good citizens. Teachers,which will have some say in education system and the future of a society,have to be educated well,have to modernize themselves and meet the needs of their time. Teacher is the individual who puts the government's education policy into practice,benefits from proficiency studies in education and from educational researches (Varış, 1973, 48). Öğretmen öğrenme aracıdır, kolaylaştırıcıdır, bilgi rehberidir ve bilgi rotası belirleyen kaptandır. A teacher is honest , alternate of parent, advisor and social participant . These are the images considered for teacher mainly about his profession (Balcı, 1991,138). Teachers are the builder of a nation's future. Teacher is the one who schools engineer,doctor,teacher,police,soldier,driver,briefly manpower who serves in all sectors of a society.
Pre-service education of trainee teachers,internship period and monitoring-evaluation studies in this period are of great importance. Teachers following and keeping up the science and technology which advances with a dizzying speed, are disappointed while making effort to fit in countryside and rural life, sink into desperation and be unhappy because of finding rural life odd . Today's trainee teachers are schooled entirely adapted to city life and schools in cities . Almost all of this trainees are inducted to village schools when they are graduated in present system. This trainees who are unaware of rural conditions and impossibilities in village schools encounters big problems in the places they are inducted This project,which is under consideration for this reason,forms the practice part of the Education Technologies and Material Design subject instructed in 2nd grade in Faculty of Education and has been evaluated by taking students' opinion after practice.
General purpose of this research is to improve professional skills of 2nd grade students in Turkish Teaching, ELT, Art Teaching and Primary School Teaching departments by the social projects carried out in Education Technologies and Material Design subject in cooperation with village schools with multigrade classes.
2nd grade students in Turkish Teaching, ELT, Art Teaching and Primary School Teaching departments of Mustafa Kemal University,Faculty of Education in 2008–2009 academic year composes target population of the study . The sample is whole universe. The research is a qualitative study and content analysis method is used in analysis of questions. Content analysis is expressed as "to combine the similar datum within specific terms and themes" (Yıldırım and Şimşek, 2005). Primarily answers to the questions are divided to specific codes . The more answer to the research question,the more number of codes. A "x" mark is put for each repeated code in the question. This codes are tabulated by combining and interpreted by giving their frequencies.
The research was carried out in the 23 village schools with joined classes depended on Hatay Province Administration of Public Education. The research also was carried out according to following steps;

1) The research was carried out with 160 students from four different parts composed of second grade students.
2) First of all, at the beginning of the term, students were seperated into groups and wanted them to define the primary schools having one teacher, economical difficulties and being far from the core.
3) In the first week, each group defined his own school and got permission to make cooperation with these schools.
4) Four schools, which couldn't been permission , the teachers didn't like the project or from the different reasons, were expunged from the list and at the four primary schools more than one groups started to study. Like these studies have been started with 23 village schools.
5) They started to work by the students visiting to the schools, teachers' introducing with the students and determinig the works to be done.
6) After , firstly, the second grade students of the faculty of education concerned with the duties such as ; planning and developing teaching materials and then mendinig the school and garden and being interested in the organising of the surrounding, being helpful for the lessons, earning to the school different kinds of books, the library drugs boards and making panel.

7) At the same time, besides these studies being carried out during the education term with the classes of the students worked at the project theoretical lessons were studied at the faculty of the education and at the end of the term the thoughts of the students were tried to determine.

According to the results of the research, the students pointed out that they got experienced , made easy the duty of the village teachers and understood that they needed to prepare themselves psychologically to be a teacher at the villages schools. Alsosome students pointed out that feeling helpful raises the desire for the teaching, the teaching requires patience and effort and thanks to the variable materials the lessons became more meaninigful. The students said that " we became witnesses that on the condition that the teacher makes his duties willingly they can overcome the difficulties, we saw the teachers shold constitute opportunities to improve the conditions and seeing new things at the schools raised the students' motivation."

Key Words : Teaching Technology and Material Planning, Teacher Candidate and Teacher Training.

SOSYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA SİYASAL SÖYLEM

Beyhan ZABUN, Gazi Üniversitesi

Özet

Eğitimin temel işlevlerinden birisi de siyasal işlevidir. Kısaca devletin istediği insan modelini yetiştirmek için eğitimin bir araç olarak kullanıldığı bu yönü, en genel anlamda eğitim felsefesinin belirlenmesinden daha dar bir çerçevede öğretim programlarının içeriğinin belirlenmesine kadar temel bir unsurdur. Siyaset temel toplumsal bir kurum olarak diğer bütün sosyal kurumları olduğu gibi doğal olarak eğitimi de şekillendirmekte, olumlu - olumsuz etkilemekte ve değiştirmektedir. Siyaset – Eğitim ilişkisi, bu çok yönlü etkileşimde ders programlarının içeriklerinin belirlenmesinde temel bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ders programlarının içeriklerinin belirlenmesinde temel bilimsel, eğitim bilimsel, evrensel ölçütler, milli, kültürel, manevi değerlerin yanı sıra program çalışmasının yapıldığı dönemin siyasal iktidarının ideolojisi, devletin genel yapısı, bürokrasi, uluslararası ilişkiler ve dönemsel – siyasal şartlar belirleyici olmaktadır. Bu belirleyicilik ders programlarının içeriğine doğrudan yansımaktadır.

Bu çalışmada ülkemizde 1924 yılından bu yana geliştirilmiş olan ve uygulanan, genel olarak içerikleri birbirinden farklı ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programının içerikleri siyasal söylemleri bakımından ele alınmış, programlar amaçlar, içerik, işleniş, temel problemler ve kavramlar bakımından çözümlenmiştir. Ayrıca program içeriklerinin somutlaştığı dönemin ders kitapları da karşılaştırma amaçlı incelenmiştir. Çalışmada ders programların kabul edildikleri tarihler Cumhuriyet'in kuruluşu, Atatürk dönemi, İsmet İnönü dönemi, çok partili hayata geçiş, 1960-1980 arası siyasal olaylar, 12 Eylül 1980, Türkiye'de toplumsal değişmenin daha hızlı olduğu 1990'lı yıllar ve küreselleşmenin belirleyici etkili olduğu 2000'li yıllarla paralel olarak ele alınmıştır. Ancak tarihsel-siyasal olarak tarafsızlık sorunu doğurmaması açısından birebir özel eşleştirmeler yapılmamış sadece durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

Sosyoloji dersi öğretim programlarında içerik doğal olarak siyasal bir söylemle şekillenmiştir. Bu durum hem Türk milli eğitimin genel ve özel amaçları hem de sosyoloji dersinin genel ve özel amaçları ile çelişen bir durum değildir ancak 1924'ten bu yana uygulanan sekiz farklı programda amaçların, içeriğin belirlenmesinde net olarak ortaya çıkan söylem farkı Türkiye Cumhuriyeti devletinin genel bir eğitim felsefesi, bu felsefe doğrultusunda geliştirilmiş eğitim politikaları paralelinde bir söylem olmaktan çok, dönemsel, siyasal özelliklere göre yüzeysel olarak şekillenmiş bir içerik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ziya Gökalp'in 1910 -1911 yıllarında Selanik İttihat ve Terakki İdadisi'nde vermeye başladığı sosyoloji dersleri ile ülkemizde ortaöğretimde sosyoloji öğretiminin başladığı söylenebilir. 1912 yılında İstanbul Üniversitesi'nde İçtimaiyat kürsüsünün kurulması ile sosyoloji, yükseköğretim düzeyinde öğretilmeye başlanmıştır. Sosyolojinin öğretim programlarında yer alması ve felsefeden bağımsız bir ders olarak programının hazırlanması ve uygulanması hemen hemen Cumhuriyet ile yaşıttır. 1924 yılında hazırlanan lise programında sosyoloji "İçtimaiyat" adı ile lise ve Muallim Mektepleri programında yer almıştır. Sosyoloji, 1924'ten bugüne ortaöğretimde değişik okul türlerinde ve farklı sınıf sevilerinde programlarda yer almış, değişik dönemlerde bağımsız bir ders olarak, bazı dönemlerde ise "felsefe grubu dersleri" adı altında okutulmuştur. Aynı şekilde dersin kredisi, zorunlu ya da seçmeli oluşu eğitim sistemindeki değişik dönemsel uygulamalara (Sınıf geçme sistemi, Ders Geçme ve Kredi Sistemi vb.) sınıf seviyesine ve alana göre farklılık göstermiştir.

Ülkemizde ilki 1924 yılında, sonuncusu ve halen yürürlükte olanı 2010 yılında geliştirilen ve kabul edilen sekiz farklı sosyoloji programı uygulanmıştır. Programlardan, 1986, 1995 ve 2010 programları dışındaki beş programın şekil ve içerik bakımından program geliştirme tekniğine uygun olduğu söylenemez. Ancak başlangıçtan bugüne bütün programlarda amaçlar, konu listesi şeklinde de olsa içerik ve işleniş yer almaktadır.

1924 lise programında sosyoloji dersinin içeriği 1920'de Fransa Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen okulları için hazırladığı program örnek alınarak hazırlanmıştır. Bu programda konular birey ve toplum ilişkisi hakkındaki giriş bilgilerinden sonra iktisat, siyaset ve aile sosyolojisi olmak üzere başlıca üç bölüme ayrılmaktadır. Programın sonunda din, sanat ve toplum ilişkisine de değinilmektedir. Programda henüz birçoğu yürürlükte olmadığı için Atatürk ilke ve inkılâplarına yer verilmemiştir.

1935 programının amaçlarında "gençleri sosyal vakalar üzerine düşündürmek ve Türk devriminin amaç bildiği ideallerin fikri temellerini kavrayacak hale getirmek ve böylece Türk toplumun gelişmesine katkı sağlayacak yurttaşlar yetiştirmek" şeklinde belirtilmiştir. 1924 programından farklılaşan söylemi ile 1935 programında, öğrencilerin toplumsal olaylar hakkında sadece düşünmek değil, "tavır takınmak" durumunda oldukları belirtilmiştir. Program, *"devletin ilkelerini anlatmak, siyasal – tarihsel bir bilinç kazandırmak ve benimsetmek açısından öğretmene etkin bir görev ve yurttaşlık bilgisi kazandırma"* işlevi yüklemektedir. Program doğrultusunda yazılan ders kitaplarında (Necmeddin Sadak, Mehmet İzzet) bu içerik açık bir şekilde görülmektedir.

1938 programında, 1935 programından daha ayrıntılı olarak oluşturulan içerikte siyasal söylem daha açık olarak ortaya çıkmaktadır. Programda yer alan bütün konularda (Millet, Ekonomi, Aile, Din) vb. konularda sosyolojik olmaktan öte büyük ölçüde ideolojik bir içerik dikkat çekmektedir. 1935 programında Atatürk ilke ve inkılâplarına konular çerçevesinde değinilirken 1938 programında bu konu ile ilgili herhangi bir içerik yer almamaktadır. Bu programda dikkat çeken en önemli nokta siyasal söylem bakımından, içerikte, Cumhuriyet Halk Partisi programına doğrudan atıflar yapılmasıdır(Örnek: İktisadi Teşekküller konusu: Parti Programının 5. Maddesi vb.)

1952 programı içeriği ve kabul edildiği tarih itibariyle 1938 programından farklılaşmaktadır. Bu programda dönemin siyasal iktidarının ekonomi, milliyetçilik, din vb. konulardaki yaklaşımı doğrudan programa yansımıştır. Programda Atatürk ilke ve inkılâpları konularla ilişkili olarak ele alınmıştır. 1957 programı yapılan bazı değişiklikler dışında 1952 programı ile aynı içeriğe sahiptir.

1976 programı içeriği itibariyle önceki programlardan oldukça farklıdır. Programda üniteler yeniden oluşturulmuş, konu içerikleri büyük ölçüde değişmiştir. Uygulamalı sosyoloji ünitesi ilk kez bu programda yer almış ancak 1986 yılı değişikliğinde konu tekrar programdan çıkartılmıştır. Programda Atatürk ilkelerine ayrıca yer verilmeden milliyetçilik, laiklik ve kadın hakları konularına değinilmiştir. Program amaçları arasında "tek bir dünya görüşü olmadığı" "öğretmenin her türlü yanlış anlaşılmalardan, tutum ve tavırlardan kaçınarak her türlü görüşün yansımasına imkân sağlaması gerektiği" vurgulanmaktadır.

1986 programı şekil, yöntem ve içerik bakımından program tekniğine uygun ilk programdır. Bu program da hazırlandığı dönemin siyasal söylemini bütün yönleri ile yansıtmaktadır. Bütün konular doğrudan ya da dolaylı olarak Türk kültürü, milli kültür, toplumsal bütünleşme, ülkü birliği, dil birliği, istikrar kavramları ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Programın bütün konularında Atatürk ilke ve inkılâplarına kapsamlı yer verilmiştir.
1995 programının içeriği siyasal söylem bakımından 1986 programından oldukça farklıdır. Bu programdan itibaren programın içeriğinin siyasal-ideolojik olmaktan çok bilimsel – sosyolojik olduğu söylenebilir. Program içeriği Türk milli eğitiminin genel ve özel amaçlarında öngörüldüğü şekilde hazırlanmıştır.
Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlan 2010 programı ise Türkiye'nin ve dünyanın yaşadığı genel toplumsal değişme siyasal içeriği ile yansıtmaktadır. Program geliştirme yaklaşımı son iki programdan farklı olan 2010 programında doğrudan bir içerik olmadığından sadece kazanımlarda dikkat çeken kültürler arası etkileşim, küreselleşme, toplumsal bütünleşme, insan hakları, toplumsal çatışma, çözülme, dışlama – dışlanma başlıkları dikkat çekmektedir.
Sonuç olarak 1924'ten bugüne geliştirilmiş olan bütün programlarda bilimsel – sosyolojik içeriğin dışında siyasal – ideolojik bir içerik dikkat çekmektedir. Bu içerik, programın hazırlandığı dönemin siyasi iktidarının, sosyal olaylarının, toplumsal değişme süreçlerinin, uluslar arası gelişmelerinin izlerini yansıtmaktadır. Bu durum eğitimin siyasal işlevi açısından normal görülebilse de, tutarsızlık düzeyindeki farklılaşmalar önemli bir çelişkiyi ortaya koymaktadır.

THE POLITICAL DISCOURSE OF SOCIOLOGY CURRICULUMS IN TURKEY

Beyhan ZABUN, Gazi University

Abstract
One of the basic functions of education is its political function. Shortly, education is an instrument for government to train the citizens according to some criterions. This is a basic element about defining philosophy of education or in a narrow context, defining the content of curriculums. Politics, as a basic social institution, shapes education like other social institutions. It affects and changes education positively or negatively. There are different elements about defining the curriculum contents. These are scientific, pedagogic, national, cultural, and spiritual values but also the ruling political power, ideology, bureaucracy, international relations, and other political – historical conditions can be effective on this problem. These features are important about the content of curriculum.
In this paper, eight sociology curriculum, the first one was accepted in 1924, are analyzed from the view point of their political discourse. The objectives and the contents of the curriculums are analyzed. Further, course books contents which were written according to these curriculums are analyzed. In this study, the acceptance periods of curriculums are: foundation of Turkish Republic, the period of Ataturk, Ismet Inonu, period of multi-political parties life, political events between 1960-1980, September, 12, 1980, the social changing process in 1990's and global process in 2000's.
There is a political content in all curriculums. This is not a contradiction scientifically or pedagogically from the view point of the objectives of Turkish national education. But there is an important problem about this political discourse. These political discourses are not related to a national education philosophy. These contents depend on ruling political power or ideology.
In Turkey, teaching sociology begins with Ziya Gokalp. Ziya Gokalp taught sociology at Secondary School of Ittihat Terakki in Salonika in 1910-1911. The department of sociology was founded in 1912 at Istanbul University. In 1924 sociology took place in high school programs as an independent course from philosophy and it took place in all school types programs like high schools for teacher training (Muallim Mektepleri). From 1924 to today, sometimes sociology was not an independent course. Its name was "Philosophy and related fields" ("Felsefe Grubu Dersleri"). In the same way, the credit and the compulsory or elective status of the course were different in several times.
In Turkey, eight different sociology curriculums were applied. The first one was the 1924 curriculum, and the last one, which is still valid, 2010 sociology curriculum. Five programs except 1986, 1995, and 2010 are not suitable for curriculum development techniques. But there is a content list in all programs from 1924 to 2010.
The content of 1924's sociology curriculum is a sample of another sociology curriculum which was prepared for French Ministry of Education. This curriculum was prepared for schools which were training teachers. There were three main parts in this curriculum. After an introduction to sociology, the relation between person and society, economy, politics, and family were the main subjects in these main parts. At the end of the curriculum, the relation between religion, art and society were discussed. Because of most of them were not valid yet, Ataturk's principles and revolutions did not take place in this curriculum.
The aims of 1935's curriculum is like this: "to make young people thinking about social events, to make them conscious about the ideological basis of Turkish revolution, and to train them citizens who can contribute to the development of Turkish Republic and Turkish society. The main difference between 1924 and 1935 curriculum is the political discourse of the content. In 1924 curriculum, the goal of the content is to make student think about social events and problems but in 1935 curriculum the goal of the program is not only to make students about social problem, but also to make them take a stand about social problems with an ideological approach. The main goals are like this: to teach the main principles of Turkish Republic, to make student conscious about historical and political process of Turkish Republic. The course books which were written according to this curriculum also have the same content with the curriculum (Necmeddin Sadak, Mehmet Izzet)
In 1938's curriculum, we can see the political discourse more clearly then 1935's curriculum. This curriculum's details have more political discourse then 1935's curriculum. In all subjects, (Nation, Economy, Family, Religion) there is an ideological content then a sociological content in the curriculum. There is content about Atatürk's principles and revolutions and examples about subjects in 1935's curriculum but there is not content about Atatürk's principles in 1938'curriculum. The most interesting feature of this curriculum is its content which is directly referring to Republican People's Party (CHP) party program.
1952's program is more different then 1938's curriculum with its content. This difference is related to the date when the curriculum is accepted. There is a different political, economic approach in this program. The different approach about nationalism, religion is clearly different in this curriculum from previous curriculums. There is content about Atatürk's principles and revolutions in this curriculum.
1957 curriculum is not new curriculum. Its content is nearly same as 1952 curriculum.
1976's curriculum is different from all previous curriculums. There new different units in this curriculum. The content is different from other curriculums. This curriculum reflects the political feature of the period when it was prepared. For example Applied Sociology is a new unit in this curriculum. This unit was removed from the curriculum in 1986. There are not Atatürk's principles in this curriculum without nationalism, secularism and woman rights. The most interesting example about political discourse is in curriculum goals: "there is not an only one ideology, teachers should avoid from ideological approach and misunderstanding. All ideologies must live in a democratic, social life".
1986 curriculum is the first curriculum which was developed according to curriculum developing techniques. In this curriculum, units were reconstutiented and content was changed. Like 1976's curriculum, this curriculum reflects the political feature of the period when it

was prepared. In all units and subject, there are directly references to Turkish national culture, nationalism, social integration, Turkish language, spiritual values. There is a large content about Atatürk's principles and revolutions in this curriculum.
1995 curriculum is different from 1986 curriculum from the view point of political discourse. This curriculums content is not an ideological – political content. This is the first curriculum which's content is sociological and scientific. The content was prepared according to the goals of Turkish National Education system.
2010 curriculum, which was prepared according to constructivist approach, reflects the social changing process in Turkey and in the world. There is not a fixed content in this curriculum but there are some different recoveries like intercultural interaction, globalization, social integration, social conflict, human rights, and social exclusion.
As a result, from 1924 to today there is an ideological, political discourse in all curriculums. This political content is related to the political period, when the curriculums were prepared. This is a normal situation from the view point of education's political function but therewithal it is an interesting contradiction because of differences and inconsistencies.

References

Arslanoğlu İbrahim; "Ortaöğretimde Sosyoloji Öğretimi, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 4, Sayı: 2 Ankara, 2001
Beydoğan Hacı Ömer; Lise Sosyoloji Müfredat Programının Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara,1988
Cicioğlu Hasan; Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim, A.Ü.Yay., Ankara, 1985.
Tan Mine; "Ortaöğretim Kurumlarında Sosyoloji Öğretimi", Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları, T.E.D. Yay. Ankara,1987, sf.167-191
1924 Lise Programı, Maarif Vekaleti. İstanbul H. 1340 / 1924
1934 Lise Müfredat Programı, Devlet Matbaası İstanbul 1934
1938 Lise Programı, Devlet Matbaası İstanbul 1938
1956 Lise Programı, Maarif Basımevi Ankara 1956
1960 Lise Programı, Maarif Basımevi Ankara 1960
1986 Lise Programı, M. E. B. Basımevi Ankara 1987
1995 Sosyoloji Dersi Öğretim Programı, Tebliğler Dergisi, Cilt: 58, 1995
2010 Sosyoloji Dersi Öğretim Programı, www.ttkb.gov.tr

Key Words: Curriculum, Teaching Sociology, Political Discourse

İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ: ÜRETİCİLİK VE TÜKETİCİLİK VURGUSU

Birsen BAĞÇECI, Gaziantep Üniversitesi, bagceci@gantep.edu.tr
Bülent DÖŞ, Zirve Üniversitesi, bulentdos@yahoo.com
Esen TURAN, Adıyaman Üniversitesi, esen.turan@hotmail.com
Recep KAHRAMANOĞLU, Mustafa Kemal Üniversitesi, recepkahramanoglu@hotmail.com
Rabia SARICA, Gaziantep Üniversitesi, rabiasarica@hotmail.com
Celal YIĞIT, Gaziantep Üniversitesi, celalyigit@yahoo.com

Özet

Üretim sözcüğü, belirli faaliyet ve işlemler sonucu yeni bir mal veya hizmet meydana getirme, istihsal (TDK, 2011) anlamında kullanılmaktadır. Eski çağlardan beri insanlar hayatta kalmak, zorluklarla mücadele etmek ve çoğu kez de yenilikler ya da farklılıklar ortaya çıkarmak amacıyla üretim yapmaktadırlar.
Tüketim ise üretilen veya yapılan şeylerin kullanılıp harcanması, yoğaltım, istihlak (TDK, 2011) şeklinde, üretimin tersi anlamında kullanılır ve üretim gibi o da insanların sahip olduğu birtakım eylemler arasında bulunur.
Üretim eğitim yoluyla daha nitelikli ve nicelikli hale gelebilmektedir. Dolayısıyla öğretim programlarında üretimin yer alması oldukça anlamlıdır. Plansız üretim olamayacağındandır ki üretim kavramı öğretim programlarında "planlama ve üretim" olarak karşımıza çıkmaktadır. Üretimle birlikte "tüketim" kavramı da öğretim programlarında yer alabilmektedir. Ancak tüketimin de belirli ölçülerde ve bilinçli halde olması önem kazanmaktadır. Bunun içindir ki öğretim programlarında "tüketim" kavramı yalın halde değil "bilinçli tüketim/tüketicilik" şeklinde yer almaktadır (MEB, 2009).
Çağdaş eğitimin bireyin kültürlenmesi ve toplumsallaşmasını sağlamanın yanında aynı zamanda bireyin üretici bir güç haline gelmesini de sağlaması gerekir. Ekonomik insanın üretici olmasının anlamı şudur: Kendisinin, ailesinin ve toplumun geçimine katkıda bulunmak amacıyla milletin mevcut zenginliğini güçlendirmesi, yeni zenginlik kaynakları bulması, bu zenginliği dengeli ve tutumlu kullanmasını öğrenmesidir. Kalkınmanın temel unsuru üretici insandır.
Üreticilik hem Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında, hem ilköğretimin genel amaçlarında hem de ilköğretimin temel ilkelerinde yerini almış, bireylerin ve toplumun refahı, mutluluğu ve zenginliği için gerekli ve önemli bir kavramdır.
Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından ikincisi "Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karsı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır" şeklinde ifade edilmektedir (Vural, 1999).
İlköğretimin genel amaçlarından bir tanesinde üreticilikle ilgili olarak şöyle bir amaç bulunmaktadır; Milli Eğitimin genel amaçlarına bağlı olarak her Türk çocuğunun toplumun bağımsız ve etkin bir üyesi olabilmesi için çalışmanın, iyi bir üretici olmanın ve geçimini sağlamanın gerekliliğine inanması gerektiği vurgulanmıştır.
Bu durum öğrenci açısından aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

a) Toplum hayatı için iş ve meslek sahibi olmanın önemine inanır,
b) Yeteneğine uygun bir iş ve meslek seçmenin lüzumunu kavrar,
c) Çevresindeki iş alanları hakkında bilgi edinir,
d) Toplum için yararlı her çeşit işe değer verir ve bu işlerde çalışanlara saygı gösterir,
e) Kusursuz ve temiz iş yapmaktan kıvanç duyar,
f) Verimli çalışmanın; zamanı, emeği ve malzemeyi planlı ve tutumlu bir şekilde kullanmaya dayandığını bilir,
g) Bir kazancın bir emek karşılığı olması gerektiğine inanır.

Tüketicilik ise ilköğretimin genel amaçlarında şöyle ifade edilmiştir: Milli eğitimin genel amaçlarına bağlı olarak her Türk çocuğu,

a) İyi bir tüketici olmanın memleket ekonomisindeki önemini kavrar,
b) Satın alacağı bir malın niteliğini, fiyatını ve gerçek lüzumunu göz önünde tutar,
c) Parasını en iyi şekilde nasıl harcayacağını bilir,
d) Gelirini giderine göre ayarlamaya dikkat eder,
e) Para biriktirmenin kendisi ve toplum için önemli olduğunu kavrar

şeklinde ifade edilmiştir (Vural, 1999).

Üreticilik ve tüketicilik, İlköğretimin temel ilkelerinde ise şöyle yer almıştır: Eğitim ve öğretimde tutumlu olma alışkanlığı kazandırmak esastır. Zamandan, enerjiden, araç ve gereçlerden, paradan tasarruf esaslarıyla düzenli, sürekli çalışma gücünün, verimin artırılması esasları ilköğretimden başlayarak çocuklara kazandırılmış olmalıdır (Vural, 1999).

Bu çalışmada ilk olarak İlköğretim Hayat Bilgisi programı bir bütün olarak incelenmiş ve bütün programda üreticilik ve tüketicilik vurgusu araştırılmıştır. Elde edilen verilerle üreticilik ve tüketicilik kavramının nasıl verildiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise bütünüyle öğrenci kazanımlarına yoğunlaşılarak (Tanrıverdi, 2009) Hayat Bilgisi dersinde yer alan öğrenci kazanımları "Üreticilik ve Tüketicilik" açısından değerlendirilmiştir.

Hayat Bilgisi Programın öncelikli amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2009). Hayat Bilgisi programı bu konu ile ilgili öğrencilere on dört beceri kazandırmaktadır. Üretim anlamında "Kaynakları Etkili Kullanma" becerisi altında bir alt beceri olarak yer alan "Planlama ve Üretim" alt becerisinde yer alan üreticiliğe yine yer verilmemiştir. Planlama ve üretim becerisi altında yer alan dokuz adet beceriden hepsi planlama ile ilgilidir. Örnek vermek gerekirse "Proje üretmek için uygun alanlar ve problemler seçme", "Görevleri öncelik sırasına koyma" gibi daha çok planlama alanına hizmet eden beceriler sıralanmıştır.

Kaynakları etkili kullanma becerisi altında yer alan "Bilinçli tüketici olma" alt becerisinde ise on yedi adet becerinin tamamı doğrudan tüketicilikle ilgili becerilerdir. Örnek verecek olursak "Tüketici olarak belli haklara sahip olduğunu kavrama", "Gazlı içecekler yerine mümkün olduğu kadar süt, ayran ve doğal meyve sularını tercih etme" gibi tüketime yönelik beceriler sıralanmıştır.

Hayat bilgisi programı incelendiğinde üreticilik kelimesi "fikir üretme", "çözüm yolu üretme", "alternatif üretme" gibi sözcüklerle kullanılmıştır. Tüketicilik kelimesi ise "bilinçli tüketici", "tüketici olma", "tüketici davranışları", "ürün tüketme", "tüketici problemleri" gibi sözcüklerle kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında üreticilik ve tüketicilik vurgusu Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımlara bakılarak belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuç oldukça şaşırtıcıdır. Çünkü Hayat Bilgisi programında yer alan toplam 292 kazanımdan hiçbir tanesi üreticiliğe vurgu yapmamaktadır. Tüketiciliğe ise 12 kazanım ile vurgu yapılmıştır. Bu kazanımlardan bazıları "Okuldaki kaynakların neden bilinçli tüketilmesi gerektiğini açıklar", "Evdeki kaynakları bilinçli olarak tüketir", "Tüketici olarak haklarını bilir ve kullanır" gibi kazanımlardır.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında, ilköğretimin genel amaçlarında ve ilköğretimin temel ilkelerinde iktisadi, kültürel ve sosyal kalkınmanın anahtarı olarak gösterilen üreticilik kavramının hayat bilgisi dersinde yer almaması çok şaşırtıcı bir sonuçtur. Çünkü eğitimin ve ilköğretimin genel amaçlarında ulaşılması gereken hedef olarak belirtilen ve çocuğa erken yaşlarda verilmesi gereken üreticilik kavramı Hayat Bilgisi programında yer almamaktadır.

Üreticilik ile ilgili olarak sadece fikir üretme, çözüm üretme gibi doğrudan mal veya hizmet üretmeye dayalı olmayan sözcükler hayat bilgisi programında yer almaktadır. Tüketicilikte ise doğrudan mal veya hizmet tüketmeye yönelik sözcüklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu anlamda kalkınmanın ve çağdaşlaşmanın temeli sayılan mal ve hizmet üretme konusunun ilköğretimin ilk yıllarından itibaren programlarda yer alması ve üretici olmanın öneminin genç nesillere aşılanmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Hayat Bilgisi Programı, Üreticilik, Tüketicilik

EVALUATION OF ELEMENTARY SCHOOL LIFE SCIENCES PROGRAMME: PRODUCTION AND CONSUMPTION

Birsen BAĞÇECI, Gaziantep Universityi, bagceci@gantep.edu.tr
Bülent DÖŞ, Zirve University, bulentdos@yahoo.com
Esen TURAN, Adıyaman University, esen.turan@hotmail.com
Recep KAHRAMANOĞLU, Mustafa Kemal Üniversty, recepkahramanoglu@hotmail.com
Rabia SARICA, Gaziantep Üniversty, rabiasarica@hotmail.com
Celal YIĞIT, Gaziantep University, celalyigit@yahoo.com

Abstract

Production means, the act or process of producing something, manufacture, output. Human beings are producing things to be alive, to strive against difficulties or to be different from the others.

Consumption means, the act of consuming, as by use, decay, or destruction. It is the opposite meaning of production.

Production becomes more quantitive and qualitative with education. Hence it is meaningful that production takes part in school programmes. Production must be in a planned way so the production term takes part in school programmes as a "Planning and Production". Besides consumption should take a part in school programmes as a conscious way. Because of this consumption term takes part in school programmes like a conscious consumption.

Modern education should socialize and domesticate individuals. Also modern education should educate individuals as a productive power. Economically productive human being means that: the one who is productive should enrich himself, his family and his community, should find new wealty sources, and should use hid wealty i a systematic way. The basic element of development is productive individuals.

Production take part both in Turkish National Education General Outcomes and in Turkish Elementary School General Outcomes and in Basic Principles of Turkish Elementary School Education. Production is an important concept for the wealth, happiness and prosperity of society.

The second output of Turkish National Education General Outputs says that: our education must educate balanced and healty individuals in respect to cognitive, affective and physically domain. Also those individuals must have independent and scientific power of thought, have a broad a world vision, respectful to the rights of humans, appreciate the personality and attempt, to raise productive, creative and constructive individuals. Thus on the one hand to enhance the happiness and prosperity of Turkish citizens and Turkish society, on the

other hand to perform economically, socially and culturally development with national unity and brotherhood. Finally to make Turkish society partner of contemporary nations.

There is an aim about production in Turkish Elementary School General Goals that says: Elementary education should emphasis on working, producing and becoming an active citizen of the society. This situation worded below like that:

The student who complated the elementary education should;

a) Believe the importance of having a job
b) Comprehend choosing a good job for society life
c) Comprehend choosing a job or profession according to his/her ability and skill
d) Get information about jobs near him/her
e) Appreciate the jobs useful for society and give respect to those doing that jobs
f) Feel proud for doing flawless jobs
g) Feel the importance of planned and provident using of sources for productive work
h) Knows that every gain should be paid

Consumption also took place in Turkish Elementary School General Goals, such as,

Every Turkish child on the basis of Turkish National Education General Aims, should,

a) Comprehend the importance of being a good consumer for the national economy
b) Take into account the price, necessity and need of the good that he/she will buy
c) Knows how to spend his/her Money in best way
d) Be careful regulating his/her spend to income
e) Comprehend the importance of saving Money for him/her or for society

Production and consumption had taken a part in the Principles of Elementary Education, being a sparing is the basis of education. Education should gain to the students from the beginning of elementary education being productive.

Production and consumption emphasis at Life Sciences which is a compulsory lesson for 1-3 grade of elementary education is studied in this research. It is presented how production and consumption terms are involved in the curriculum. At the second phase of study the production and consumption terms are analysed in the gains (goals) of the Life Sciences of 1-3 grade curriculum.

The prior aim of the Life sciences lesson is to gain to the students basic life skills and positive personal qualifications. Life sciences lesson gains to the students about this aim 14 skills. In production mean there is a skill named "Effective usage of sources" and the subskill of that is "Planning and Production". When analysed the curriculum there is no gain about "production" in that skills and in that curriculum. Also in subskill we cant see any gaining about production. There are 9 skills in subskill and none of that is about production, all about planning. For example " Choosing a problem for a Project", "Put the tasks in a priority queue".

On the other hand when we look at the skills should be given at the "Effective usage of sources" there are 17 skills at the subskill named "being conscious consumer" and all that skills are directly about consumption. For example "Comprehend that he/she have some rights being as a consumer", "Prefer milk, fruit juice instead of drinking coke". As we can see these goals are directly related to consuming.

When we examine the curriculum of Life sciences we see that production term is used in "producing idea" and "generate solution". Consuming term is used with the words like "conscious consumer", "being a consumer", "consumer behavior", "consume a good" and "cosumer problems".

At the second part of the study production and consumption terms are examined in the Life sciences curriculum. The result is quite amazing because there is not even one goal that emphasis on the production through 292 goals. From these goals 12 of them were about consumption. One of that goals are "Explain why the school sources should be consumed in a conscious way", "Consume the house sources consciously", "Knows the consumer rights".

It is an amazing result that production is not mentioned at the Life sciences curriculum, seen as a key of economical, social and cultural development in Turkish General National Education Goals, Elementary Education Goals and in Principles of Elementary education. Because it is mentioned that the production term should be thought to the students from the begining of elementary education as it mentioned in the goals.

Production term is mentioned as a "produce an idea", "generate a solution" and it is not directly related to the term mentioned at the national education goals. On the other hand consumption is used as it is used at he same meaning at the national education goals. At this meaning specified as the basis of development of production of goods and service should be given in the school curriculum.

References

MEB (2009). İlköğretim 1, 2 Ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu, MEB Yayınları, Ankara, 2009

Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Açısından İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi, Eğitim ve Bilim, Cilt 34, Sayı 151, 2009

TDK (2011) Türk Dil Kurumu, http://tdkterim.gov.tr/bts/

Vural, M. (1999). İlköğretim Okulu Programı, Yakutiye Yayıncılık, Erzurum

Keywords: Elementary Life Sciences Curriculum, Production, Consumption

TÜRK MATEMATİK PROGRAMINA BİR BAKIŞ: YAPISI, DEĞİŞİKLERİ VE PROBLEMLERİ

Burcu ÇELEBIOĞLU, Uludağ Universitesi, burcucelebioglu@gmail.com

Özet

Her ülkenin eğitim tarihi kendine ait olmasının yanı sıra benzerliklerde taşımaktadır. (Argun, Arikan, Bulut, & Sriraman, 2010). Nasılsa, eğitimin genel amaçlarından biri öğrencilerin bireysel olarak toplumsal normlarda iyi eğitim almış ve modern dünyaya ayak uyduracak düzeyde olması yönündedir. Bu yüzden, bilim ve teknolojideki değişiklikler eğitim ve toplumdan ayrı düşünülemez. Bu bağlamda, Türk eğitim sisteminin amaçları Ulusal Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuştur.

Her ülke, kendi eğitim sistemine sahiptir. Eğitim sistemindeki yeri inkar edilemeyen matematik bir düşünme aracı olarak dünyayı anlamak ve bir yol olarak olarak örneğin, reklamcılar veya politikacılar tarafından yapılan iddialarının geçerliliğini kontrol eden nedenselliğin mantık yoludur.Çocuklarda gözlemlenebilen zihinsel bu yapılar, okulda öğrencinin işlenmesiyle gerçekleşebilir. Bu yüzden, bir matematik programı tüm kritik davranışları içermeli esnek düşünme yapısı ve problem çözücü olmalıdır. Yani, program Gerçekçi Matematik Eğitimi, Yapısalcılık ve bunun gibi matematik öğretim uygulamaları gibi son değişikliklere uyum gösterecek ve geliştirilebilecek yapıda olmalıdır.

Türk matematik programı, Türkiye Cumhuriyeti tarihi boyunca çok sayıda değişikliğe uğramıştır. Yapılan en temel ve yeni değişiklik tüm alanlarda olduğu gibi matematiğide 2004 programında yer almaktadır (Zembat, 2010). Yeni program diğer programlardan daha farklıdır. 2004 Programının yapısı yapısal ve öğrenme odaklıdır. Yeni programın, uygulanmasına yapılan değişikliklerle beraber 2004

yılında başlanmıştır. Programdaki değişikliklerin arkasındaki fikir, öğrenmeyi merkeze alan yerine, öğreneni merkeze alan programdır ve eğitimdeki bu değişiklik davranışçılıktan daha çok yapısalcılığa doğrudur. Programın amacı, bütünüyle ulusal programın içeriğini değiştirmeye odaklanmaktır.

Türk matematik programındaki değişikliğin temel nedenlerinden biri, öğrencilerin Avrupa ve Uzakdoğu'da yapılan (Japonya, Tayvan gibi) sınavlardaki başarı seviyesinin düşüklüğüdür. Türk öğrencilerinin, PISA ve TIMMS gibi uluslarası yapılan sınavlardaki düşük seviyeleride diğer bir nedendir. Türkiye 2003 yılından beri PISA, 1999 yılından beri TIMSS sınavlarında yer almaktadır.

Bu nedenlerle, araştırmanın programın yapısındaki değişikliklere ve temel problemlere odaklanayarak, Türk programındaki değişikliklere özetlemektir. Araştırmanın öğretmenlere, program geliştiricilerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Keywords: Matematik programı, matematik eğitimi, Türkiye programında reform

AN OVERVIEW OF TURKISH MATHEMATICS CURRICULUM: STRUCTURE, CHANGES AND PROBLEMS

Burcu ÇELEBIOĞLU, Uludağ University, burcucelebioglu@gmail.com

Abstract

Every country has its own history of education despite some similarities with others (Argun, Arikan, Bulut, & Sriraman, 2010). However, one general aim of education is to train individuals who are well-informed about social norms and expectations of modern world. Therefore, consistent changes in science and technology can not be thought apart from education which constitutes background of science and socialization. In this context, the aims of the Turkish educational system governed by the Ministry of National Education.

In every countries' educational system, place of mathematics is indisputable as an important thinking tool which a way of looking at and making sense of the world; a way of, for example, checking out the validity of claims made by advertisers or politicians; and a way of reasoning. These mental habits, observable in young children, should be cultivated in school. Hence, a mathematics curriculum should include skills on critical, flexible thinking and problem solving. This means that it also should be developed in accordance with contemporary approaches on teaching mathematics such as Constructivism, Realistic Mathematics Education etc.

Turkish mathematics curriculum has been changed many times since the establishment of the Republic of Turkey. The most fundamental and recent change in the curriculum in all subject areas including mathematics took place in 2004 (Zembat, 2010). The new curriculum is more different the others. The 2004 curriculum's structure has constructivist and learning process. New curriculum has been developed and is being implemented for primary and secondary schools with ongoing changes since 2004 in Turkey. The idea behind these curriculum reforms is to change the curriculum from a subject centered to a learner centered one and change the pedagogies from a behaviorism to more constructivism. The purpose of the curriculum reform is to change considerably the focus and content of the whole national curriculum.

One of the reasons for the most recent fundamental change in the Turkish curriculum is the increased level of success in the European Union and Far East countries (China, Singapore, Japan, Taiwan, etc.), whereas another related reason is Turkish students' low performance level on international-level assessments such as The Program for International Student Assessment (PISA) and Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). Turkey has been taking part in PISA since 2003 and in TIMSS since 1999.

So, in this study, we will mainly focus on this change and summarize the main problems about this innovation in the Turkish mathematics curriculum to derive lessons for educators and curriculum developers with the hope that it helps them in reflecting on issues pertinent to teaching, learning and curriculum.

Keywords: Mathematics curriculum, mathematics education, curriculum reform in Turkey

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDAKİ HAZIRLIK VE DEĞERLENDİRME SORULARININ İNCELENMESİ

Burçin KURAN, Selçuk Üniversitesi, burcinkrn@hotmail.com
Bülent TARMAN, Selçuk Üniversitesi, btarman@selcuk.edu.tr

Özet:

Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar, ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda; farklı programlar geliştirilerek uygulamaya koyulmuştur. Bu programlar 1924'den başlayarak 1926, 1936, 1948, 1962, 1968,1998 ve son olarak 2004-2005 yıllarında uygulanmıştır. 2004-2005 programı değişikliğinden önce, öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımlar söz konusudur (Safran,2009)

Davranışcı yaklaşıma göre öğretmen bilgiyi doğrudan aktaran öğrenci ise bilgiyi olduğu gibi alandır. Geleneksel eğitim anlayışını biçimlendiren felsefe pozitivizmdir. Pozitivist felsefe, bilginin nesnel olduğunu benimsemiş, kişinin dışında olduğunu ve keşfedilerek ortaya çıkarıldığını savunmuştur. Bu felsefenin yönlendirdiği eğitim anlayışında, nesnel olduğu kabul edilen bilgi, kitaplara yerleştirilmiş, bu bilginin öğrencilere aktarılması gerekir (Yıldırm, Şimşek; 1999)

Yeni eğitim programına yansıyan yapılandırmacılık-oluşturmacılık (constructivism) kuramına göre ise; kişinin bilgisi kendine aittir. Çünkü bilgi keşfedilerek ortaya çıkarılmaktan ziyade yorumlanarak oluşturur. Bundan dolayı bilgi özneldir. Diğer bir deyişle; öğrenenden bağımsız bir bilgi olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilginin var olduğunu savunur. Dolayısıyla öğreneni yani öğrenciyi merkeze alır. Öğrencinin ne öğrendiğinden çok, nasıl öğrendiği önemlidir. Yapılandırmacı-*Oluşturmacı (*constructivism*) kurama göre*, öğrencilere, yaparak-yaşayarak öğrenme, problem çözme ve karar verme gibi temel becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir (Demirel,2009). Bu hedefleri gerçekleştirebilmek için; yeni yaklaşımlara yönelik öğretme-öğrenme durumlarını uygulama sürecinde farklı yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmaktadır. Kullanılan farklı tekniklere göre araç - gereç seçimi yapılır (Önal, Kaya; 2006). Fakat şüphesiz ki ders kitapları en yaygın kullanılan araç gereçlerin başında gelmektedir. Ders kitaplarında verilen konular öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlamalıdır. Böylelikle öğrenciler tarafından edinilen bilgilerin kalıcılığı sağlanmış olur (Küçükahmet; 2004)

2004-2005 programı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından bütün derslere yönelik yapılan bir program değişikliğidir. Ders programlarının değişimi, ders kitaplarını etkilemiş ve dolayısıyla içeriğini de değiştirmiştir(Safran;2009).

Milli eğitim Bakanlığı'na göre Bakanlık ve özel kesim tarafından hazırlanacak ders kitabı; temel ders kitabı, alan uzmanı/uzmanları, editör, dil uzmanı, program geliştirme uzmanı, rehberlik veya gelişim uzmanlarından oluşan ekipçe; içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme, öğretme ve ölme-değerlendirme, teknik tasarım ve düzenleme yönlerinden bazı hususlara göre hazırlanır. Bu hususlardan öğrenme, öğretme ve ölçme değerlendirme kısmı için gereken özellikler şunlardır:

1. Konular öğrencileri muhakemeye, bağımsız ve yaratıcı düşünmeye, kıyaslamaya ve edinilen bilgilerden hareketle sonuçlar çıkarmaya yöneltecek şekilde işlenir.

2. Konularla ilgili hazırlık çalışmalarının öğrenciyi düşündürmeye ve araştırmaya yöneltecek nitelikte olmasına dikkat edilir.
3. Öğrencilerin yeni bilgileri ezberlemesi değil, zihinde yapılandırması hedeflenir.
4. Öğrenme yöntemleri ve stratejileri dikkate alınır ve üst düzey (metakognitif) düşünme becerileri gelişir.
5. Konuların programı ilgili temel becerileri ile alt becerilerini kazandıracak şekilde düzenlenir ve öğrencinin etkin rol almasına imkan verecek biçimde işlenir.
6. Değerlendirmeye ilişkin unsurlar, ölçme ve değerlendirme ilke ve teknikleri dikkate alınarak düzenlenir.
7. Her ünite veya bölümün sonunda öğrenciye konularla ilgili bilgi, beceri, değer, tutum ve yeterliklerin kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmeye yarayan değerlendirme sorularına yer verilir.
8. Çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, yazılı yoklama ve benzeri sonuç değerlendirme teknikleri ile ürün dosyası(portfolyo) değerlendirme, performans değerlendirme, gözlem formu gibi süreç değerlendirme tekniklerine yer verilir. (Akt. Safran,2010)

Bu değişikliklerin yanı sıra; ders kitaplarında davranışın yerini kazanım ifadesi almıştır. Kazanımlar, "fark eder, ilişkilendirir, ayırt eder, belirler, örnekler verir" gibi üst düzey bilişsel öğrenmeleri oluşturacak şekilde ifade edilmiştir (Senemoğlu, 2010). Ders kitaplarında üst düzey bilişsel öğrenmelere katkıda bulunan bir diğer husus ise ünitelerin başında bulunan hazırlık soruları ve ünitelerin sonunda bulunan değerlendirme sorularıdır. Ders kitaplarında bulunması gereken bu özelliklerden yola çıkarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okutulması uygun görülen 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenmiştir.

Araştırmamız iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada; Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki hazırlık ve değerlendirme soruları değerlendirilmiştir. İkinci aşamada ise; bulgular öğretmen görüşlerine sunularak görüşleri betimlenerek yorumlanmıştır.

Okul öğrenmelerinde ki hedefler genel olarak bilişsel düzeydedir. Bloom taksonomisine göre bilişsel alan basamakları; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklindedir. Bu basamaklar hiyerarşik özellik taşımaktadır. Bir alt basamaktaki beceriler kazanılmadan diğerine geçilemez. Dolayısıyla üst basamaklarda bulunan analiz, sentez ve değerlendirme düzeyine ulaşabilmek için bilgi, kavrama ve uygulama basamakları önkoşul niteliği taşır. Yeni ilköğretim programına göre öğrencilere üst düzey bilişsel alan becerileri kazandırmak amaçlanmıştır (Senemoğlu, 2011).

Bu doğrultuda çalışmamız; bahsedilen üst düzey bilişsel alan becerilerinin, ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarındaki hazırlık ve değerlendirme sorularına ne ölçüde yer verildiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okutulması uygun görülen 6. ve 7. Sınıf Sosyal bilgiler ders kitapları ve Konya ili merkez okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Doküman incelemesinde elde edilen veriler içerik analiz birimi kullanılarak yüzde dağılımları şeklinde değerlendirilmiştir. Dokuman incelemesinde örneklemin tekniği; amaçlı örnekleme tekniklerinden, doğrulayıcı veya yanlışlayıcı durum örneklemesidir. Böylelikle olgu ve olaylar keşfedilerek açıklanmış ve hâlihazırda yapılmış çalışmalara ve sonuçlara derinlik kazandırılmıştır. Bunun yanı sıra bulguların geçerliğini artıran ek bir durum olarak değerlendirilmiştir. (Yıldırım, Şimşek; 1999)

Çalışmanın amacı; üst düzey bilişsel alan becerilerinin kazandırılması amacının ilköğretim ikinci kademede okutulan Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki hazırlık ve değerlendirme sorularında yansıtılıp yansıtılmadığı şeklinde olduğundan bir durumun teyit edilmesi söz konusudur. Bu sebepten dolayı çalışmamızda; durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım, Şimşek; 1999).

Doküman incelemesi sonucunda elde edilen bulgular Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuştur. Bu konu hakkında öğretmenlerin ne düşündüğünü ve ne hissettiğini daha iyi anlamak için örneklemde bulunan öğretmenler ile odak gruplu görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmamızın bütününe bakılacak olursa iki aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamaları öncelikle kendi içinde değerlendirip, daha sonra birbirleriyle kıyaslama yoluna gidildiği için durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bütün bulgular ise betimlenerek yorumlanmıştır. Gerekli literatür taraması yapılarak, bu konu ile ilgili yapılan çalışmalardaki benzer sonuçlar değerlendirilmiş böylelikle araştırmanın geçerliği ve güvenirliği artırılmıştır. Bunun yanı sıra hem ders kitapları incelenerek hem de öğretmen görüşleri alınarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, ders kitapları, hazırlık ve değerlendirme soruları

EXAMINATION OF PREPARATORY AND EVALUATION QUESTIONS IN THE SECONDARY STAGE SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS OF ELEMENTARY EDUCATION

Burçin KURAN, Selçuk University, burcinkrn@hotmail.com
Bülent TARMAN, Selçuk University, btarman@selcuk.edu.tr

Abstract:
Several educational programs have been developed and applied in the direction of requirement since the establishment of Turkish Republic. These programs were applied in 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1998 and finally in 2004-2005. Until the recent program of 2004-2005, behaviourist approach was the philosophical foundation of the previous programs with the emphasis of teacher-centred traditional approaches. (Safran,2009).

According to the Behaviorist approach, teacher is the one who directly conveys the knowledge and student is the one who deposit it like a receiver. Philosophy which shapes traditional understanding of education is positivism. Positivist philosophy adopted knowledge as objective and advocated that is it something beyond person and appeared being explored. Based on this philosophy, knowledge that is adopted as objective in the understanding of education were placed into the books, and this knowledge must be transferred to the students (Yıldırım, Şimşek; 1999)

According to the theory of constructivism reflected to the new instructional program, knowledge of person belongs to her/him, because knowledge is constituted by interpreting more than exploring. Therefore, knowledge is subjective. In other words, it argues that there is not knowledge independent from learner, and there is only knowledge we constructed by ourselves during learning. Therefore, it focuses on learner, that is, on student. Way of learning for student is more important than the learned thing. According to the theory of constructivism, it is aimed to gain students basic learning skills such as learning by doing-experiencing, problem solving and decision making (Demirel,2009). In order to realize these targets, different methods, techniques and strategies are used in the application process of teaching-learning cases toward new approaches (Önal, Kaya; 2006). Materials are selected according to the several new techniques used, but undoubtedly, textbooks are the most prevalently used materials. Topics given in textbooks provide active participation of students into the courses. In this way, permanency of knowledge acquired by students will be provided (Küçükahmet; 2004)

2004-2005 Program is a program modification for all the courses by the Board of Curriculum and Instruction (Talim ve Terbiye Kurulu). Modification of curriculum influenced textbooks and accordingly their content has changed too (Safran, 2009)

According to the Ministry of National Education, textbook –basic textbook to be prepared by Ministry or private sector. Books are prepared by a team consisting of domain expert/experts, editors, philologists, program development experts, guiding or developmental

experts; in accordance with some aspects such as content, language, expression and wording, learning, teaching or assessment and evaluation, technical design and regulation. Features required for learning, teaching and assessment and evaluation are as following:

1. Subjects will be treated in such a manner that they will head students towards reasoning, independent and creative thinking, comparison or drawing conclusions from acquired knowledge.
2. It is noticed that preparatory works regarding subject matters should have such as to lead students towards thinking and researching.
3. It is aimed not to memorize the new knowledge, but construct them on their minds.
4. Teaching methods and strategies are noticed and high level thinking (metacognitive) thinking skills develop.
5. Program of topics are made to gain them basic skills and sub-skills and treated to provide students opportunity to take an affective role.
6. Facts related to assessment are made by considering assessment and evaluation principles and techniques.
7. Evaluation questions are placed at the end of every unit or part which is to measure whether or not student is gained knowledge, skill, value, attitude and proficiencies.
8. Some process assessment techniques such as portfolio assessment, performance assessment, and observation form are also placed by the means of multiple choice, true-false, gap filling, match, written examination and similar result assessment techniques. (Akt. Safran,2009)

Beside these modifications, acquisition term took the place of behaviours in the textbooks. Acquisitions are expressed to constitute high level cognitive learning such as a student can "distinguish, associate, contradistinguish, determine, and give samples" (Senemoğlu, 2011). Another point that contributes to high level cognitive learning in the textbooks is preparatory questions at the beginning of the units and assessment questions at the end of units. So, by focusing on the questions at the beginning and end of the units, the purpose of this study is to examine the 6th and 7th grades Social Studies Textbooks published by Ministry of National education. Our study consists of two steps. In the first step, we examine the preparatory questions and assessment questions in the Social Studies Textbooks. And in the second step, findings were submitted for teachers' opinion and their opinions were described and interpreted. In general, we aimed to find out teachers' opinions about the cognitive level of the questions. According to the Bloom taxonomy, stapes of cognitive domain is as following: knowledge, perception, application, analysis, synthesis and assessment. These steps have hierarchical features. Skill cannot be passed though before gaining the one at the one-down step. Therefore, knowledge, perception and application steps have prerequisite feature in order to reach analysis, synthesis and assessment level. (Senemoğlu, 2011).

In this direction, our study was made to examine to what extent the aforementioned high level cognitive skills in the preparatory questions and assessment questions of Social Studies Textbooks. Sample of study consists of Grade 6 and Grade 7 grades Social Studies Textbooks prepared by the Ministry of National education and social studies teachers in the schools located in central Konya. Data obtained in document review were assessed as percentage distribution by using content analysis unit. Sampling technique in document review is confirmatory and falsification case sampling from intentional sampling. In this way, facts and events were explained being explored and perspective was gained for present studies and results. Besides, it was assessed as an additional case which increases validity of findings. (Yıldırım, Şimşek; 1999)

Purpose of the study; Purpose of gaining high level cognitive domain skills is to confirm whether or not it is reflected in preparatory and assessment questions of Social Studies textbooks in 6th and 7th grades. Qualitative research techniques and integrated single case pattern was used from case patterns (Yıldırım, Şimşek; 1999) in our study.

Findings obtained at the end of document review were submitted for Social Studies teachers' opinion. In order to understand what teacher thought and felt about this subject, data was collected by having focus group discussions with teachers included in sampling.

The entire study consists of two steps. These steps are first evaluated in itself and then compared to each other, integrated multi case pattern was used from case patterns. All the findings were interpreted being described. By having required literature review, results in studies similar to this subject were assessed and in this way, validity and reliability of study was increased. Besides, data diversification was provided both by examining the textbooks and taking teachers' opinions.

Keywords: Social Studies Education, Textbooks, Preparatory and Evaluation Questions

Kaynakça

Demirel, Özcan; ***Eğitimde Program Geliştirme***; Pegem Akademi ; (2008)
Küçükahmet, Leyla.; *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*; Nobel , (2004).
Önal, Hakan ; Kaya Niyazi. ; *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının (4 Ve 5. Sınıf) Değerlendirilmesi,* Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (16), (21-39), (2006)
Safran, Mustafa ; ***Sosyal Bilgiler Öğretimi***; Pegem Akademi; Ankara, (2009).
Senemoğlu, Nuray ; ***Gelişim Öğrenme Öğretim Kuramdan Uygulamaya***; Pegem Akademi, Ankara, (2011).
Yıldırım, Ali ; Hasan, Şimşek; ***Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri***; Seçkin Yayınevi, Ankara (1999).

YENİLEŞTİRİLMİŞ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARIN KARŞIT PROGRAM BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Burhan AKPINAR, Fırat Üniversitesi, bakpinar@firat.edu.tr
Yunus DOĞAN, Fırat Üniversitesi, ydogan@firat.edu.tr
Ayşenur DÖNDER, Fırat Üniversitesi, adonder@firat.edu.tr

Özet:

Cumhuriyet dönemi Türk eğitim tarihine bakıldığında, birkaç kez paradigma değişimi anlamı taşıyan değişimler yapıldığı görülmektedir. Bu değişimler, kimi çevreler tarafından *reform* olarak nitelendirilirken, kimileri bunları *eksen kayması* olarak değerlendirmiştir. Bu değişimlerden sonuncusu, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında gerçekleştirilmiş olan "ilköğretim programlarının yenilenmesi" çalışmasıdır. Yeniden yapılandırma veya reform olarak nitelendirilen bu çalışma, temelde, ilköğretim programlarının yapılandırmacılık yaklaşımı ekseninde yeniden düzenlenmesini içermektedir. Bu programların, küresel eğilimler ve Avrupa Birliği eğitim sistemleri dikkate alınarak düzenlendiği iddia edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ve bu değişimi olumlayan kimi akademik çevrelere göre, bu programlar, ilerlemecilik eğitim felsefesi ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olup, Çoklu Zeka Kuramı ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi de dikkate almaktadır. Bu programların ayrıca, öğretme-öğrenme sürecinde öğreneni merkeze alan, bireysel farklılıklara önem veren ve bilim anlayışı olarak Newton yerine kuantum paradigmasını referans alan çağdaş bir anlayışla hazırlandığı belirtilmektedir.

Sözü geçen ilköğretim programlarını yenileştirme çalışmalarını reform olarak nitelendirip, çağdaş ve olumlu olarak değerlendiren yaklaşımlara karşın, bu değişimi cumhuriyetin kuruluş felsefesine aykırı görerek eleştiren bakış açıları da vardır. Kimi eğitim sendikaları ve birtakım akademik çevrelerde dillendirilen bu eleştirilere göre, 2004 yılında gerçekleştirilmiş olan program çalışmaları, IMF, Dünya Bankası ve OECD gibi uluslar arası örgütlerin dayatması olup, amacı Türk Eğitim Sistemini maniple etmektir. Bunlara göre, sözü geçen

program çalışmaları, laik ve demokratik çizgiden kopma olup, sermayenin eğitime girmesidir. Bunlara göre, 2004 yılı eğitim reformu, küresel neoliberal ideoloji ve postmodernizmin eğitimdeki izdüşümüdür. Bu bakış açısı, akıllara, "2004 ilköğretim programları *karşıt program* olarak değerlendirilebilir mi?" sorusunu getirmektedir. Nitekim cumhuriyetten beri, ilk ve ortaöğretim eğitim programlarının ağırlıklı olarak Newton, pozitivizm ve modernizme dayalı olduğu göz önüne alındığında; kuantum ve postmodernizmden izler taşıyan 2004 ilköğretim programlarının "bir karşı duruşu" ifade ettiği söylenebilir.

Sözü geçen programlara yönelik, bu iki zıt görüş göz önüne alındığında, 2004 yılında yenileştirilmiş olan ve halen yürürlükte olan ilköğretim programlarının, önceki programların güncelleştirilerek çağa uydurulması mı, yoksa önceki programlara karşıt yeni bir program anlayışını mı ifade ettiği konusu tartışmalıdır. Bu çerçevede, yenileştirilmiş ilköğretim programlarının çok boyutlu olarak analiz edilmesi, konuyla ilgili tartışmalara katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında yenilenen (yenileştirilmiş) ve halen uygulamada olan ilköğretim programlarını, *karşıt program* bağlamında değerlendirmektir.

Yenileştirilmiş ilköğretim programlarını, *karşıt program* bağlamında değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma, nitel bir karakter arz etmektedir. Çalışma, doküman analizine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Analiz için veri kaynakları, akademik alanyazın ile ve yazılı basında yer alan konuyla ilgili bilimsel yazılar, araştırmalar, raporlar, röportajlar ve haberlerden oluşmaktadır. Çalışmada sözü geçen veriler, "karşıt program" teması bağlamında analiz edilerek yorumlanmış ve bu yorumlara dayalı olarak çeşitli çıkarımlar yapılmıştır.

Türk eğitim tarihi, eğitim programları ekseninde incelendiğinde 2004 yılının, gerçekten çok önemli bir değişim ve dönüşüm noktasını ifade ettiği söylenebilir. Cumhuriyetin başında aslında ilerlemeci felsefeye dayalı olarak düzenlenen ilköğretim (ilkokul) eğitim programları, uygulamada esasici olarak yaşama geçirilmiştir. Esasicilik yanında, temelde pozitivist ve modernist bir karaktere sahip bu programların bilim paradigması ise Newton'a dayalıydı. Bu özellikleriyle, 2004 yılı öncesi ilköğretim programlarının, birey ve toplumun beklentilerini karşılamaktan uzak olduğu fikri geniş kabul görmüştür. Bunun sonucu olarak da, değişen küresel ve ülke koşulları karşısında, gelecek nesilleri yetiştirmekle yükümlü ilköğretim programlarının yenilenmesi ihtiyacı belirmiştir. PISA gibi uluslar arası eğitim sınavlarında alınan kötü sonuçlar ile ülkemizdeki merkezi sınavlarda on binlerce öğrencinin sıfır puan alması ve okulda şiddetin o yıllarda tırmanışa geçmesi gibi nedenler, mevcut eğitim programlarını sorgulamayı gündeme getirmiştir. Tüm bu nedenler ve ihtiyaçlardan hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında ilköğretim programlarında yeniden yapılanmaya gitmiştir. Reform olarak nitelenen bu yeniden yapılanmada, küresel eğilimler ve Avrupa Birliği gibi dış dinamikler ile eğitimde kalite ve girişimcilik gibi çeşitli iç talepler de etkili olmuştur.

2004 yılında yenileştirilmiş olan ilköğretim programlarına yakından bakıldığında, bu programların dayandığı temel felsefe ile merkeze aldığı yaklaşımlar itibarıyla önceki programların karşı bir noktasında olduğu söylenebilir. İlerlemeci felsefe ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bu programlar, toplum ve konu yerine bireyi merkeze almaktadır. Böylece birey, önceki program anlayışlarının aksine üzerinde ayarlamalar yapılacak bir nesne olarak değil, aktif birer özne olarak kabul görmektedir. 2004 yılı ilköğretim programlarının bu özelliklerini ilerlemecilik, yapılandırmacılık, Çoklu Zeka Kuramı, kuantum ve postmodern paradigmadan aldığı söylenebilir. Bu nitelikleriyle 2004 yılı ilköğretim programlarının, pozitivizmden sıyrılmaya çalışarak postpozitivizme daha yakın durduğu söylenebilir. Bundan başka bu programların modernist anlayışa karşı, postmodernizmi ve Newton'a karşı da kuantumu referans aldığı iddia edilebilir.

Sonuç olarak, cumhuriyetin başından beri birkaç kez değişime uğrayan ilköğretim programlarının, 2004 yılında karşı bir nokta olarak ifade edilebilecek bir reform veya yeniden yapılandırma geçirdiği söylenebilir. Ancak bu yeniden yapılanma, eskiyi ve öncekilerini yıkarak yerine "karşıtını geçirme" niyeti ve çabası olarak görülemez. Buna bağlı olarak da, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında yenileştirilmiş olan ve halen yürürlükteki ilköğretim programları, "karşıt program" olarak değerlendirilemez. Çünkü karşıt program, devletin uzak ve yakın hedeflerinin tam karşıtını savunan bir noktayı işaret eder. Oysa 2004 yılında yenileştirilmiş ilköğretim programlarının amaçlarına bakıldığında, devletin orta ve uzun vadeli hedefleri (örneğin Vizyon 2023 gibi) ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla 2004 yılındaki bu yeniden yapılandırma çalışması, olsa olsa önceki eğitim programlarının, toplum dinamikleri ve talepleri ile çağın gerçeklerine uyumlu hale getirilmesi olarak değerlendirilebilir. Bu süreçte, çeşitli iç ve dış müdahale ve manipülasyonların olduğu iddiaları ise, eğitimin giderek toplumların kaderini belirlemedeki stratejik önemine bağlanabilir.

Anahtar kelimeler: Karşıt program, 2004 yılı ilköğretim programları, Yenileştirilmiş ilköğretim programlarının değerlendirilmesi.

ASSESSMENT OF THE RENEWED PRIMARY SCHOOL CURRICULA IN THE CONTEXT OF THE OPPOSITE CURRICULUM

Burhan AKPINAR, Fırat University, bakpinar@firat.edu.tr
Yunus DOĞAN, Fırat University, ydogan@firat.edu.tr
Ayşenur DÖNDER, Fırat Üniversiyi, adonder@firat.edu.tr

Looking at the history of the Republican period of Turkish education, it can be seen that there have been changes bearing a paradigm shift for several times. These changes have been described as *reforms* by some while others have regarded them as *axial dislocations*. The last one of these changes is the operation of "the renewal of the primary school curricula" which was carried out by the ministry of National Education in 2004. Described as a reconstruction or reform, this operation basically involves the rearrangement of the primary school curricula in parallel with the constructivist approach. It is claimed that these curricula were organized by taking account of global trends and the educational systems of the European Union. According to the Ministry of Education and the academic milieus affirming this change, these curricula are based on the philosophy of the progressive education and the constructivist approach, and take the theory of Multiple Intelligences as well as the cooperative learning into consideration. It is further suggested that these curricula were prepared with a modern understanding which focuses on the learner in the teaching-learning process, and which pays attention to the individual differences and takes the quantum paradigm, instead of the Newton paradigm, as a reference for its scientific mentality. In spite of the approaches that describe these renewal activities of the primary school curricula in question as a reform and regard them as modern and positive, there are also some perspectives which consider this change as inconsistent with the founding philosophy of the Republic and thus criticize it. According to these criticisms voiced in some educational unions and academic circles, the curriculum renewal activities carried out in 2004 were imposed by the international organizations such as the IMF, the World Bank and the OECD, and aim to manipulate the Turkish Educational System. Moreover these critics claim that this change is a deviation from the secular and democratic line, and is the entry of the capital into education; and they also claim that the 2004 educational reform is the projection of the global neo-liberal ideology and postmodernism in education. This kind of viewpoint brings to mind "the question whether the 2004 primary school curricula can be assessed as *opposite curricula*". Hence, when the fact that the primary and secondary school curricula have thus far been based predominantly on Newton paradigm, positivism and modernism since the foundation of the Republic is taken into account, it can be said that the 2004 primary school curricula bearing traces of quantum paradigm and postmodernism convey an "opposition".

When these two aforementioned opposite views on the curricula in question are considered, the issue of whether the primary school curricula renewed in 2004 and still in effect are the update and modernization of the previous ones or imply a new curricular

understanding against the previous ones is controversial. Within this framework, a multi-dimensional analysis of the renewed primary school curricula could contribute to the discussions concerning this issue.
This study aims to assess the primary school curricula which were renewed by the ministry of National Education in 2004 and which are still in practice in the context of *the opposite curriculum*.
Aiming to assess the renewed primary school curricula in the context of *the opposite curriculum*, this study has a qualitative character. The study has been carried out based on the analysis of documents. The data resources for the analysis include the academic literature and the relevant scientific writings, researches, reports, interviews and the news covered by the media. In the study, the data mentioned have been analyzed and interpreted in the context of "the opposite curriculum" theme; and based on these interpretations, various inferences have been made.
When the history of Turkish education is examined in terms of educational curricula, it can be observed that the year 2004 actually signifies a very significant change and a turning point. The primary school curricula which had in fact been organized based on the progressive philosophy at the very beginning of the republican period were implemented as essentialist in practice. The scientific paradigm of these curricula, which basically had a positivist and modernist character besides essentialism, was based on Newton. The idea that with all these characteristics the primary school curricula before 2004 were far from addressing the expectations of the individual and the society received wide acceptance. And as a consequence of this, a need to renew the primary school curricula which will be responsible for educating the next generations in the face of the changing global and regional conditions arose. Due to the fact that the students got very bad results from such international educational exams as PISA and from the central examinations in our country, and because of the escalating violence at schools in those years, the questioning of then available curricula was brought to agenda. Considering all these reasons and needs, the ministry of National Education headed for the reconstruction of the primary school curricula in 2004. In this reconstruction, described as a reform, such external dynamics as the global trends and the European Union, and such various internal demands as the quality and entrepreneurship in education were also effective.
Taking a closer look at the primary school curricula renewed in 2004, it can be said that these curricula are at the opposite side of the previous curricula in terms of the main philosophy on which these new curricula are based, and in terms of the approaches on which these curricula focus. Dependent on the progressive philosophy and the constructivist approach, these curricula centralize on the individual rather than the society and the subject. Thus, the individual, contrary to the previous curriculum understandings, is regarded as an active subject instead of being an object on which adjustments can be made. It can be added that the 2004 primary school curricula took all its aforementioned characteristics from the progressivism, the constructivism, the theory of Multiple Intelligences and the quantum and postmodern paradigms. And taking all these features into consideration, it can be suggested that the 2004 primary school curricula are standing closer to the post-positivism by trying to get free of the positivism. In addition, it can further be suggested that these curricula take post-modernism as a reference against the modernist understanding, and the quantum paradigm against the Newton paradigm.
In conclusion, the primary school curricula, which had undergone changes for several times since the foundation of the Republic, underwent a reform or a reconstruction that can be described as an opposite point in 2004. However, this reconstruction can not necessarily be seen as an intention and an effort of destructing the previous ones and putting an "opposite" in place of them. Correspondingly as the opposite curriculum points out a side which backs up the very opposite of the far and near aims of the state, the primary school curricula renewed by the ministry of National Education in 2004 and still in effect can not be assessed as "opposite curricula". Whereas, by looking at the aims of the primary school curricula renewed in 2004, it can be observed that they show parallelism with the medium-term and long-term aims (e.g. the Vision 2023) of the state. Therefore this reconstruction operation of 2004 can at the most be assessed as adapting the previous curricula to the societal dynamics and demands and the realities of the contemporary age. The claims that there are various internal and external interventions and manipulations in this process can be attributed to the increasing strategic importance of education in determining the fate of societies.

Key Words: Opposite curriculum, 2004 primary school curricula, Assessment of the renewed primary school curricula.

THE DIAGNOSTIC EVALUATION AS CONDITION TO CONTEXTUALIZE THE CURRICULUM

Carlinda LEITE, University of Porto, carlinda@fpce.up.pt
Preciosa FERNANDES, University of Porto, preciosa@fpce.up.pt
Ana MOURAZ, University of Porto, anamouraz@fpce.up.pt

Abstract
In Portugal, the political discourses about the curriculum, in the path of the scholarly discourses, have pointed towards the curricular recontextualization (Bernstein, 1980) of the curriculum prescribed at national level.
Traditionally, the Portuguese Educational System has been characterized by a strong centralization which attributed teachers the role of mere "transmission belts" of the knowledge, the objectives and the strategies defined by the Ministry of Education.
In the last two decades, this centralization has been object of certain dissolution (Formosinho, 2005, Fernandes, 2002). In this context, teachers are endorsed new mandates (Dale, 1989) that imply, in what concerns the curriculum, the need to take into account the local situations (Leite, 2005) and student specificities (Leite, 2002a) in the procedures of curriculum organization and development. In this process we defined the following question as the departing problem for this paper: does diagnostic evaluation constitute a condition towards the enactment of the curricular contextualization?
Therefore, first we will clarify the conceptual arguments which shape the theoretical referential for the comprehension of the problem. Secondly, we will account for the way the problematic of diagnostic evaluation is addressed in the curricular politics in Portugal and understand the ways in which it is enacted by teachers.
In this point of view, the research follows a line of an eminently qualitative/comprehensive nature, which is guided by the intention to gather the meanings that cross the field of the curricular in the basic school in Portugal. These meanings are established in the relationship between the discursive axis of the *curricular politics* and of the diagnostic evaluation and curriculum contextualization enactment processes.
Therefore, in what concerns the methodological procedures we made resource to the analysis of legal diplomas that currently rule the curriculum of the basic school in Portugal as well as we collected the opinion of teachers of this school level in the Porto metropolitan area. Data has been collected through inquiries with open and closed questions, and were applied to teachers that have responsibilities in the coordination of the processes of curriculum management and development (department coordinators and form teachers).

Concerning the problematic at stake in this paper, we are aware that the proposal of curriculum contextualization is not new. Though, it has gained greater centrality in the discourses about the curricular politics in Portugal, especially since the end of the 1990s, when there

was a shift from a very centralized orientation towards a decentralizing logic that attributes greater protagonism to local educational agents in curricular decision making and contextualization.

Within the frame of this measure, among other aspects there is the aim to create conditions that take into account the multicultural character of the students that are present in schooling areas while promoting learning. It is within this curricular challenge that we locate the diagnostic evaluation, which is seen at the service of the improvement of the learning-teaching processes. This view, as the term itself indicates, implies the permanent resource to procedures that allow to identifying departing points towards the configuration and the development of the curriculum. Among other features, it is important to be aware of the characteristics of the context where the curriculum is going to be lived, the resources of the community, the knowledge(s) that students already have and the skills they have developed.

We reinforce that this diagnose must be enacted each time a new curricular topic is started and that the learning-teaching procedures should be structured on the basis of such diagnose. To say it differently, and as we said elsewhere (Leite, 2002b, p.47), this diagnostic evaluation is the basis of the structuring of "the strategies of pedagogic differentiation and for the selection of the tools for its development". In this sense, the diagnostic evaluation justifies itself as a training device.

In confirmation with Apple & Beane (2000), we consider that learning and the integration of knowledge(s) has more chances to occur, and to have an increasing quality, when we take the features that are close and familiar to students as the starting point. Similarly, we think that "the resource to diagnostic evaluation, which is shared between teachers and students, may contribute towards the identification of the 'berths' towards new learning as well as the departing points for diverse levels of development" (Leite, 2002b, p.47) of personal and social skills of the students with whom the teachers work and at whom the curriculum is. To this reference, we add as an important idea towards the configuration of processes of student responsible involvement, the establishment of didactical contracts (Leite & Fernandes, 2002) that clearly clarify the role of the teachers and of the students in the enactment of the curriculum. It is obvious that these didactical contracts imply the existence of rules that value the specificities of each student – boy or girl – in the construction of learning" (*ibidem*, pp. 58-59). It implies the awareness that students work at different pastes and have different learning stiles, different capacities and interests as well as different cultural capitals.

In what concerns the curriculum, the assumption of procedures which build on the perspectives referred above constitutes a means to contextualize the curriculum and to involve the students in processes of monitoring and regulation of their own training pathways. In other words, it assures that the diagnose is not merely enacted by the teachers but also by students as well as it follows all the curriculum development process in order to (re)contextualize it continuously.

In synthesis, taking into account the problem that was formulated, the methodological procedures that were followed and the theoretical referential that was enounced, and the expect outcomes envisage the establishment of proximities or/and distances between the conceptions about diagnostic evaluation, expressed in the legal diplomas and teacher discourses. We also tried to understand the level of relation the practices of diagnostic evaluation and the process of curricular contextualization.

References

APPLE, M e BEANE, J (2000). (orgs.), *Escolas Democráticas*. Porto Editora.

BALL, S (2001). "Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação".*Currículo Sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.

BERNSTEIN, B (1980). "On the classification and framing of educational knowledge", in M YOUNG, (Ed.), *Knowledge and control* (47-69) London: Collier Macmillan.

DALE, R (1989). "The thatch rite project in education", *Critical Social Policy*, 9, 4-19.

FERNANDES, P (2002). "Da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 à reorganização curricular dos finais dos 90/início dos anos 10 (2000): de sentidos "novos" a "velhos" sentidos ou de sentidos "velhos" a "novos" sentidos?". Porto: FPCE UP.

FORMOSINHO, J (2005). "Centralização e descentralização na administração da escola", in J FORMOSINHO, e *al. Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (43-52) Porto: Edições Asa.

LEITE, C (2002a). *O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEITE, C (2002b). "Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma". ME/DEB, 2002, *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às p*ráticas (43-45).

LEİTE, C (2005). "A territorialização das políticas e das práticas educativas", in C. LEITE, (Org). *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI* (15-32), Porto: Porto Editora,

LEITE, C e FERNANDES, P (2002b). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas.* Porto: Edições ASA

Key words: curriculum, diagnostic evaluation, curricular contextualization

YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE SINIF YÖNETİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Cevdet EPÇAÇAN, Siirt Üniversitesi, cepcacan@gmail.com

Cahit EPÇAÇAN, Siirt Üniversitesi, epcacan@hotmail.com

Melek Ay DUMLUPINAR, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, melekay1@hotmail.com

Özet:

Öğrenci odaklı bir paradigma anlayışı dikkat çekici bir biçimde, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinde yer almaya başlamaktadır. Ülkelerin eğitim sistemleri öğretmen odaklı bir eğitim anlayışından öğrenci merkezli bir eğitim öğretim sistemine doğru yeniden düzenlenmektedir. Artık öğretmen hâkimiyeti ve disiplini altında ders işleme olarak algılanan sınıf yönetimi anlayışı, yerini öğrenci eksenli bir biçimde etkili ve verimli ders işleme anlayışına bırakmış durumdadır.

Eğitimin üç temel öğesi öğrenci, öğretmen ve eğitim- öğretim programlarıdır. Öğretim programında öğrenciye kazandırılmak üzere belirlenmiş olan özelliklerin tüm beceri ve tutumların kazandırılması, ancak sağlıklı ve etkili bir sınıf yönetimiyle gerçekleştirilebilir. Etkili ve verimli bir sınıf yönetimi, öğrenme- öğretme sürecinin önceden belirlenmiş olan amaçlar doğrultusunda anlamlı etkinliklerin gerçekleştirilmesiyle mümkün olabilir. Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrencilerin tüm öğrenme alanlarda anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini hedefleyen bir öğrenme kuramı olarak kabul edilmektedir. Yapılandırmacılık kuramı öğrenenin kendi bilgisini kendi çevresiyle etkileşiminin sonucu olarak yapılandırdığını varsayar. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, eğitim programının merkezinde öğrenen yer almış, öğrenme hedefleri sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik olmaya başlamıştır. Yapılandırmacı sınıfta öğretmenin rolü geleneksel sınıftaki öğretmenin rolünden daha fazladır. Öğretmenler sınıf dışında daha fazla çalışmakta, sınıf içinde de öğrencilerin düşünmesine yardımcı olmak ve gelişimlerini izlemek için daha dikkatli olmak durumundadır.

Yapılandırmacı sınıflarda öğrencinin kendi kararlarını verebildiği, kendi öğrenme planını yaptığı ve uyguladığı, gelişimini izlediği çalışmalarını değerlendirdiği özgün öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır.
Yapılandırmacı sınıf ortamlarında bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerinin kazandırılmasında geleneksel ortamlardan daha etkili olmaktadır.
Yapılandırmacı sınıflarda dersin işlenişi şu aşamalarda izlenmektedir. Dersin başında öğrencileri dikkati çekilmekte, problem durumu sunulmakta ve öğrenenlerin önbilgileri açığa çıkarılmaktadır. Daha sonra öğrenenler işbirliği içinde problemleri incelemekte ve kendi fikirlerini gözden geçirmektedir. Son aşamada ise öğrenenler kendi bilgi yapılarını ve anlamlarını değerlendirmekte, kendisini geliştirmek için neler yapması gerektiğine karar vermektedir. Yapılandırmacı yaklaşımının egemen olduğu sınıf ortamlarında öğrencilere sınırsız olanaklar sağlanmaktadır. Buna göre:

- Öğretmenler, öğrencilerini önceden belirlenmiş eğitim programlarının sıkıcılığından arındırırlar ve büyük düşünceler üzerinde odaklaşmalarını sağlarlar.
- Fikirleri yeniden formüle etmeleri, ilişkileri kurmaları ve belirli sonuçlara ulaşmaları için öğrenci ilgilerini merkeze alırlar.
- Dünyanın karmaşık bir yer olduğu, gerçeğin ise bir yorum sorunu olduğunu öğrencileriyle paylaşırlar.
- Öğrenmenin be öğrenmeyi değerlendirme sürecinin ilgilerini öğrenen üzerinde bir çaba olduğunu bilirler.
- Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen ve öğrenciler sessiz olmayan bir ortamda çalışmaktadır. Sınıf meşgul, etkileşimli, hareketli ve gürültülüdür.

Yukarıda belirtildiği üzere yapılandırmacı öğrenme-öğretme sürecinin anlamlı etkinliklerle sürdürülmesinde öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin bu görev ve sorumlulukları etkili bir biçimde yerine getirmeleri ve kalıcı öğrenmeleri sağlamaları onların sınıf yönetimi becerileri ile ilgilidir.
Sınıf yönetimi öğretmenleri en çok uğraştıran ve onların zamanlarının önemli bir bölümünü alan konuların başında gelmektedir. Öğretmenin mesleğini sevmesi, yaptığı işten doyum elde etmesi, sınıfını yönetmedeki başarısına bağlıdır. Sınıfı iyi yönetmek, başarılı bir öğretmen olmak için ilk adım olarak kabul edilmekle birlikte sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özellikleri taşıdıkları sınıf yönetimi becerileri yetersiz olan öğretmenlerin ise büyük olasılıkla öğretim faaliyetlerinde fazla başarılı olamadıkları ifade edilmektedir.
Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Eğitimin birincil amacı olan istendik yönde kalıcı davranış değişikliğinin kazandırılması, öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olduğu sınıfta başlar. Ayrıca eğitim için gerekli olan öğrenci, öğretmen, program ve kaynaklar sınıfın içindedir. Öğretmen bu kaynakları etkili kullanırsa eğitim-öğretimin niteliği de olumlu yönde etkilenecektir. Bu açıdan eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Etkili sınıf yöneticisi olarak öğretmenden sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıf kural ve süreçlerini birlikte belirleyip öğrencilere benimsetmesi, öğrenimi düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin uygun davranmasını sağlaması beklenmektedir
Öğretmen bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerin eğitim-öğretim görevini yürütürken, davranışları ile de onları etkilemektedir. Bu bakımdan öğretmenin davranışları sınıf yönetiminin esasını oluşturmaktadır. Öğretmenin kişiliğinin tüm özellikleri, sınıftaki öğrenciyi etkilemekte, onun kişiliğine göre şekillenmesini sağlamaktadır
Sınıf yönetiminin içeriğinin beş boyutu bulunmaktadır. Bunlar; sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, süre kullanımı, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi ve davranış düzenlemelerine ilişkin etkinliklerdir
Bu araştırmanın amacı ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı esas alınarak geliştirilmiş ve uygulamaya konmuş olan öğretim programları ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi betimlemek, öğretim programının sınıf yönetimi açısından sağlamış olduğu kazançlar ve getirmiş olduğu sınırlılıklara ilişkin bir araştırma yapmaktır.
Bu amaç doğrultusunda betimsel araştırma yöntemine başvurulmuş ve nicel araştırma tekniklerinden anketten yararlanılmıştır. Araştırma için hazırlanan anket hem sınıf yönetimine ilişkin kuramsal kaynaklar ve yapılmış ilgili araştırmalar hem de öğretim programı incelenerek hazırlanmıştır. Anket 53 maddeli beşli likert ölçeği halinde hazırlanmıştır. Anketin görünüş ve kapsam geçerliliği uzman görüşleri alınarak sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" / şeklinde derecelendirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin uygulamada olan öğretim programının sınıf yönetimi konusundaki yeterliliğine ilişkin görüşleri öğretmenlerin demografik bilgileri bağımsız değişken alınarak saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada çalışma evreni olarak Siirt ve Ankara illeri seçilmiş olup bu evrenlerin örneklemi olarak ulaşılabilen ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki görevli öğretmenler seçilmiştir. Her iki ilden en az 1000'er öğretmene ulaşmak hedeflenmektedir. Öğretmenlerden gelecek veriler SPSS 15 paket programıyla analiz edilecek olup, betimsel istatistikler, ortalama, standart sapma, ilişkisiz gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi, çoklu karşılaştırma yöntemlerine başvurulacaktır. Bu bulgularla, sınıf yönetimi ve yapılandırmacı öğretim programları arasındaki ilişkiye ilişkin tartışma ve önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacılık, Sınıf Yönetimi, Öğretim Programı.

TEACHERS' VISIONS RELATING TO ASSOCIATION BETWEEN CONSTRUCTIVISM CURRICULUM AND CLASSROOM MANAGEMENT

Cevdet EPÇAÇAN, Siirt University, cepcacan@gmail.com
Cahit EPÇAÇAN, Siirt University, epcacan@hotmail.com
Melek Ay DUMLUPINAR, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, melekay1@hotmail.com

Abstract
Student - centered paradigm percept has been started to remarkably involve in developed and developing countries' education system. Countries' education systems have been rearranged from teacher – centered education system towards student-centered education system. Classroom management perceived as processing course under teacher domination and discipline has replaced with influential and effective students-centered percept.
Education's three fundamental units are student, teacher and learning-teaching programs. Gaining all skills and attitudes to the students which is determined in teaching programs could only be achieved with a healthy and influential classroom management. Influential and effective classroom management could be possible with implementation of significant activities which are determined before according to aims in learning and teaching process. Constructivist learning theory has been accepted as a learning theory that intents to students' achieving meaningful learning in all learning fields. Constructivist theory supposes that learner constructs his/her learning as a consequence of interaction with his/her environment. With constructivist approach, learner takes place in center in learning program and learning goals start to be based on the process and intended for high-level learning. Teacher's role in constructive classroom is more than the traditional classroom. Teacher should work outside the classroom more and they should be more careful about helping students' thinking and observing their improvement.

In constructivist classrooms, original learning activates in which students make their own decisions accomplish and carry out their own learning plans, follow and evaluate their improvements are used. In constructivist classroom atmosphere, having students acquire cognitive and emotional learning products have been more effective than traditional atmosphere. In constructivist classes, process of lesson has been followed up with these stages. At the beginning of the lesson, student's attentions are taken, problem case is submitted, and students' foreknowledge is uncovered. Then, learners look over problems in collaboration and review their own ideas. At the last stage, learners evaluate their own knowledge structures and their meanings and make decision of what they should do in order to develop themselves. In classroom atmosphere that constructivist approach is prevailing, infinitive facilities have been provided to students. According to this:

Teachers refine their students from oppressiveness of education program determined beforehand and provide them to focus on major opinions.

In order to reformulate their opinions, establish relationship and reach definitive results, they take students' interests into focus.

They share with students that world is complicated place; but the fact is an interpretation issue.

They know that learning and evaluation of learning process are an effort for students who learn their interests.

In constructivist classroom, teachers and students have studied in tumultuous environment. Classroom is busy, interactional, active and tumultuous.

As remarked above, Teachers have important duties and responsibilities in resuming the process of learning – teaching with meaningful activities.

Teachers' managing these duties and responsibilities effectively and providing permanent learning are related with their classroom management skills.

Classroom management is the most struggling issue for teachers and takes considerable parts of their times. Teacher's loving their occupation and getting satisfaction from his /her job are related to their success in classroom management. As well as class administrating is generally regarded as the first step to be a successful teacher, it is stated that teachers being successful in classroom management generally have qualified teachers' properties and teachers' having insufficient classroom management skills most probably couldn't became successful in teaching activities.

Classroom management is the first and fundamental step of line index of education administration. Make students acquire terminal behavior modification in a desired aspect that is the first aim of education starts in classroom that students and teachers are face to face. Furthermore, students, teachers, program and resources that are indispensable for education are in the class. If the teachers use these resources effectively, quality of education and teaching is improved too.

Therefore, the quality of education is related to the quality of classroom management. According to Harris (1991) arranging classroom for education, determining rules and processes of classroom together, making students internalize them, arranging and keeping on learning and ensure students to behave appropriately are expected from teachers as effective classroom administrators.

While a teacher carry out education –teaching duty with his /her knowledge, skills and attitudes, he /she also influences them with his /her behavior. For this reason, teachers' behaviors constitute the basic of classroom management. All characteristic properties of teacher influence students and lead them to shape his /her personality according to them.

Content of classroom management has five dimensions. These are physical regulation of class atmosphere, plan-program, using time, arranging relations in class and activities relating to behavior arrangement.

The purpose of this research is to define the relation between teaching programs developed and carried out taking constructivist theory as a fundamental and primary and secondary schools teachers' class management and also to make an investigation about teaching programs' providing benefits and bringing boundaries for classroom management.

With this purpose, descriptive research method has been applied and quantitative research techniques have been used in the survey. The survey prepared for the research has been arranged by examining both for the theoretical resources relating to classroom management and researches done before and investigating the teaching program. The survey has been prepared as 53 items with five likert scale. The survey's appearance and content validity have been tried to provide by receiving experts' views. Items in the survey have been graded as "Certainly I don't Agree", "I don't agree", "I'm hesitant", "I agree", "Absolutely I agree". Teachers' views relating to satisfactoriness of current education program for classroom management are tried to be determined by taking teachers' demographical knowledge as independent variable. Siirt and Ankara are chosen as research areas and teachers on duty of primary school and secondary schools that could be reached in these areas have been chosen as a sampling. Approximately 1000 teachers from each of the cities have been intended to be reached. Data that are going to be received from teachers will be analyzed with SPSS 15 pocket program; descriptive statistics, average, standard deviation, unrelated groups' t test, one way variance factor analysis, multi comparison methods are going to be applied. With these data, some discussion and suggestions is going to make over classroom management between constructivist curriculums.

Key words: constructivism, class management, curriculum.

4. VE 5. SINIF NORMAL VE ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN KÜRESEL FEN PROBLEMLERİNE KARŞI DUYARLILIKLARI

Cihangir AKBÜBER, Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi, cakbuber@hotmail.com
Gürkan KUZUCUOĞLU, Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi, gkuzucu@hotmail.com
Aykut UZUN, Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi, aykuzun@hotmail.com
Ahmet BİLDİREN, Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi, ahmetbildiren@gmail.com

Özet:
Bu çalışma, İzmir Didem Işıklı İlköğretim Okulu ve İzmir Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin (toplam 103 adet) küresel fen problemlerini, problem olarak hissedip hissetmediklerini ve bu problemlere çözüm yolu bulmak için düşünüp düşünmediklerini ortaya çıkarmak ve bu konuda iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için yapılmıştır. Bunun için 30 soruluk bir anket hazırlanmıştır. Ankette toplam 10 küresel fen problemi - canlıların nesillerinin tükenmesi, iklim değişikliği, nükleer atıklar ve kentsel çöpler, buzulların erimesi, toprağın verimsizleşmesi ve buna bağlı olarak dünyadaki besin yetersizliği, dünya atmosferinin kirlenmesi, yenilenebilir enerjinin yeterince yaygınlaşmaması, atmosferde sera gazlarının hergeçen gün daha da artması, kullanma ve içme sularının gün geçtikçe azalması, orman yangınları ve ağaçların kesilmesi - incelenmiştir. Her bir problem için sırasıyla; "problem olarak hissettinizmi/hissediyormusunuz", "problem için bir çözüm düşündünüz mü" ve "yanıtınız evet ise çözüm önerinizi yazınız" olarak ikisi evet-hayır, biri açık uçlu soru olmak üzere toplam 3 adet anket sorusu hazırlanmıştır. Üçüncü soru, ikinci sorunun sağlaması olarak kullanılmıştır. Başka bir deyişle, öğrenci, çözüm yolu için gerçekten düşündüyse ikinci soruya evet diyecektir.

Bu anket, İzmir Didem Işıklı İlköğretim Okuluna devam eden normal yetenekli 64 öğrenci ile İzmir Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezine devam eden üstün yetenek tanısı almış ve bu merkezde "bireysel yetenekleri farkettirici dönem"de bulunan 39 öğrenciye uygulanmıştır. Her bir soru için verilen cevaplar sayılarak, ki kare testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, üstün yetenekli öğrenciler ile normal yetenekli öğrenciler arasında; buzulların erimesinin ve atmosferde sera gazlarının her geçen gün artmasının problem olarak hissedilmesi sorusunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Aynı sorular için çözüm düşündünüz mü sorusunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı şekilde; toprağı daha verimli bir hale getirip dünyadaki besin miktarını arttırmak, kullanma ve içme sularının azalmasını önlemek ve orman yangınlarını ve ağaçların kesilmesini önlemek için bir çözüm düşündünüz mü sorularında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Normal ve üstün yetenekli öğrencilerin anket sonuçları birleştirilip yüzdeleri alındığında, toplam 103 öğrenciden ortalama %84'ü bu küresel fen problemlerini sorun olarak hissettiğini belirttiği görülmüştür. En az hissedilen problemin ise "yenilenebilir enerjinin yeterince yaygınlaşmaması" olduğu ortaya çıkmıştır. Problemlere çözüm düşünme konusunda ise, öğrencilerin sadece ortalama %34'ü bu fen problemlerine çözüm düşündüklerini belirtmişlerdir. En az çözüm düşünülen problemler; "iklim değişikliğini durdurmak", "atmosferdeki sera gazlarının artmasını önlemek" ve "yenilenebilir enerjinin yaygınlaşması" olarak ortaya çıkmıştır.

Genel olarak bakıldığında, ilköğretim beşinci sınıf düzeyine kadar ki eğitim programlarının, küresel fen problemlerinin, hem normal hem de üstün yetenekli öğrencilere hissettirilmesi ve bu problemlere çözüm aratılmasında eksiklikleri olduğu düşünülmektedir. Eğitim programlarında küresel sorunlara daha detaylı yer verilmesi öğrencilerin bu konularda daha fazla düşünmelerini ve daha çok çözüm önerisi sunmalarını sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: üstün yetenekli öğrenciler, küresel fen problemleri, ki kare testi.

4TH AND 5TH GRADE NORMAL AND GIFTED STUDENTS' SENSIBILITY TOWARDS GLOBAL SCIENCE PROBLEMS

Cihangir AKBÜBER, Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi, cakbuber@hotmail.com
Gürkan KUZUCUOĞLU, Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi, gkuzucu@hotmail.com
Aykut UZUN, Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi, aykuzun@hotmail.com
Ahmet BILDIREN, Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi, ahmetbildiren@gmail.com

Abstract:
This work is conducted to find out weather the 4th and 5th grade students from İzmir Didem Işıklı Primary School and those from İzmir Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi see the global science issues as problems and weather they have thought of the ways to solve these problems and if there are any significant difference between the two groups. For that purpose a 30-item questionnaire was prepared. The questionnarire included 10 global science problems –extinction of living species, changes in climate, nucleer waste and urban waste, infertility of the soil and inadequacy of food, pollution in atmosphere, failure in using renewable energy widespread, growing greenhouse effect, decrease in water supplies, forest fire and cutting the trees – to be searched. For each item 3 questions –two Yes/No type, 1 oopen ended- were prepared. The questions were "Do you see it as a problem?", "Did you think of a solution for this problem?" and "If yes, what is your solution" respectively. The third question was included to ensure the other two questions. In other words if the student really thought about a solution s/he would be able to explain his/her solution or vice versa.
This questionnaire was conducted to 64 students from Didem Işıklı Primary School and 39 students, who are diagnosed to be gifted and are in the period of awareness of personal skills, from İzmir Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi. The answers for each item were counted and results were analyzed using chi square test. The results of the analysis provided statisticaly significant difference between the gifted and normal students' replies to the questions "Do you see the melting of the glaciers/increase in the green house effect as problems?" However, the answers to the question "Did you think of a solution for these problems" weren't significantly different. The analysis also provided statisticaly significant difference between the two groups' replies to the questions "Did you think of a solution to increase the numebr of food by fertilizing the soil/to prevent the water decrease/to prevent forest fire and cutting the trees".
When the results of the ananlysis of both groups are combined it was found out that 83% of the 103 students saw global science issues as problems. The least concerned problem was found out to be the one about renewable energy. As for the thinking of solutions to the problems only 34% of the students replied that they thought of solutions to these problems. The results showed that "preventing the changes in climate", "preventing the green house effect" and "making the renewable enrgy widespread" were the problems for which the least number of students explained solutions.
In general the work points out that the education programmes up to grade 5 have deficincies to make both the normal students and the gifted students aware of the global science problems and think about the ways to solve these problems. It will enable the students to think more about these issues and solutions to such problems when these issues are included in education programs.

Key words: the gifted children, global science problems, chi square test

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME-DEĞERLENDİRME ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ

Çağrı KARAŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, cagrikarasahin@gmail.com
Çiğdem ŞAHİN–TAŞKIN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, csahintaskin@gmail.com

2005-2006 akademik yılından itibaren uygulamaya konulan yeni ilköğretim programı öğrenme-öğretme sürecinde ölçme–değerlendirme çalışmalarına bir takım yenilikler getirmiştir. Bu kapsamda; sonucun yanı sıra sürece odaklanma, bilginin hatırlanmasından çok uygulanmasına, yapılandırılmasına ve öğrencilerin üst düzey becerilerini sergilemelerine önem verme, yazıya dayalı soyut görevlerden çok gerçek hayata ilişkin, performansa dayalı görevlere önem verme, not vermenin yanında etkili ve zamanında geri bildirime ağırlık verme gibi durumlar yeni ilköğretim programında benimsenen ölçme–değerlendirme yaklaşımının özellikleri arasında yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008). Böylelikle, ölçme–değerlendirme yapılırken öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi yöntemler de sürece dahil edilmiştir.
Araştırmalar, yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin birçok çalışma yapılmış olmasına karşın programın ölçme–değerlendirme boyutu ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığını göstermektedir (Atik, 2006; Gerek, 2006; Kan, 2006; Yıldırım, 2006; Aydın, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bununla beraber, bu konudaki çalışmaların çoğunlukla nicel araştırma yöntemleri

kullanılarak yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin ölçme–değerlendirme konusundaki görüşleri nitel araştırma yöntemleri kullanılarak belirlenecektir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme–değerlendirme kavramları üzerine düşüncelerini ve yeni ilköğretim programı kapsamında ölçme–değerlendirme çalışmalarına ilişkin bakış açılarını öğrenmek amaçlamaktadır. Böylelikle, sınıf öğretmenlerinin belirtilen konu hakkıda görüşlerinin alınması nitelikli ölçme–değerlendirme sürecinin sağlanması bakımından önemli faydalar sağlayacaktır.

Cresswell (2007) nitel araştırma yöntemlerinin, bir problem veya konunun detaylı bir biçimde incelenmesi, keşfedilmesi gereken durumlarda, kişilerin konuya ilişki kendi hikâyelerini paylaşmaları, seslerini duyurmaları, araştırmacı ve araştırmaya katılanlar arasında sıklıkla oluşan güç ilişkisini en az düzeye indirmeleri amacıyla kullanıldığını belirtir. Bu çalışmanın amacı dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programında ölçme–değerlendirme çalışmalarına ilişkin düşüncelerinin öğrenilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinden belirtilen konuya ilişkin kendi deneyimlerini, düşüncelerini paylaşmaları ve seslerini duyurmaları beklenmektedir. Bu sebeple, nitel araştırma yöntemlerinin bu araştırma için uygun olduğu düşünülmüştür. Cohen ve Manion (1997) nitel araştırmalarda verilerin açık uçlu sorularda oluşan görüşmeler, gözlem veya yazılı dokümanlar olmak üzere üç farklı yoldan toplandığını ifade eder. Bu araştırmada veriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Cannell ve Kahn (Akt. Cohen & Manion, 1997) görüşmeyi araştırma ile ilgili bilgi edinmek amacıyla görüşmeci tarafından başlatılan karşılıklı bir konuşma olarak tanımlamaktadır. Buna ek olarak, Patton (2002) görüşmenin insanların deneyimlerini, düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini doğrudan aktarmalarını sağladığını belirtir. Bu sebeple, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme–değerlendirmeye ilişkin düşüncelerinin öğrenilmesinde görüşme tekniğinin en uygun yol olduğu düşünülmüştür. Görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.
Araştırmanın örneklemini Bursa iline bağlı 6 ilköğretim okulunda görev yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın amacı dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin yeni program kapsamında ölçme–değerlendirme çalışmalarına ilişkin bakış açılarının öğrenilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin daha önce yürürlükte olan programa ilişkin deneyimlerinin olmasının yeni ilköğretim programı ile ölçme–değerlendirme çalışmalarına getirilen yenilikleri etraflıca değerlendirebilmelerine önemli katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu sebeple, bu araştırmada görüşme yapılacak sınıf öğretmenlerinin hem yeni ilköğretim programı hem de eski program ile çalışmış olması ölçüt olarak alınmıştır.
Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Strauss ve Corbin'in (1998) gömülü teori (grounded theory) yaklaşımı kullanılmıştır. Gömülü teori elde edilen verilerden yola çıkarak yeni bir teoriye ulaşma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Strauss & Corbin, 1998). Verilerin analizinde gömülü teori yaklaşımında yer alan açık ve eksensel kodlama aşamaları kullanılmıştır. Açık kodlama sürecinde veriler incelenerek kategoriler ve bu kategorilere ilişkin alt kategori ve boyutlar ortaya çıkarılır (Strauss & Corbin, 1998). Bu süreçte, veriler birbiri ile benzerlikleri ve farklılıkları dikkate alınarak karşılaştırılır ve sorular sorularak incelenir. Böylelikle, verilerden yola çıkarak bir olgunun diğeri ile ilişkisi ortaya konulur ve kavramlar oluşur. Strauss ve Corbin (1998) kavramı bir olayın sınıflandırılması olarak tanımlamaktadır. Buna bağlı olarak; kavram bir olayın, nesnenin, eylemin veya etkileşimin soyut olarak temsil edilmesidir. Böylelikle araştırmacılar benzer olayları, durumları ve nesneleri genel bir başlık altında gruplayabilir veya sınıflandırabilirler. Bu araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler satır satır incelenerek; verilerde yer alan kavramlar araştırmanın amacına uygun olarak bir sözcük ya da sözcük grubu ile tanımlanarak kodlanmıştır. Kavramların detaylı ve kapsamlı bir biçimde anlaşılması için birbirleri ile ilişkileri de dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra, eksensel kodlama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada elde edilen kategorilerin alt kategori ve boyutları ile ilişkisi incelenmiştir. Strauss ve Corbin (1998) bu safhada analiz sürecinin kategori ekseni etrafında (alt kategori ve boyutlar) meydana gelmesinden dolayı bu aşamanın eksensel kodlama olarak adlandırıldığını belirtmiştir.
Bulgular bazı sınıf öğretmenlerinin ölçme–değerlendirme kavramlarını tanımlamakla beraber bazılarının birbirine karıştırdığını veya tam olarak birbirinden ayırt edemediğini göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme–değerlendirme kavramları üzerine açıklamaları incelendiğinde; açıklamaların genel olarak "ölçme–değerlendirme kavramlarını bilenler" ve "ölçme–değerlendirme kavramlarını bilmeyenler" olmak üzere iki ana grupta toplandığı görülmektedir. Ölçme–değerlendirme kavramını bilmeyenler kategorisinde yer alan öğretmen görüşleri "birbirine karıştıranlar" ve "yanlış bilenler" şeklinde sınıflandırılmaktadır. Öğretmenlerin ölçme–değerlendirme uygulamaları üzerine düşünceleri ise iki kategoride toplanmıştır. Bunlar: "uygulamada karşılaşılan güçlükler" ve " ölçme–değerlendirme çalışmalarını etkileyen dış faktörler" olarak isimlendirilmiştir. Veriler, öğretmenlerin zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve ölçme–değerlendirme formlarının çok olması sebebiyle uygulamada sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Bunun yanında; teftiş stresi ve veli beklentisi gibi etkenler ölçme–değerlendirme çalışmalarını etkileyen dış faktörler olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: ölçme, değerlendirme, sınıf öğretmeni, yeni ilköğretim programı.

PRIMARY TEACHERS' VIEWS OF MEASUREMENT AND EVALUATION

Çağrı KARAŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart University, cagrikarasahin@gmail.com
Çiğdem ŞAHİN–TAŞKIN, Çanakkale Onsekiz Mart University, csahintaskin@gmail.com

Abstract:
The new primary curriculum was introduced in the 2005-2006 academic year in Turkey brought important changes to measurement and evaluation process. Regarding these changes, primary teachers are required to focus learning process and the way students use and construct knowledge rather than remembering. Besides, they are also required to put emphasis on real life experiences and give feedback to their students (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008). Thus, alternative measurement and evaluation methods as well as traditional, became important in the teaching-learning process. With these changes, self and peer evaluation are also involved in the teaching learning process.
Previous research revealed that although there are many studies conducted about the new primary curriculum, research about measurement and evaluation are limited (Atik, 2006; Gerek, 2006; Kan, 2006; Yıldırım, 2006; Aydın, 2007; Gelbal and Kelecioğlu, 2007). Besides, there was a recognition that quantitative research methods were administered in most of these research. In contrast to this; in this research, primary teachers' views of measurement and evaluation are investigated through using qualitative research methods. This research aims to understand primary teachers' views of measurement and evaluation and changes the new primary curriculum brought about it. Thus, this will help us to understand the way we can provide effective measurement and evaluation process in primary classrooms.
Cresswell (2007: 40) stated that we conduct qualitative research when we want to empower individuals to share their stories, hear their voices and minimize the power relationships that often exist between a researcher and the participants in a study. Regarding the reseach aim, primary school teachers are required to share their stories, experiences and raise their voices about measurement and evaluation in this research. Therefore qualitative research methods were thought as appropriate for this study. Cohen and Manion (1997: 271) indicate that qualitative findings grow out of three kinds of data collection: (1) in-depth, open-ended interviews; (2) direct observation; and (3)

written documents. Cannell and Kahn (Akt. Cohen & Manion, 1997) define interviews that yield direct quotations from people about their experiences, opinions, feelings, and knowledge. In addition to this, Patton (2002: 4) indicate that in the interviews open-ended questions and probes yield in-depth responses about people's experiences, perceptions, opinions, feelings, and knowledge. For this reason, in order to understand teachers' views of measurement and evaluation process in primary classrooms, interview technique is considered as the most appropriate for this research. Thus, semi-structured interview outline was prepared for the interviews.

30 teachers from 6 primary schools in Bursa participated the research. Criterion sampling strategy was used in this research. In criterion sampling the researcher selects all cases meet some predetermined criterion (Patton, 2002). Concerning the research aim, understanding primary teachers' views about measurement and evaluation within the context of the new primary curriculum was important. However, it was considered that teachers need to have experience with both the previous and new curriculum in order to interpret changes the new curriculum has brought in depth. Therefore, primary teachers' experience with both the previous and new primary curriculum was considered as criterion for this research.

Data obtained through the interviews were analysed through using Strauss and Corbin's approach to grounded theory. Strauss and Corbin (1998) indicate that theory is drawn from data in grounded theory. In this study, data were analysed through using open and axial coding. In the process of open coding, concepts were identified and their properties and dimentions are discovered in data (Strauss & Corbin, 1998). Thus, data were examined through asking questions. This helped the researchers to compare the data concerning similarities and differences. Strauss and Corbin (1998) identify the term 'concept' as a labelled phenomenon. It is an abstract representation of an event, object or action/interaction that a researcher identifies as being significant in the data (Strauss & Corbin, 1998: 103). Thus, researchers can group similar events, happenings, and objects under a common heading or classification. In this research, data obtained through the interviews were examined line by line and concepts derived from the data were coded considering the research aim and the categories developed. Then, the process of axial coding were used. In this stage, the categories emerged through the open coding were related to their subcategories. Strauss and Corbin (1998) stated that since coding occurs around the axis of a category, this stage is called axial coding.

Findings revealed that although some teachers explained the concepts of measurement and evaluation accurately, some teachers couldn't. Examining the teachers' explanations about these concepts showed that the explanations can be grouped under the two main categories as 'teachers know the concepts of measurement and evaluation' and 'teachers don't know the concepts of measurement and evaluation'. The second category is also grouped under the two headings: 'confusion of concepts' and 'inaccurate explanations'. The category of 'teachers' implementation of measurement and evaluation' have two subcategories. These are named as: 'difficulties met during the practice' and 'external factors influence masurement and evaluation'. Findings indicated that teachers met difficulties during the process of measurement and evaluation because of the time constraint, crowded classrooms and too many paper work. In addition to this, teachers stated that issues such as worries for inspection and expectations of parents are the external factors influence measurement and evaluation process.

References

Atik, A. (2006). *Yeni ilköğretim 1. Kademe sosyal bilgiler programında Yaratıcılık (*Unpublished masters thesis). Selçuk Üniversitesi. Konya.

Aydın, S. (2007). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf yeni (2004) sosyal bilgiler müfredatının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Trabzon ili örneği) (*Unpublished masters thesis). Sakarya Üniversitesi. Sakarya

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education,* London: Routledge.

Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Gelbal, S. and Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 135–145.

Gerek, Ö. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma (*Unpublished masters thesis). Selçuk Üniversitesi. Konya.

Kan, Ü. A. (2006). *Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine ilişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır ili Örneği) (*Unpublished masters thesis). Fırat Üniversitesi. Elazığ.

MEB. (2008). *Proje ve Performans Görevleri*. 10.01.2008 tarih ve B.0.08.IGM.0.08.01.01-320/443 sayılı yazı.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics Of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory.* London: Sage Publications.

Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim Okulları İkinci Kademede Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Diyarbakır ve Elazığ ili örneği) (*Unpublished masters thesis). Fırat Üniversitesi. Elazığ.

Key Words: measurement, evaluation, primary teacher, primary curriculum.

TEMEL EĞİTİME HAZIRLIKTA ANNE EĞİTİM PROGRAMININ ANNELERİN BİLGİ DÜZEYLERİNE VE PROGRAMA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Devlet ALAKOÇ PİRPİR, Selçuk Üniversitesi, devletpirpir@gmail.com
Nurcan KOÇAK, Selçuk Üniversitesi, nkocak@selcuk.edu.tr

Özet

İlköğretime başlamak, çocuğun gelişimindeki önemli dönüm noktalarından biri olmakla birlikte, bu süreçte çocuk; yeni ve karmaşık bir sosyal çevreye girmekte, birey olarak toplumda yer almakta ve dış dünyaya açılmaktadır. Bu çevrede çocuk, kurallara uyma, öğretmenleri ve akranları ile olumlu ilişkiler başlatma ve sürdürme kapasitesi de dâhil olmak üzere iyi düzenlenmiş ve amaca yönelik faaliyetler için artan talepler ile karşı karşıya kalmaktadır. Okula yeni başlayan bir çocuğun okulun isteklerini başarı ile yerine getirebilmesi, okuma-yazma ve akademik kavramları rahatça öğrenebilmesi onun fiziksel ve zihinsel gelişimine olduğu kadar içinde yaşadığı çevreye de sıkıca bağlıdır. Ebeveynlerin okul olgunluğunun nelerden oluştuğuna dair görüşleri oldukça önemlidir; çünkü ebeveynler çocukları için gerekli olduğunu düşündükleri becerileri ve bilgileri geliştirirken, önemsiz gördükleri bilgi ve becerileri öğretme konusunda ise daha az isteklidirler. Yapılan araştırmalara göre daha az uyarıcıyla karşılaşan, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı grupta yer alan çocukların, dil ve bilişsel becerileri elde etme açısından deneyimleri az olduğundan, okula hazırlık becerilerinin ve okul başarılarının da düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul öncesi dönemde çocuğun hem kendisi hem de ailesi okula hazır olursa, çocuk okula hazır olarak başlayacak bu da onun okula devamını, başarısını, ilerlemesini sağlayacak ve kendine olan güvenini artıracaktır. Çocuğun okuldaki başarısı ona erişkin yaşamı için belirli bir sosyal ve bilişsel beceriler kazandıracak bu da bireyin

yaşamında daha başarılı olmasını sağlayacaktır. İşte bu amaçla özellikle düşük sosyo-ekonomik yönden elverişsiz şartlarda yetişen çocukların da erken yaşlardan itibaren eğitilmeleri, çevrelerinin uyaran bakımından zenginleştirilmesi, çevrelerinin desteklenerek; eğitim sürecine sağlıklı ve başarılı bir giriş yapabilmelerinin sağlanması, temel eğitime hazırlık sürecinde çocuktan ve aileden beklenilenler konusunda ailenin bilinçlendirilmesi ve çocuklarına sağlayacakları imkânların desteklenerek çocuğun daha kaliteli bir eğitim ortamında yetişmesinin sağlanması, üzerinde çalışılması gereken önemli konulardan biri olarak görülmektedir. Bu nedenle, çocukların ilköğretime hazır olarak başlayabilmelerinde ebeveynlerine gerekli rehberliği sağlamak ve ebeveynlere çocuklarını okula hazırlarken onların eğitimlerinde kullanabilecekleri etkili yöntem ve teknikleri tanıtarak daha olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerinin sağlanması gerekmektedir.

Bu araştırma okulöncesi eğitim imkânlarından yararlanamayan çocukların annelerine verilen Temel Eğitime Hazırlıkta Anne Eğitim Programının annelerin bilgi düzeylerine ve programa yönelik tutumlarına olan etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, annelerin bilgi düzeyi ve programa yönelik tutumları iken; annelerin bilgi düzeyine ve programa yönelik tutumları üzerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise, "Temel Eğitime Hazırlıkta Anne Eğitim Programı' dır.

Araştırma deneme modelinde olup gerçek deneme modellerinden, öntest/ sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya İli Selçuklu İlçesi Bosna Hersek Mahallesi'nde oturan (alt sosyo ekonomik ve alt sosyo kültürel düzey) 5-6 yaş grubunda çocuğa sahip ve çocukları okulöncesi eğitim imkânlarından yararlanamayan 28 deneme ve 27 kontrol grubunda olmak üzere toplam 55 anne oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Temel Eğitime Hazırlıkta Anne Eğitim Programı Başarı Testi" ile "Anne Eğitim Programına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında "Temel Eğitime Hazırlıkta Anne Eğitim Programı Başarı Testi" araştırmacı tarafından hazırlanmış olup ölçeğin gerekli geçerlik ve güvenirlik işlemleri yapılmıştır. Ayrıca araştırmada annelerinin demografik özelliklerinin belirlenebilmesi ve annelerin uygulama öncesindeki programdan beklentileri ile uygulama sonrasında bu beklentilerinin ne derece karşılandığı konusundaki görüşlerini tespit etmek amacıyla "Genel Bilgi Formu" da kullanılmıştır. Söz konusu ölçekler ön test olarak örneklem dâhilindeki annelere uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edildiğinde grupların ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Araştırmada annelerin bilgi düzeylerine etkisini incelemek amacıyla araştırmacı tarafından Temel Eğitime Hazırlık Anne Eğitim Programı hazırlanmış, 28 oturumluk hazırlanan Temel Eğitime Hazırlık Anne Eğitim Programı deneme grubundaki annelere 14 hafta boyunca ve haftada iki gün olacak şekilde 2,5 saatlik uygulamalarla ve grup eğitimi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ardından deneme ve kontrol gruplarına ilgili ölçekler son-test olarak uygulanmış ve son-testlerin uygulanmasından sekiz hafta sonra deneme grubuna programın kalıcılığını izlemek amacıyla ölçekler tekrar uygulanmıştır. Araştırmada öntest, sontest ve kalıcılık testlerinde deneme ve kontrol gruplarının puanları arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde, değişkenlerin özelliklerine bağlı olarak; bağımsız t testi, deneme ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki ilerlemelerin kaydedilmesi amacıyla farklılıkları test etmek için (öntest-sontest) ise bağımlı t-testinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, kontrol grubunda yer alan annelerin bilgi düzeylerine ilişkin erişi (öntest-sontest) puanlarında anlamlı bir artış kaydedilmezken, deneme grubunda yer alan annelerin Temel Eğitime Hazırlık Anne Eğitim Programı Başarı Testi erişi (öntest-sontest) puanlarında anlamlı yönde bir artış görülmektedir. Deneme grubu annelerin Temel Eğitime Hazırlık Anne Eğitim Programı Başarı Testi puan ortalamaları kontrol grubunda yer alan annelerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Deneme grubu annelerinin kazandıkları bilgi düzeylerinde sontest-kalıcılık testi puanları arasında bir miktar azalma gözlenmekle birlikte bu azalma α=0.05 düzeyinde manidar değildir. Deneme grubunda yer alan annelerin uygulanan programa yönelik tutumları tam olumludur. Annelerin uygulanan eğitim programının amacını benimsedikleri, sunulan içeriği sıkıcı bulmadıkları, kullanılan yöntemlerden hoşlandıkları, yararlanılan araç-gereçleri etkili buldukları, ders veren öğretim elemanını sevdikleri söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda genel sonuç "Temel Eğitime Hazırlıkta Anne Eğitim Programının" deneme grubunda yer alan annelerin bilgi düzeylerini arttırdığı, annelerin programa yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Temel Eğitime Hazırlık, Anne Eğitimi, Temel Eğitime Hazırlıkta Anne Eğitim Programı

THE EFFECTS OF MOTHER TRAINING PROGRAM ON MOTHERS' KNOWLEDGE LEVELS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS THE PROGRAM IN PREPARATION OF BASIC EDUCATION

Devlet ALAKOÇ PİRPİR, Selçuk University, devletpirpir@gmail.com
Nurcan KOÇAK, Selçuk University, nkocak@selcuk. edu.tr

Abstract:
Starting primary school is one of the major turning points in child's development, within this process the child is entering a new and complex social environment, taking place in society as an individual and is opening up to the outside world. In this environment, including the capacity of obeying rules, starting and maintaining positive relationships with teachers and peers, the child faces increasing demands for well-organized and purposeful activities. Child's success in fulfilling the requirements of his school successfully and learning how to read and write and mastering academic concepts easily when starting school is tightly up to his physical and mental development as well as the environment in which he lives. Parents' views on what constitutes school readiness is very important as they develop the skills and knowledge that they think are necessary for their children and they are not willing to teach the ones they consider less important .In line with the results of the studies made, it is estimated that children who are coming across with less stimulating and having less advantage socio-economically and culturally had low scores in their school readiness and school success skills as they had little experience regarding their acquire language and cognitive skills. In addition, if both the child and his/her family get ready for school during pre-school period, the child will feel ready to start school and that will ensure his school attendance, success, improvement and increase his/her self-esteem. Child's school success will gain him/her particular social and cognitive skills for his/her future life which will help the individual be more successful in life. That is why the issues such as, educating children especially growing in socio-economically disadvantaged circumstances at early ages, enrichment of their environment in terms of stimulation ensuring their healthy and successful access to education process by supporting their environment, raising the awareness of families about the things that are expected from the child and the family, ensuring that child is growing up in a better quality environment by supporting the opportunities provided for the children, are some of the important issues that should be worked on. For this reason, parents should get support by introducing with the effective methods and techniques the necessary guidance in order to develop more positive attitudes and behaviors while they are helping their kids getting ready for basic education.
The purpose of this research is to examine the effects of the Maternal Education Program for Basic Education Readiness, given to the mothers whose children had no advantage of pre-school education, on school readiness levels of children at the ages of five and six. While the dependent variable of the research is the knowledge level of mothers and their attitudes towards the program; the independent

variable which is examined to see the effects on the mothers' knowledge level and their attitudes towards the program is the 'Maternal Education Program for Basic Education Readiness.
The research is on the experimental model and the pre-test - post-test control group model was applied. Children from five to six age group who have no kindergarten education and mothers living in Bosna Hersek neighborhood (the lower socio-economic and socio-cultural level) of Selçuklu district, in Konya consist the study group of the research with the number of 55 in total, for each group (28 experimental and 27 control). To gather data in the research 'Mother Training Program for Basic Education Achievement Test' and 'Maternal Attitude Scale for Education Program' are used. The 'Mother Training Program for Basic Education Achievement Test' has been prepared by the researcher within the study and all the necessary validity and reliability of the instrument was performed. Besides a "General Information Form" was prepared to determine the demographic characteristics of children and their mothers within the study and to determine mothers' views about how much of their expectations both before and after the application of the program are fulfilled. The scales were applied to mothers within the sample as pre-test and when the data obtained were analyzed and statistically no significant difference is found between the pre-test mean scores of the groups. In order to examine the effect of knowledge level of mothers Maternal Education Program for Basic Education Readiness was prepared by the researcher. Mothers in the experimental group received 2,5-hour practice twice a week throughout the 14 weeks for 28 sessions of Maternal Education Program for Basic Education Readiness and were in the form of group training. After the application, the scales were applied to the experimental and control groups as post-test and eight weeks after the application of post-tests, scales were applied to experimental group again to monitor the implementation of the permanence of Maternal Education Program for Basic Education Readiness. In pre-test, post-test and follow up tests for determining whether there is a difference between the scores of the experimental and control groups, depending on the characteristics of variables, the independent t test was used. In addition, in order to test the recording of differences of experimental and control groups progress within themselves (pretest-posttest) the dependent t-test was used.
Although no meaningful increase is recorded related to mothers' knowledge level in the control group (pretest-posttest) in the end of the study, a meaningful increase was seen in 'Mother Training Program for Basic Education Achievement Test' (pretest-posttest) scores regarding knowledge levels of the mothers' in the experimental group. The average 'Mother Training Program for Basic Education Achievement Test' score of the mothers in experimental group were found higher than the ones in the control group. Although a decrease has seen in posttest-retention test scores of mothers' level of knowledge gained in the experimental group, the amount of this decrease is not significant at $\propto = 0.05$ level. Attitudes of the mothers in the experimental group are totally positive towards the program. It can be said that mothers adopted the purpose of the applied training program, did not find the content boring, found the tools effective and liked the instructor teaching throughout the course. In line with the results of the study, it can be said that "Basic Education Training Program in preparation for Mother"; while it is supporting the children of the mothers' in the experimental group in their basic education readiness skills it also increases the level of mothers' knowledge.

Key words: Preparation For Basic Education, Mother Training, Maternal Education Program For Basic Education Readiness

HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARI VE ÇOCUKLARIN DÜŞÜNCELERİNİ İFADE ETME HAKKI

Dilşat PEKER ÜNAL, dilsatunal@hotmail.com

Özet

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yeni eğitim programları 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde bütün ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Hayat Bilgisi Dersi Programı da uygulanmakta olan yeni öğretim programlarından birisidir. Hayat Bilgisi Dersi öğretim programının amacı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan "İlköğretim 1,2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu"nda; "çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri" olarak belirlenmiştir. Programın vizyonu; öğrenmekten keyif alan; kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık; kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren; gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip; değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek; mutlu bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir.
Hayat Bilgisi dersi programının vizyonuna ulaşmak için öğrencilerin öncelikle iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiği anlaşılmaktadır. İletişim becerileri öğrencilerin öncelikle kendileriyle, daha sonra çevreleri ve doğa ile ilişki kurmalarını; bu ilişkinin korunmasını ve sürdürülmesini; öğrencilerin gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgi ve becerileri kazanmalarını böylece toplumsallaşmalarını ve sosyalleşmelerini sağlayacaktır. İletişim becerisi Hayat Bilgisi dersi öğretim programında öğrencilerin kazanması beklenen beceriler arasında da yer almaktadır. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma; iletişim becerileri yanında öğrencilerin kazanması beklenen becerilerden bazılarıdır.
İletişim becerileri dinleme, kendini açma ve ifade etme olarak belirlenmiştir. İletişim becerilerini oluşturan bu üç ögeden kendini açma; kişinin kendisini tanımasını, yakın ilişkiler kurmasını, iletişim becerisinin gelişmesini sağlayacaktır. Kendini açmanın temelinde kişinin sahip olduğu duygu ve düşünceleri ifade etmesi yatmaktadır.
Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına dair Sözleşme'de (BMÇHDS) 13. maddede yer alan "çocuğun düşüncesini özgürce ifade etmesi hakkı" da çocuğun düşüncesini özgürce ifade etme hakkına sahip olduğunu belirtmektedir. Bu maddede çocukların düşüncelerini özgürce açıklama hakkına sahip olduğu, bu hakkın kullanımının ülke sınırlarına bağlı olmadan; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncenin araştırması, elde etmesi ve iletmesi özgürlüğünü içerdiği belirtilmektedir. Çocukların düşüncelerini ifade etmeleri; ailede ve toplumda aktif bir rol kazanmalarını, söz hakkına sahip olmalarını, görüşlerini açıklamalarını, kendilerini ilgilendiren konularda alınan ya da alınacak kararlara katılmalarını sağlayacaktır. Sıralanan bu nitelikler Hayat Bilgisi dersi kapsamında yer alan "iletişim becerileri" ile yakından ilgilidir.
BMÇHDS'nin 42. maddesi sözleşmeyi imzalayan taraf devletlere, sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklara da *öğretilmesi* yükümlülüğünü vermektedir. Sözleşmede yer alan *öğretim* yükümlülüğünün yerine getirilmesinde en etkili araçlardan birisi de öğretim programlarında yer alan "kazanım"lardır. Bu kazanımlara yönelik olarak hazırlanacak etkinliklerle, ders kitapları, çalışma kitapları ve yardımcı materyallerle, çocuklara düşüncelerini ifade etmeleri öğretilebilecektir.
Bu çalışmada çocukların düşüncelerini özgürce ifade etme haklarına, Hayat Bilgisi dersi öğretim programında ne derece yer verildiği belirlenmeye çalışılacaktır. İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflarda okutulmakta olan Hayat Bilgisi dersinin kazanımları çocukların düşüncelerini ifade etmeleri hakları kapsamında analiz edilecektir.
Çalışmanın genel amacı; ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflarda yer alan Hayat Bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarında çocukların düşüncelerini ifade etme haklarına ne düzeyde yer verdiğini belirlemektir.
İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflarda yer alan Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımlarda çocukların düşüncelerini ifade etme haklarının kullanımına ne düzeyde yer verdiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan "içerik analizi" kullanılacaktır. 1-2-3. sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programının kazanımları içerik analizi yapılarak

incelenecektir. İçerik analizinde Çocuk Haklarına dair Sözleşme'de yer alan 13. madde içerik analizi ünitesi olarak belirlenecektir. Çalışmada bağlam birimi olarak kazanımlar seçilecek ve her bir kazanımda belirlenen içerik analizi ünitesinin ne sıklıkla geçtiği hesaplanacaktır Bulgular frekans ve yüzde olarak verilecektir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan temalardan birisi rastlantısal olarak seçilecek ve çalışmaya dışarıdan destek verecek bir araştırmacı tarafından içerik analizi yapılacaktır.
Çocukların düşüncelerini ifade etme haklarına ne düzeyde yer verildiğini belirlemek için yapılan bu çalışma ile Hayat Bilgisi dersinde yer alan bütün kazanımlar analiz edilecek ve çocukların düşüncelerini ifade etme haklarının kullanımına bu kazanımlarda ne düzeyde yer verileceği belirlenecektir. Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımlar, bu kazanımların temalara ve sınıflara göre dağılımları, çocukların düşüncelerini ifade etme haklarının kullanımına yer veren kazanımların sayıları, sınıflara ve temalara göre dağılımları ve örnek olarak seçilen bazı kazanımlar da tablolarla gösterilecektir. Araştırma bulgularına dayalı olarak yapılacak yorumlar, yorumlarla ilgili araştırmalar ve öneriler de sonuçlar başlığında yer alacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi kazanımları, içerik analizi, çocuğun düşüncesini ifade etme hakkı.

LIFE SCIENCE COURSE CURRICULUM ACQUISITIONS AND CHILDREN'S RIGHT OF STATING THEIR OWN IDEAS

Dilşat PEKER ÜNAL, dilsatunal@hotmail.com

Abstract
New curriculum prepared by Turkish Republic, Ministry of National Education has started to be applied in all elementary schools all around the country since 2005-2006 semesters. Life Science Course Curriculum is one of new applied curriculum. The aim of Life Science Course Curriculum has been determined as "development of positive individual qualifications in addition to children's acquisition of basic life skills" in the guideline named as "Elementary Education 1st , 2nd and 3rd grades, Life Science Course Curriculum and Guideline" which is prepared by Ministry of National Education, Board of Education. The vision of the curriculum has been determined as training happy individuals who enjoys learning; who are in reconciliation with themselves, social environment and nature; who knows, protects and develops their nation, country and nature; who owns every kind of equipment required for the period and basic knowledge, life skills required for daily life and who have flexibility to have orientation to every kind of change in a dynamic way.
It is understood that the students are required to have communication skills in order to reach the vision of Life Science Course curriculum. Communication skills will provide the students' have relationships firstly with themselves, then their environment and nature, to sustain and protect this relationship, to gain basic knowledge and skills in their daily lives and by this way these skills will help them to socialize and become a member of society. Communication skills take place in students' expected skill acquisition in Life Science Course curriculum. Critical thinking, creative thinking, research are the some of the expected skills that the students should gain in addition to communication skills.
Communication skills have been determined as listening, opening yourself and stating yourself. Opening yourself which forms one of these three elements of communication skills will provide the individual's know himself, having close relationships and development of communication skills. Stating one's own emotions and ideas forms the basis of opening one's self.
13th item of United Nations Declaration on the Rights of the Child(UNDRC) "stating the idea of the child in a free way" states that the child has the right of stating his/her idea in a free way. In this item, it is mentioned that the children has the right of stating their ideas freely, this right is not related with the country's limits and includes the child's freedom of research, gain and transfer every kind of news and idea with oral, written, printed or artistic method or with another method that the child will choose. Children's stating their own ideas will provide them to gain an active role in society, to have voice in some affairs, to declare their own ideas and participate in the decisions which have been taken about them. These given qualifications are closely related with the "communication skills" in the frame of Life Science Course.
42nd item of UNDRC gives the obligation of *teaching* contract clauses and principles with relevant and effective tools to children as well as adults of party countries which sign the contract. One of the most effective tools to implement *teaching* obligation that takes place in the contract is "acquisitions" in the curriculum. Stating the ideas of children will be taught with activities, course books, working books and guiding materials which will be prepared in the frame of these acquisitions.
In this study, to which extent stating the ideas of children freely will take place in Life Science Course curriculum will be determined. Acquisition of Elementary 1st, 2nd and 3rd grade Life Science Course will be analyzed in the frame of rights of stating the ideas of children.
The general aim of this study is to determine to which extent the rights of stating the ideas of children will take place in Life Science Course curriculum acquisitions in Elementary 1st, 2nd and 3rd grade.
"Content analysis" which is one of the qualitative research methods will be used in the study which aims at determining to which extent the rights of stating the ideas of children will take place in Life Science Course curriculum acquisitions in Elementary 1st, 2nd and 3rd grade. 1st, 2nd and 3rd grade Life Science Course curriculum acquisitions will be examined by making content analysis. In the content analysis, 13th item taking place in the Declaration of Child Rights will be determined as content analysis unit. Acquisitions will be chosen as context unit in the study and how frequently content analysis determined at every acquisition is taken into account will be calculated. Findings will be given in frequency and percentage. In order to provide the safety of the study, one of the themes taking place in Life Science Course curriculum will be chosen randomly and content analysis will be made by a researcher who will give support to the study.

All the acquisitions taking place in Life Science Course will be analyzed with this study which aims at determining to which extent it mentions the children's right of stating their ideas freely and in what degree children's right of stating their ideas will take place in these acquisitions. Acquisitions taking place in Life Science Course, their distribution according to themes and grades, the number of acquisitions which includes usage of children's right of stating their ideas, their distribution according to themes and grades and some acquisitions taken as an example will be shown in tables. Comments which will be made according to the research findings, researches related to the comments and proposals will take place in results heading.

Key Words: Life Science acquisitions, content analysis, the child's right of stating his/her idea.

MERKEZİ BİR EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULAMASINDA GÖRÜLEN SORUNLARIN ELEŞTİREL BİR İNCELEMESİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Ebru ÖZTÜRK AKAR, Abant İzzet Baysal Universitesi, akar_e@ibu.edu.tr,

Özet:

Son yirmi yılda pek çok ülkenin eğitim sisteminde geniş kapsamlı yenilik ve değişiklikler planlanmakta ve gerçekleştirilmektedir. Bu değişiklik ve yenilikler kazanım odaklı öğretim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirme konularında görüldüğü gibi pek çok ortak noktaya sahiptir (Priestley, 2002). İhtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilmesi için hazırlanan hedef ve kazanımlardaki benzerlikler ve bu amaçla hazırlanan öğretim programlarındaki ortak noktalar ülkemiz eğitim sisteminde de etkilerini göstermektedir. Öte yandan yapılan araştırmalarda gelişmekte olan ülkelerin eğitim reformu çalışmalarında iyi planlanmış ve tasarlanmış öğretim programlarının uygulamalarının sorunlarla karşılaştığı ve bu programların kısa sürede uygulamadan kaldırıldığı aktarılmaktadır. Bunun nedeni uygulama ile ilgili stratejilerin belirlenmemesi, uygulama ortamlarında görülen çeşitlilik ve öğrenmeyi etkileyen psikolojik etkenlerin tanımlanmamasıdır (Rogan & Greyson, 2003). Araştırma ortamlarında kullanılabilir olan iyi tasarlanmış bir öğretim programı sınıflarda uygulanabilir olmayabilir. Program geliştiriciler okullarda hiç oluşmayacak durumlar için plan yapabilirler. Sürekliliği olan öğretim programlarının geliştirilebilmesi için uygulama ile ilgili bilimsel araştırmaların yapılması gerekmektedir. Hedeflenen yeniliklerin gerçekleştirilebilmesi için uygulamayı yapacak öğretmenlerin de ilgili temel ilkeleri anlamaları, uygulamaların içinde bizzat yer alarak yenilik ve değişiklikleri içselleştirmeleri gerekir. Yeniliklerin gerçekleştirilmesini etkileyen etkenlerin belirlenerek uygulamayı olumlu yönde etkileyenlerin ve yavaşlatanların tanımlanması ile engel oluşturan, iyileştirme çabalarını yavaşlatan etkenler ortadan kaldırılabilir (Davis, 2003).

Alanyazında geliştirilen öğretim programlarının uygulanmasını etkileyecek olası pek çok etkenin varlığına işaret edilmektedir. Yapılandırmacı/oluşturmacı tabanlı bir öğretim programını genel başarı sınavlarının yapıldığı, derslerin 45 dakika ile sınırlı olduğu kalabalık sınıflarda gerçekleştirmek öğretmenler için zorlu bir süreç anlamına gelmektedir. Bu nedenle öğretim programlarının uygulanması, öğretim programlarının öğretmen algıları ve sınıf kültürü ile birlikte değerlendirilmesini, öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve teknikleri ve uygulamalarını öğrenmelerini ve sınıf yönetimi, eğitim teknolojilerinin kullanımı ve geleneksel olmayan değerlendirme yöntemleri konusunda yardım almalarını (Schneider, Krajcik ve Blumenfeld, 2005) gerektirir.

Ülkemizde 2000li yılların ilk yarısında başlayan öğretim programları reform hareketleri ilköğretim düzeyinde yenilenen programların ardından ortaöğretim düzeyinde fen alanı derslerinin öğretim programlarının yenilenmesi ile devam etmiştir. Yenilenen fizik, kimya ve biyoloji dersi öğretim programlarının ortak özelliği oluşturmacı/yapılandırmacı yaklaşımdan yola çıkarak öğretmen rehberliğinde öğrenci merkezli etkinliklerin ön plana çıkarılması, bireysel farklılıklar dikkate alınarak sosyal becerilere önem verilmesi ve ürün kadar süreç odaklı bir değerlendirme anlayışının benimsenmesidir. Öğrencilerin temel bilgi, beceri ve tutumlarının yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma yapma, takım çalışması yapma, sonuç çıkarma, değerlendirme, etkili iletişim kurma, analiz yapma vb bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeleri ihtiyacı öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmeleri, çeşitli ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanmalarını bir zorunluluk haline getirmektedir. Hedeflenen uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için okulların fiziki ve teknolojik altyapılarının da yeterli olması gerekmektedir.

Bu çalışma lise biyoloji dersi öğretim programının uygulanmasında görülen sorunları belirlemek ve bu sorunların giderilmesi konusunda önerilerde bulunmak amacıyla gerçekleştirilecektir. Çalışmaya yön veren araştırma sorusu şöyledir:

1) Biyoloji dersi öğretim programının uygulanmasında görülen sorunlar nelerdir?
   a. Yaşanan sorunların giderilmesi amacıyla ne tür çalışmalar yapılmalıdır?

Alanyazında da belirtildiği gibi geliştirilen öğretim programlarının uygulanabilir olması eğitim öğretim ortamının iyi analiz edilerek sorunların giderilmesi ve bu doğrultuda ihtiyaçların karşılanmasını gerektirir. Uygulamada karşılaşılan sorunların giderilmesi öğretim programı hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştıracak ve öğretimin etkililiğini arttıracaktır. Bu nedenle gerçekleştirilecek bu çalışmanın yeni biyoloji dersi öğretim programı ve diğer öğretim programlarının uygulanması süreçlerini iyileştirmek amacıyla yapılacak etkinliklere kapsam, içerik ve takip edilecek yöntemlerin belirlenmesi konularında rehberlik ederek katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirilen program geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarına ışık tutacağı ve öğretmenlerin mevcut çalışma koşullarının iyileştirilmesi konusunda katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

9 farklı ilde çalışan 23 biyoloji öğretmeni ile pilot uygulaması gerçekleştirilen bu çalışmada tarama modeli kullanılacaktır. Biyoloji Öğretim Programı Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar Anketi Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Destekleme Dairesi desteğiyle seçkisiz tabaka ve rasgele seçim yöntemleri ile belirlenen 12 ilde genel ve Anadolu liselerinde görevli biyoloji öğretmenlerine uygulanacaktır (n=750). Dört ana sorudan oluşan ankette öğretmenlerin programla ilgili görüş ve düşüncelerini belirlemek, biyoloji dersinin işlenişinde hangi aksaklıklarla hangi sıklıkla karşılaştıklarını ve programın uygulanışını desteklemek amacıyla yapılabilecek çalışmalar hakkındaki görüşlerini tespit etmek için sorulmuş kapalı ve açık uçlu sorular yer almaktadır. Anket aracılığıyla toplanan nitel ve nicel verilerin çözümlenmesinde betimleyici ve yordayıcı istatistiki yöntemlerle birlikte nitel veri analizi teknikleri kullanılacaktır. Nitel veriler için kodlama sırasında kullanılacak tematik kategoriler oluşturulacak ve veriler bu kategoriler altında gruplandırılarak frekansları alınacaktır. Betimleyici istatistikler ile yanıtların sıklıkları, yüzdelikleri, ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanacaktır. Yordayıcı istatistikler (t-test, ki-kare) yardımıyla ise öğretmenlerin programla ilgili görüş ve düşünceleri ile programın uygulanışı sırasında karşılaştıkları sorunlar arasındaki ilişki araştırılacaktır.

Takip edilen yöntem nedeniyle çalışma sonuçlarının genelleştirilmesi konusunda sorun yaşanacağı düşünülmemekedir. Ancak anketlerin cevaplanma oranları, anketlerin uygulandığı durum ve ortamların öğretmenlerin yanıtları üzerindeki etkileri çalışmanın sınırlılıklarından kabul edilebilir. Araştırma sorularının yanıtlanması amacıyla anketle birlikte okul gözlemleri ve öğretmen görüşmeleride kullanılabilir. Ancak örneklemde yer alan öğretmenlerin çalıştıkları illerin coğrafi dağılımları ve örneklemin büyüklüğü gözlem ve görüşmelerin gerçekleştirilmesini engellemektedir. Çalışmanın evreni ve örneklemin evreni temsiliyet oranlarıyla ilgili demografik bilginin eksikliği çalışmanın bir başka sınırlılığıdır.

A CRITICAL ANALYSIS OF CURRICULUM IMPLEMENTATION PROBLEMS IN A CENTRALIZED EDUCATION SYSTEM

Ebru ÖZTÜRK AKAR, Abant İzzet Baysal University, akar_e@ibu.edu.tr,

Abstract

Educational reforms have been planned and implemented in many countries and in various educational settings within the last two decades. Common changes such as in the field of curriculum and evaluation show a wide range of similarities (Priestley, 2002). Yet, research report that the well-designed and planned educational reforms might end up due to unsuccessful practices and problems faced during implementation of good ideas. Rogan and Greyson (2003) identify the underlying reasons of these attempts as absence of practical strategies for implementation, variety seen in the educational contexts and pedagocial reasons. A well designed curriculum in a research context may not be implemented in a real classroom. The plans of the curriculum developers could be unpractical to implement

in schools. In order to sustain curricular changes and improve practices, process of curriculum implementation should be researched. Teachers are required to learn the basic concepts and comprehend the intended changes. Factors influencing curricular practices should be explored, the ones impeding and/or accelerating the intended changes should be identified (Davis, 2003). This way intended outcomes could be obtained.

Research report various factors influencing the process of curriculum implementation. Implementing a constructivist curriculum in an educational setting where general evaluation exams are carried out, teaching is conducted in 45 minutes in crowded classrooms could be a big challenge for teachers. They have to learn and practice new teaching methods and techniques, utilize new classroom management strategies, educational technologies and non-tradional evaluation methods (Schneider, Krajcik and Blumenfeld, 2005). Therefore, implementation of a new curriculum requires the examination of teacher beliefs and perceptions, and classroom cultures together.

The influence of global educational reforms are also seen in the Turkish educational system. The curricular reform movement in the first half of the 2000s continued with the changes of the secondary school science curricula. The common characteristics of the new constructivist biology, physics and chemistry curricula are student centered activities under the guidance of teachers, individualism, emphasis on the improvement of social skills and alternative evaluation methods. Students are expected to develop/improve not only their basic knowledge, skill and attitudes but also their critical thinking, creativity, problem solving, doing research, evaluation and analysis, group work, and communicative skills. Thus, teachers have to diversify the teaching methods and techniques they use, and use a variety of evaluation techniques. For this reason schools should be equipped and supported with the necessary physical facilities.

This study is conducted to identify the problems faced during the implementation of biology curriculum, and to make suggestions to overcome these problems. The research question was:

1) What are the problems faced during the implementation of biology curriculum?
    a. What should be done to overcome these problems?

In order to be able to implement a newly developed curriculum educational context should be analyzed, constraints should be minimized and/or removed, and the needs should be met. Overcoming the problems would improve the educational practices and facilitate intended changes. For this reason, findings of this study would contribute to the activities conducted to improve the implementation process of biology curriculum and other science curricula. This study would also contribute to the curriculum development, implementation and assessment studies conducted by the Ministry of Education, and improvement of the educational context.

Survey design is utilized in this study. Problems Faced in Biology Curriculum Implementation Questionnaire was piloted in nine cities with 23 biology teachers. Supported by the Educational Research and Development Directorate, survey will be applied to biology teachers working in public and Anatolian high schools of 12 cities (n=750 approximately). Stratified random and random sampling strategies are followed to reaech out these teachers. Consisted of four main parts, The Problems Faced in Biology Curriculum Implementation Questionnaire directs open and close-ended questions about teachers' beliefs and perceptions about the curriculum, which problems – and how often- they face during the implementation process, and their opinions about the support provided to improve the current practices. In order to analyze the quantitative and qualitative data collected through these questions, descriptive and inferential quantitative data analysis techniques and qualitative data analysis techniques will be used. For qualitative data thematic categories will be developed and frequencies of coded data will be counted under these thematic categories. Through descriptive statistics frequency, mean, percentage and standart deviations of the responses will be calculated. Inferential statistics will be used to identify the relations between teachers' beliefs and perceptions about the curriculum and the problems they experience during the implementation process.

Since it is intended to reach out a big sample of biology teachers, findings could be generalized. Yet, response rates and application settings of the questionnaire could be identified as a limitation of the study. School and classroom observations and teacher interviews could also be conducted to enrich the data collected. However, geographical distribution of the cities and the big sample size constraints conducting observations and interviews. Lack of demgraphic information about the population and representation ratio of the sample is another limitation of the study.

Key words: educational reform, curriculum implementation, biology

CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE MANTIK ÖĞRETİMİ PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Ekrem Ziya DUMAN, Gazi Üniversitesi, ezduman@gazi.edu.tr

Özet:

Eğitim ve öğretim süreci beş temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar; amaçlar, muhteva, öğretim yöntem ve teknikleri, araç ve gereçler, sonuç ve değerlendirmedir.

Eğitim amaçları genelden özele, soyuttan somuta genellikle; eğitimin genel amaçları, belli bir okul tipinin amaçları, derslerin amaçları, ünite veya konuların amaçları şeklinde sınıflandırılır.

Sonuçta öğretim programı, eğitim öğretim sürecinin amaçlarına ulaşabilmesi için en önemli unsurdur. Programın da amaca uygun şekilde hizmet edebilmesi için belli öğeleri taşıması gereklidir. Bunlar; amaçlar (hedefler), muhteva (içerik), öğretme-öğrenme süreçleri (eğitim durumları) ve değerlendirme olarak kabul edilir. Tüm bunları göz önünde bulundurduğumuzda mantık öğretimi programları ile ilgili doğru ve yerinde belirlemeler yapmak önem taşır.

Bu çalışmada Türkiye'de Cumhuriyetten günümüze Ortaöğretimde mantık öğretimi programları karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Bu çerçevede mantık dersi öğretim programları; hedef, amaç, içerik, ünite, program geliştirme teknikleri vb. yönlerden ele alınacaktır.

Cumhuriyetten günümüze kadar mantık öğretiminde uygulanan programlar 1924,1938,1957,1976,1986,1993 ve 2009 programlarıdır. 1924, 1938, 1957 mantık öğretimi programlarının amaçları felsefe programının içerisinde yer alırken, 1976 ve sonraki mantık öğretimi programları ayrı programlar halinde hazırlanmıştır.

1924 Programı Cumhuriyet döneminin ilk programıdır. Dili ağırdır. Mantık konularına olarak yer verilmemiştir. Programda sadece mantık dersinin önemi yer almaktadır.

1938 programında mantık dersinin psikoloji dersiyle ilişkisinin önemi belirtilmiştir. Programda derste işlenecek konular açık şekilde yer almamaktadır. Programda genel olarak mantık dersini verirken öğretmenin neler yapması gerektiğinden bahsedilmektedir.

1957 programı muhtevası açık şekilde belli olan ilk programdır. 10 maddelik kısa bir programdır.

1976 programı Aristoteles mantığı ve sembolik mantık olarak 2 bölüme ayrılmıştır. Programa mantığın tarihçesi, sembolik mantığın dili, çıkarımların geçerliliği, önermelerin tutarlılığı ve geçerliliği, tutarlılık ve geçerlilik denetlemeleri, yüklemler mantığı, uygulama örnekleri ve Türkiye'de mantık çalışmaları gibi yeni konular eklenmiştir.

1986 programı 1976 programıyla büyük benzerlikler taşımaktadır. "Mantık dersinin önemi üzerinde daha geniş şekilde durulmuştur. İçerik bakımından fazla bir değişiklik bulunmamaktadır. Sadece ünitelere ayrılan oranlarda değişiklik söz konusudur. Ayrıca giriş bölümünde Atatürk'ün mantıklılığı adlı bir konu yer almaktadır.

1993 programında konular yüzdelik dilimlerine ayrılarak verilmiş, her amaç ayrı ayrı yazılmış, her amaçtan beklenen davranışlar da amaçların altına eklenmiştir. Program geliştirme tekniklerine uygun olarak yazılan ilk mantık programıdır.
2009 programında amaç ve davranışların yerini "kazanım" ifadesi almıştır. Programa "Mantık ve Dil" ünitesi eklenmiştir. Programın temel yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşımdır. Program öğrenci merkezlidir. Programda toplam 4 ünite 53 kazanım yer almaktadır.
Mantık öğretimi Cumhuriyetten günümüze kadar eğitim sistemimizde yer alsa da istenen amaca tam olarak ulaşılabildiğini söylemek güçtür. Bunun en önemli sebebi mantığın ne olduğunun somut şekilde tam olarak anlaşılamamasındandır. Yani "Ben mantığı nerede kullanacağım?", "Mantık benim ne işime yarar?" algısının yaygın olmasındandır. Mantığın bu kadar hayatımızla iç içe olması diğer disiplinlerle de iç içe olmasını gerektirir. Yani eğitim sisteminde ya da diğer öğretim programlarında mantığa bir şekilde ihtiyaç vardır. Çünkü sağlam ve doğru bilgi elde etme sürecinde akıl ilkelerine ve mantık ilkelerine ihtiyaç vardır. Bu ilkeleri diğer disiplinler de bir şekilde kullanmak zorundadır.
Bu nedenlerle mantık öğretimi programlarının başlangıçtan günümüze kadar gelişim sürecini bilmek, bu süreç içerisinde değişiklik gösteren olumlu ve olumsuz yanları tespit etmek ve yeni önerilerde bulunmak hem mantık öğretimi programlarının amaçlarına hem de diğer öğretim programlarına ve dolayısıyla diğer disiplinlere katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mantık Öğretimi, Mantık Öğretimi Programları, Program Değerlendirme.

COMPARISON OF LOGIC INSTRUCTION PROGRAMS FROM THE PERIOD OF REPUBLIC UP TO NOW

Ekrem Ziya DUMAN, Gazi University, ezduman@gazi.edu.tr

Abstract:
The process of education and instruction is made up of five basic components. These are objectives, content, teaching methods and techniques, tools and materials result and evaluation.
The objectives of education are classified as from general to special, from abstract to concrete, and in particular the general objectives of education are classified as the objectives of a certain type of school, objectives of courses and objectives of units and subjects.
As a result, teaching program is the most important element in order to make the process of education and instruction achieve the desired purpose. In order to allow the program to serve according to its purpose, it should bare certain components. These are objectives, content, teaching – learning processes and evaluation. When these elements are taken into consideration, it is of great importance to make true and suitable definitions concerning logic teaching programs.
In the current study, a comparative investigation will be carried out into the logic teaching programs in the secondary education from the period of republic up to now in Turkey. Within this framework, logic course teaching program will be examined in terms of objective, purpose, content, unit, curriculum development techniques etc.
The programs applied in teaching logic from the period of republic up to the current time are the programs of 1924, 1938, 1957, 1976, 1986, 1993 and 2009. While the objectives of 1924, 1938, 1957 logic teaching programs were in the program of philosophy, the programs of 1976 and following ones were prepared as separate programs.
1924 program is the first program of the period of republic. It has a hard language. Logic is not given as logic subjects. Just the importance of the course of logic is mentioned in the program.
In the program of 1938, the importance of the relationship of course of logic with the course of psychology is given. The subjects to be studied in the course are not given clearly in the program. In general sense, what teacher should do while teaching the course of logic is mentioned in the program.
1957 program is the first to have the clearest content. It is a program of 10 items.
The program of 1976 is divided into two as Aristotle logic and symbolic logic. Such new issues as the history of logic, the language of symbolic logic, the validity of deductions, consistency and validity of propositions, supervision of consistency and validity, logic of predicates, samples of application and logic studies in Turkey were added in the program.
1986 and 1976 programs have a great similarity. The importance of the course of logic was given in more detail. There isn't much difference in terms of content, but just in the rates designated for units. In addition, a subject was added in the introduction over the logicalness of Atatürk.
In 1993 program, subjects were given in percentile parts, each objective was written separately and the behaviours expected out of each objective were given just below the objective. This is the first program written suitable for curriculum development techniques.
In the program of 2009, objectives and behaviours were replaced by the expression of "acquisition". The unit of "Logic and Language" was added in the program. Basic approach of the program is the constructivist approach. The program is student-centred. There are 4 units and 53 acquisition in the program.
Even though teaching of logic exists in the education system in Turkey from the period of republic onward, it is difficult to say it has reached the target. The most significant reason for this is that it hasn't been fully understood what logic is in a concrete way. In other words, it is because of the fact that the perception of "Where will I use this logic?", "What is the use of logic for me?" is so common. The fact that logic is so much in our life requires being so close with other disciplines. That is, there is a need for logic in educational system or in other teaching programs in a way, since there is a need for intelligence principles and logic principles in the process of accessing strong and correct knowledge. Other disciplines have to use this knowledge as well.
For that reason, knowing the development process of logic instruction programs from the very beginning up to the current time, determining positive and negative sides being changed in this process and coming up with new proposals would make a contribution to both the goals logic instruction programs and other teaching programs, therefore other disciplines.

Keywords: Teaching Logic, Logic Curriculas, Program Evaluation.

MODÜLER ÖĞRETİM PROGRAMLARI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Elif SEYLIM, elifseylim@gmail.com

Özet
Bir ülkenin kalkınmışlık düzeyini belirlemede kullanılan en önemli ölçütlerden biri, o ülkenin sahip olduğu insan kaynaklarının niteliğidir. Genel olarak bakıldığında, gelişmiş ülkeler, ulusal kalkınma çabalarının gerektirdiği insan kaynaklarını istenen nitelik ve nicelikte yetiştirmiş durumdadır. Buna karşılık, geri kalmış ülkelerin çoğu, ekonomilerinin gereksinim duyduğu insan kaynaklarını yetiştirme konusunda ciddi bir bunalım yaşamaktadır (Âdem, 1977; Ünal, 1996; Karakütük, 2003; Kurul-Tural, 2002,Aktaran Kepenekçi, 2007).

Eğitim bu anlamda ön plana çıkmaktadır. Eğitimin, özellikle sanayi ve hizmet sektörünün gereksinme duyduğu bilgi ve beceriye sahip nitelikli işgücünü yetiştirerek, dolayısı ile çalışanları daha verimli kılarak ekonomik büyümeye çok önemli katkıda bulunacağı ileri sürülmüştür (Woodhall, 1979, Aktaran Tokalı, 2007).

Meslekî ve teknik eğitim genel anlamda "bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli bir biçimde geliştirme sürecidir" diye tanımlamak uygun olur. (Alkan ve Diğerleri, 1996, s.3)

Mesleki eğitimin amacı, toplumun hedefleri ve iş çevrelerinin talepleri doğrultusunda bireylere belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve uygulama yeterliliklerinin kazandırılmasıdır. http://www.cozumerman.net/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=84

Meslekî ve teknik eğitim sistemi oluşturulurken, iş hayatının ihtiyacı olan becerili ve teknik insan gücünü yetiştirmesi amaçlanmıştır. İş hayatına yönelik insan gücü yetiştirme ihtiyacının öncelendiği kurumlar olarak teknik eğitim kurumlarının karşılaştığı en önemli sorun iş hayatında yaşanan değişimlerin buraya aktarılması yönünde olmaktadır (Türkyılmaz, 2008).

Bilim ve teknolojideki hızlı değişme ve gelişmeler, öğrencilerin okullarda aldıkları bilgi ve becerilerin sürekli değişmesi alınan eğitimi yetersiz kılmaktadır. Bu durum, sürekli bir öğrenme gereksinmesi ortaya çıkarmaktadır. Bazı araştırmalarda ortaya konan yetişmiş insan gücü gereksinmesinin karşılanamaması da gerçekte bir işgücü eğitimi eksikliğidir. Çalışmak isteyen ancak iş bulamayan çok sayıda işsizin yanı sıra belli niteliklere sahip olup da niteliklerine uygun işi bulamayan işçiler söz konusudur.

Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda mesleki eğitime daha da önem vermektedir.Milli Eğitim Bakanlığının mesleki ve teknik eğitimde yakın zamanlı en önemli ve kapsamlı projelerinden biri olan "Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)" 4 Temmuz 2000 tarihinde, Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Avrupa Birliği arasında yapılan anlaşma kapsamında Eylül 2002 tarihinde başlatılmış ve 5 yıl sürmüştür. Bu proje ile iş dünyası ve mesleki ve teknik eğitim veren okullar arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi ve "Ulusal Yeterlik Sistemi"nin oluşturulmasını da içeren bir ulusal reformun uygulanması yoluyla mesleki eğitim sisteminin niteliğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Meslek standartları ve meslek analizlerinden hareket edilerek 42 alanda 192 mesleğin eğitim standardı hazırlanarak yeterliliğe dayalı modüler öğretim programları geliştirildi. Bu programların yürütülmesine yardımcı olacak 5189 adet modül hazırlanmıştır. Türkiye genelinde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarının öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır, MEGEP kapsamında geliştirilen yeterliliğe dayalı modüler öğretim programları tüm mesleki eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda 9. Sınıf ortak sınıf olarak tüm genel lise ve meslek liselerinde okutulmaya başlanmıştır.9. sınıfta yer alan Tanıtım ve yönlendirme dersi ile de öğrencilerin meslek alanlarını tanımaları, ilgi, istek, yetenek ve bölgesel ihtiyaçlara göre tercih yapmaları sağlanmıştır. Klasik program yapısından modüler esnek bir yapıya geçilerek yatay ve dikey geçişlere elverişli yapı oluşturuldu, 10.sınıf sonunda da geçiş yapma şansı veren, alan ve dal eğitimi esas alınmıştır. Öğrenci; eğitim süresinin sonunda, öğrenim gördüğü mesleki alanda diploma, seçmiş olduğu dalda sertifika ve işyeri açma belgesi alacaktır. Sistemden ayrılan öğrenci tasdikname değil, öğrenim hayatı boyunca kazandığı yeterliliklerine karşılık gelen sertifika alabilecektir. Örgün ve yaygın meslekî ve teknik eğitim kurumlarında verilen diploma ve sertifika programları için geliştirilen öğretim programları ve modüller ortak olarak kullanılmaktadır. Her yaşta ve düzeydeki bireye yönelik hayat boyu öğrenme esas alınmıştır. (http://projeler.meb.gov.tr/pkmtr/index.php?option=com_content&view=article&id=112%3Amesleki-eitim-ve-oeretim-sisteminin-gueclendirilmesi-projesi-megep&catid=69%3Atamamlanan-projeler&Itemid=84&lang=tr)

Bu araştırma kapsamında, mesleki eğitimde görev yapan öğretmen gözüyle modüler öğretim programlarının öğretmen, öğrenci ve veli açısından olumlu ve olumsuz tarafları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında modüler sisteme ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu başlık altında araştırmanın problem cümlesi, modeli, örneklemi, verilerin derlenmesi ve çözümlenmesi konuları ele alınmıştır.

Modüler öğretim programı uygulamalarının öğretmen gözüyle; öğretmen, öğrenci ve veli açısından olumlu ve olumsuz tarafları nelerdir?

Araştırmada tarama kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar,1999,77). Veriler görüşme yoluyla toplanmıştır.

Araştırma örneklemi çeşitli illerde görev yapan 20 meslek bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşmeye katılımda tamamen gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

Görüşmelerde önceden hazırlanmış sorular kullanılmıştır. Sorular açık uçlu yöneltilmiş ve katılımcının söyledikleri araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Katılımcılara gereken durumlarda açıklayıcı sorular da yöneltilmiştir. Katılımcılara modüler öğretim programının öğretmen, öğrenci ve veli açısından olumlu ve olumsuz taraflarının neler olduğu sorulmuştur.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yapılmıştır. Elde edilen verilerde katılımcıların görüşleri kodlama tekniği ile kodlanarak görüşlerin frekans değerleri belirlenmiştir. Çalışmanın güvenirliğini sağlamak için konu ile ilgili iki alan uzmanına da araştırmacının yaptığı kodlamalardan yapılması istenmiştir. Daha sonra araştırmacı ile alan uzmanlarının görüşleri karşılaştırılmış ve iki grup arasında .90 oranında tutarlılık gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Modül, öğretim programı, modüler öğretim programı

VIEWS OF TEACHERS ON MODULAR TEACHING PROGRAMS

Elif SEYLİM, elifseylim@gmail.com

One of the most important criteria that are considered to measure the level of development of a country is the qualification of human resources that the country has. All in all, developed countries are in the position that they have raised their human resources which national development efforts require, in desired quality and quantity. On the other hand, most of the underdeveloped countries have serious depression regarding raising human resources that their economies need (Adem, 1977; Unal, 1996; Karakutuk, 2003; Kurul-Tural, 2002, as cited in Kepenekci, 2007).

Education comes into prominence in this sense. It is propounded that education raises qualified labor force which has knowledge and skill that especially industry and service sectors need, thus it makes a very important contribution to economic growth with more efficiency of the workers (Woodhall, 1979, as cited in Tokali, 2007).

It is suitable to define vocational and technical education in general as "An improvement process of the individual mentally, emotionally, socially, economically and personally; giving him/her knowledge, skill and practice implementation abilities that a certain occupation which is a must fot individual and social life, requires". (Alkan and others, 1996, p.3)

The aim of vocational education is to give knowledge, skill and practice competence of a certain profession to the individuals according to the objectives of the society and the demands of business environment. http://www.cozumerman.net/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=84

When vocational and technical education system was formed; it was intended that it will raise skilled and technical manpower that business life needs. The most important problem that technical education institutions as preliminary institutes of raising manpower for business life face is to transfer the changes that are seen in business life to here (Turkyilmaz, 2008).

Fast changes and developments in science and technology and continual change of knowledge and skills that students acquire in schools, incapacitate the education received. This situation arise a need for continual learning requirement. In some researches the problem that the need of qualified man power can't be met is, indeed, the lack of education. There are many workers who wants to work but can't find a job, besides there are workers who have some qualifications but can't find a job according to their qualifications.

Ministry of National Education gives more importance to vocational education in recent years. "Strengthening Project of Vocational Education and Teaching System (MEGEP)" which is one of the most important and comprehensive projects in vocational and technical education of last years of Ministry of National Education, started in September 2002 within the scope of the agreement signed between Turkish Republic Government and European Union on 4 July 2000, lasted 5 years. Strengthening the relationships between business life and schools that give vocational and technical education and improving the quality of vocational education system by applying a national reform that includes establishing a "National Qualification System" were aimed in this project. Modular teaching programs which based on qualification were developed preparing educational standards of 192 jobs in 42 fields according to occupational standards and occupational analysis. 5189 modules were prepared in order to help to conduct these programs. Education period of general and vocational high schools has been determined as 4 years since 2005-2006 education year throughout Turkey. Qualification-based modular teaching programs that were developed in scope of MEGEP have started to be used in all vocational education schools. In this context, 9th Class has been a common class in all general and vocational high schools. With the help of "Introduction and Guidance" lesson in 9th class, it has been achieved that the students learned fields of occupation, preferred one according to their interest, desire, abilities and regional need. Changing from classical program to modular flexible structure, a structure that is suitable for lateral and upward transfer has been set; field and branch education that gives chance of transfer even at the end of the 10th class has been grounded. Student will deserve a diploma in the field s/he studied, a certificate of a branch s/he chose and a business license at the end of his/her education period. Student who leaves the system will get a certificate that shows his/her qualifications that s/he achieved during education life, not a transcript. Teaching programs and modules, which were developed for diploma and certificate programs given in formal and non-formal vocational and technical education schools, are used commonly. Life-long learning is based for any individual of any age and any level. (http://projeler.meb.gov.tr/pkmtr/index.php?option=com_content&view=article&id=112%3Amesleki-eitim-ve-oeretim-sisteminin-gueclendirilmesi-projesi-megep&catid=69%3Atamamlanan-projeler&Itemid=84&lang=tr)

Within the scope of this research, it is attempted to define positive and negative sides of modular teaching programs for teacher, student and parent through the eye of teacher that serves in vocational education. Within the scope of the research, it is aimed to identify the views about modular system.

Problem sentence, model, sample of the research, data collection and analysis topics are discussed under this title.

What are positive and negative sides of modular teaching program practices for teacher, student and parent, through the eye of teacher?

Screening is used in the research. Screening models are research approaches that aim to describe a situation in the past or still exist as it is. (Karasar, 1999, 77). Data has been collected by interviews.

Research sample is consisted of 20 vocational teachers that work in various cities. Participation in the interview is based on principle of voluntariness.

Pre-prepared questions were used in the interviews. Questions were asked open-ended and what interviewee said was put down on paper by the researcher. Some explanatory questions were asked to the interviewees where necessary. It was asked to the participants what positive and negative sides of modular teaching program for teacher, student and parent are.

Descriptive analysis was done in analysis of data. In the collected data, the views of the interviewees were coded according to coding technique and frequency values of the views were determined. In order to ensure the reliability of the study; two experts in the field were asked to do the coding that the researchers did. Afterwards views of the researcher and the expert in the field were compared and they showed consistency in 90 percentage.

References

Adıgüzel, C.O.;Berk, Ş. (2009). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Yeni Arayışlar: Yeterliğe Dayalı Modüler Sistemin Değerlendirilmesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı:I, 220-236

Alkan, C.; Doğan, H.; Sezgin, İ.(1996). Meslekî ve Teknik Eğitimin Esasları, Gazi Büro Kitapevi, Ankara

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Kepenekçi, Y.(2007). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Ulusal Hukuksal Dayanakları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 40, sayı: 1, 271-285

Şahin, İ.;Fındık, T.Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim:Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_101/101_49959.pdf

Tokalı, T.(2007). Endüstri Meslek Lisesi Modüler Eğitim Sistemi ile Eğitim Gören İkinci Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul ili Anadolu Yakası örneği), Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Türkyılmaz, A.T. (2008). Mesleki Eğitimin İyileştirme Sürecinde Uygulanan Modüler Sistemde Öğretmen Eğitiminin Önemi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

http://projeler.meb.gov.tr/pkmtr/index.php?option=com_content&view=article&id=112%3Amesleki-eitim-ve-oeretim-sisteminin-gueclendirilmesi-projesi-megep&catid=69%3Atamamlanan-projeler&Itemid=84&lang=tr

Key words: Module, teaching program, modular teaching program

CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE İLKOKUL (İLKÖĞRETİM I.KADEME) FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ PROGRAMLARINDAKİ DEĞİŞME VE GELİŞMELER

Süleyman ÇELENK, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, celenk_s@ibu.edu.tr

Emel KOÇ CERLET, emelkoctr@mynet.com

Özet

Araştırma Cumhuriyet Döneminden Günümüze kadar uygulanan 1924, 1926, 1936, 1948, 1968 İlkokul II. Devre; 2000, 2004 İlköğretim I. kademe (4 ve 5. Sınıf) Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarını, çağdaş program geliştirme ilkelerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 2000 ve 2004'te uygulamaya konulan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programları hedef ve davranışlar, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları işlemlerinin kurguları açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1924–2004 yılları arasındaki ilköğretim programları, fen ve teknoloji ders programları ve ilgili dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın teorik temellerini oluşturabilmek için eğitim programları, program geliştirme ölçütleri, ilköğretim ders programları incelenmiştir.Araştırma sonunda; 1924 Programı haricinde 1926, 1936, 1948,1968, 2000 ve 2004 Programlarında Fen ve Teknoloji dersinin genel hedeflerinin bulunduğu gözlenmiştir. Programlarda hedef

saptamada uyulması gerekli ilkelere tam uyulmadığı; içeriğin program değerlendirme ilkelerine uygun olarak düzenlenmediği(1968, 2000 ve 2004 programları hariç) , eğitim durumları ögesinin programlarda hiç yer almadığı, fakat eğitim durumları içerisinde yer alan öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri ile araç-gereçlerin programlarda kısmen yer aldığı, sınama durumları içinde her konunun sonunda ölçme ve değerlendirmenin yer almadığı ancak değerlendirme çalışmaları adı altında fen ve teknoloji dersinin değerlendirilmesinin önemi belirtilmiş; 1968, 2000 ve 2004 İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Ders Programlarında ise diğer programlardan farklı olarak hedeflerin davranışsal ifadelerinin yazıldığı bulguları elde edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Fen ve Teknoloji Eğitimi, Eğitim Programı, Program Ögeleri

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ KOHLBERG'İN AHLAKİ GELİŞİM KURAMI ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Emine EVIRGEN, Ege Üniversitesi, Evirgen_Emine@Hotmail.Com
Serap ŞAHNA, Ege Üniversitesi, Serap_Sahna@Hotmail.Com
Yeşim PEKTAŞ, Ege Üniversitesi, Yesim._Pektas@Hotmail.Com

Özet

Çocuklar için ahlaki gelişimin önemli olduğu ilköğretim birinci kademede çeşitli derslerde ahlaki gelişimleri üzerinde durulmaktadır. Bu derslerden biri de Türkçe dersidir. Türkçe dersinin genel amaçları arasında "Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek" yer almaktadır. Bu doğrultuda kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel beceriler oluşturulmaya çalışılmaktadır (MEB,2009). Bu becerileri geliştirmek amacıyla Türkçe derslerinde okutulan kitaplardaki okuma parçalarından yararlanılmaktadır. Bu okuma parçaları, çocukların ahlaki gelişiminin sağlanması açısından önemlidir. Türkçe kitaplarının incelendiği araştırmalarda; söz varlığı unsurlarının eğitsel açıdan, öğrenme-öğretme kuramları açısından değerlendirilmesi, kitaptaki etkinliklerin hangi öğrenme stratejisine uygun hazırlandığı, öğrenme düzeyleri, etkinliklerde yararlanmayı gerektiren bilgi kaynaklarının neler olduğu, etkinliklerin bireysel ya da grupla gerçekleştirilmeye uygunluğu ve etkinlik örneklerinin ne tür çeşitlilik gösterdiği incelenmeye çalışılmıştır (Çoşkun, 2008, Boy, 2006, Yalçın, 2005). Ancak Türkçe ders kitaplarının ahlak gelişim açısından incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle ilköğretim birinci kademe beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma parçalarındaki yargılar Kohlberg'in ahlak gelişim kuramı çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırmada ilköğretim birinci kademe beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma parçalarındaki yargıların Kohlberg'in ahlak gelişim kuramına göre değerlendirilmesini amaçlanmaktadır. Türkçe ders kitabında yer alan okuma parçalarındaki yargıların kuramda yer alan düzeyler ve evrelere göre dağılımı incelenmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veri toplama tekniği olarak doküman analizi yapılmıştır. Doküman olarak 2009 - 2010 eğitim-öğretim yılında, İzmir ili genelinde Milli Eğitim'e bağlı tüm devlet okullarında okutulan ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi kitabı kullanılmıştır. İzmir genelindeki devlet okullarında okutulan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarının tek bir yayınevi tarafından hazırlandığı bilgisi İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilmiştir. Dokümandan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Kohlberg'in ahlak gelişim kuramıyla ilgili literatür incelenmiştir ve kuramda belirtilen gelişim düzeyleri kategoriler ele alınmıştır. Bunlar: Gelenek öncesi Düzey, Geleneksel düzey ve Gelenek ötesi düzeydir. Tema olarak Kohlberg'in ahlak gelişim kuramında ele aldığı altı evre kullanılmıştır. Bunlar: Ceza ve İtaat Eğilimi, Araçsal İlişkiler Eğilimi, Kişilerarası Uyum Eğilimi, Kanun ve Düzen Eğilimi, Sosyal Sözleşme Eğilimi, Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimidir. Okuma parçalarındaki yargıların ahlak gelişim kuramına göre düzey ve evrelerini belirleyebilmek amacıyla kuramın literatürde geçen evrelerindeki vurgulanan noktalar belirlenmiştir. Önemle vurgulanan noktalar da kodlar olarak ele alınmıştır ve okuma parçalarındaki yargılarda bu kodların yer aldığı kelimeler, cümleler ve paragraflar belirlenmiştir. Raporlaştırmada her alt problemin altında yer alacak kategoriler tanımlanmış ve bu kategorilerin altında yer alacak temalar belirlenmiştir. Bu temaların altında yer alan kodlara yönelik alıntılar yapılarak bulgulara yer verilmiştir.

Bu araştırmanın geçerliğini sağlamak için; araştırmada elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla tanımlanmış ve sonra da yorumlanmıştır, bulguların yer aldığı temalar alanyazın okunarak, yapılan araştırmalar incelenerek belirlenmiştir ve araştırmanın yöntem bölümünde; veri toplama ve analiz sürecinin nasıl gerçekleştirildiği ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Araştırma İzmir ili ilköğretim beşinci sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarını kapsamaktadır. Bu doğrultuda araştırma bulguları benzer ortamlarda test edilebilir. Araştırma sonuçları, araştırma sorusu ile ilgili kuramlarla tutarlı bir şekilde ortaya konmuştur. Bu araştırmanın güvenirliğini sağlamak için; araştırmada elde edilen veriler öncelikle hiçbir yorum katılmadan doğrudan alıntılarla zenginleştirilerek okuyucuya sunulmuştur, araştırma soruları açık ve net bir şekilde tanımlanmış, betimsel analiz sürecine uygun verilerin elde edilmesine olanak sağlamıştır, birden fazla araştırmacı(üç) araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece verilerin toplanması, analizlerin yapılması, sonuçlara ulaşılması aşamalarında araştırmacılar arasında oluşacak uzlaşma noktaları, araştırmanın başkaları açısından da "kabul edilme" oranını arttıracaktır. Veri toplama ve analizi ile ilgili olarak ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma sonuçlarında ilgili ders kitabında araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen temaların dağılımına göre ceza ve itaat eğilimi %0 ve araçsal ilişkiler eğilimi %30,43 olmak üzere gelenek öncesi düzey toplam %30,43'lük bir paya; kişiler arası uyum %28,26 ve kanun ve düzen eğilimi % 10,87 olmak üzere gelenek ötesi düzeyin %28,26'lık paya; sosyal sözleşme eğilimi %39,13 ve evrensel ahlak ilkeleri eğitimi %2,17 olmak üzere gelenek ötesi düzeyde toplam %31,43'lük bir paya sahip olduğu görülmüştür. Türkçe dersi kitaplarında yer alan serbest okuma parçalarındaki yargıların Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı düzeylerine göre incelendiğinde birinci sırada geleneksel düzeyin(%39,13), ikinci sırada gelenek sonrası düzeyin(%31,43) ve son olarak da gelenek öncesi düzeyin(%30,43) yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak evreler açısından incelendiğinde gelenek öncesi düzeyin araçsal ilişkiler evresinin kuramdaki altı evre içerisinde en büyük paya (%30,43) sahip evre olduğu, geleneksel düzeyinde yer alan kişiler arası uyum evresinin %28,26'lık pay ile tüm evreler arasında ikinci sırada, kanun ve düzen eğilimi evresinin ise %10,87'lik pay ile üçüncü sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kitaplarda yer alan parçalar, değerler veya yargılardaki ahlak gelişim düzeylerinin, kitap yazarının ahlak gelişim düzeyi ile ilişkili olabileceği söylenebilir. Yazarın sahip olduğu ahlak gelişim düzeyinin, kitaba yansıyabileceği düşünülmektedir. Yapılacak diğer araştırmalar sadece serbest okuma parçalarındaki yargılar bazında değil kitaptaki tüm parçalardaki yargıları kapsayacak şekilde , diğer sınıf düzeylerinde ve Türkçe dersi dışındaki diğer ders kitaplarında da ele alınabilir. Çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak Kohlberg'in ahlak gelişim kuramındaki düzeylere uygun parçaların Türkçe ders kitaplarında yer alması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Ders Kitabı, Ahlak, Ahlak Gelişimi, Lawrence Kohlberg.

EVALUATION OF FIFTH GRADER TURKISH TEXT-BOOKS WITHIN THE FRAMEWORK OF KOHLBER'S MORAL DEVELOPMENT THEORY

Emine EVIRGEN, Ege University, Evirgen_Emine@Hotmail.Com
Serap ŞAHNA, Ege University, Serap_Sahna@Hotmail.Com
Yeşim PEKTAŞ, Ege Üniversiy, Yesim._Pektas@Hotmail.Com

Abstract

Moral development is important for primary school children and because of this, in various lessons focus on children's moral development. One of these courses is Turkish lesson. The general objectives of the Turkish lesson are, "national, spiritual, moral, historical, cultural, social, aesthetic and artistic values to consider to ensure, to strengthen national feelings and thought (MEB, 2009). In this way, trying to create the basic skills such as paying attention to personal and social values. Reading parts of text-books that is taught in Turkish lessons are utilized in order to develop these skills. These reading parts, in order to ensure children's moral development are important. Turkish studies examining the books mentioned above, the presence of elements of the educational point of view, in terms of teaching-learning theories, assessment, learning strategies appropriate to the book in which the events are prepared, learning levels, sources of information are required to take advantage of events, activities and events in the appropriateness of individual or group of samples realized in what kind of diversity shows it is examined. However, a research examining Turkish textbooks in terms of moral development not been observed. For this reason, free-reading parts' judgments that are in the 5th grade Turkish books were examined within the framework of Kohlberg theory of moral development.

The aim of this research is to evaluate the free-reading parts' judgments that are in the 5th grade Turkish text-books within the framework of Kohlberg theory of moral development. Distribution of the free-reading parts' judgments according to the theory of the levels and stages are examined.

Qualitative research method was used and document analysis as data collection technique is done. The academic year 2009-2010, the fifth grade Turkish textbook, that is taught in all public schools in İzmir, is used as a document. These Turkish textbooks were prepared by a single publisher and this information was obtained from Izmir Provincial Directorate of National Education. Descriptive analysis method was used in the evaluation of the data from the document. The literature was examined about Kohlberg's moral development and the categories of developmental levels are discussed the categories of developmental levels. These are: Pre-conventional Morality, conventional morality and post-conventional morality. Theory of moral development Kohlberg's six stages is used as theme. These are: Obedience and Punishment Orientation, Individualism and Exchange, Good Interpersonal Relationships, Maintaining the Social Order, Social Contract and Individual Rights and Universal Principles. In order to determine the level and stages of the free reading parts' judgments according to moral development theory, the points highlighted in the literature about theory's stages are determined. The emphasis points are taken as codes and free- reading parts of the judgments of these codes including the words, sentences and paragraphs were determined. In reporting, under each sub-problem will be defined categories and themes were to take place under these categories. Findings are given by making citation of the codes that take place under themes.

To ensure the validity of this research the findings of the research are defined in direct quotations and then interpreted, themes in the literature by reading the findings, the research is determined by examining and data collection and analysis process are explained how they were carried out in detail in the part of the research method. Research covers Turkish textbooks of the 5th grade of primary schools in İzmir. In this respect the research findings can be tested in environments similar. The research results, in a manner consistent with theories put forward. To ensure the reliability of this research, the findings of the research enriched with direct quotations from joining any comments given in the article, the research questions defined clearly, descriptive analysis of the process enabled us to obtain the appropriate data, more than one researcher(three) has been included in the study. Thus, data collection, analysis done, to reach conclusions stages researcher among will consist of points of consensus, research of others in terms of "acceptance" will increase the rate. Data collection and analysis in relation to the detailed explanations are given.

Research results about the distribution of textbooks, according to research themes for the purpose of Obedience and punishment orientation tend to be 0% and Self-interest orientation tend to be 30.43% Pre-Conventional was seen to have a share of 30.43% of the total level. Interpersonal accord and conformity tend to be 28.26% and Law and order morality tend to be 10.87% Conventional was seen to have a share of 39.13% of the total level.Social contract orientation tend to be 28.26% and Universal ethical principles tend to be 2.17% Post-Conventional was seen to have a share of 31.43% of the total level. The jugments of free reading parts of the Turkish textbooks according to Kohlberg's moral development theory levels in the first place examined, the Conventional level (39.13%)'s; in the second place examined, the Post- Conventional level (31.43%)'s; in the thirdly place examined, the Pre- Conventional level (30.43%)'s; conclusion has been reached. In addtion, in terms of stages examined, Self-interest orientation stage of Pre- Conventional level (30.43%) has the most share within the six stages and Interpersonal accord and conformity stages of Conventional level (28.26%) is the secondly order within all of the levels and finally *Law and order morality stage (10.87%) is the thirdly order.*

The author of the textbook can be said that the levels of moral developments of the readings, values or jugments in the textbooks might be related to the level of moral development. The author's moral development level is thought that it might be influence the textbook's content. Other researches that is going to be done are not only free-reading parts of the jugments can be made to cover all parts jugments and the other grade levels and the books without Turkish textbooks. Kohlberg moral development theory taking into account the developmental characteristics of children according to levels of parts take place in Turkish textbooks suggested.

Keywords: Turkish Textbooks, Moral, Moral Development, Lawrence Kohlberg.

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN, PROGRAMDA ÖNGÖRÜLEN SORUMLULUĞA DÖNÜK KAZANIMLARI EDİNİM DÜZEYLERİ

Enver ŞAHAN, sahanenver@gmail.com
Rüştü YEŞIL, Ahi Evran Üniversitesi, ryesil@ahievran.edu.tr

Özet

İnsanların eğitilmesi amacıyla kurulan okullar, sorumluluk eğitiminde etkin olması gereken önemli kurumlardan biridir. İnsanlar, okullarda almış oldukları sorumluluk eğitimi ile birlikte bireysel, toplumsal ve siyasal yaşama ilişkin görev ve sorumluluklarını öğrenebilmekte; bunlara uyum sağlamak yoluyla mutlu bir yaşam sürebilmektedir.

Okulların, öğrencilere sorumluluk eğitimi vermek üzere yararlandığı en etkin araçlar, öğretim programları ve eğitim ortamlarıdır. Bu nedenle, öğretim programlarının hedef-kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarında, öğrencilere sorumluluk kazandırılmasını içeren bölümlerin bulunması gerekir.

Sorumluluk bilincinin kazandırılması ve sorumlulukların öğretilmesi sürecinde, özellikle ilköğretim I. kademenin, özel bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, ilköğretim I. kademe eğitiminin, sorumluluk eğitimi açısından işlevini ne düzeyde yerine getirebildiğinin belirlenmesi önemlidir.

Bu araştırma, ilköğretim I. kademe eğitimini tamamlamış öğrencilerin, programda öngörülen sorumluluk eğitimi çerçevesindeki kazanımları ne düzeyde edinebildiklerini belirlemek üzere yapılmıştır. Böylelikle, ilköğretim kademesinin sorumluluk eğitimi açısından kendisinden beklenenleri ne düzeyde yerine getirebildiğini belirlemek; eksik kalmanı yönlerin giderilebilmesine ışık tutabilecek ipuçlarını ortaya koyabilmek amaçlanmıştır.

Araştırma, tarama modelinde yürütülmüş betimsel bir çalışmadır. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin, beşinci sınıf ders programlarının sorumluluklarla ilgili kazanımlarını edinebilme düzeyleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Kırşehir il merkezinde bulunan 30 ilköğretim okulunun 5. sınıflarında öğrenim gören öğrencileri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Toplam 15 ilköğretim okulunun beşinci sınıflarında öğrenim gören 326 öğrenci ve 31 öğretmen ise, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, "Kazanımlara Dayalı Sorumluluk Düzeyi Belirleme Ölçeği (KDSDBÖ)" ile toplanmıştır. KDSDBÖ, 5 faktör ve toplam 30 maddeyi içeren; geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış beşli likert tipi bir ölçektir. Faktörler, içerdikleri maddelere göre; "Sosyal Sorumluluk (SS) (5 madde), Dini Sorumluluk (DS) (4 madde), "Akademik Sorumluluk (AS) (8 madde), Kişisel Sorumluluk (KS) (7 madde) ve Yasal Sorumluluk (YS) (6 madde)" olarak adlandırılmıştır. Ölçek maddeleri, (1) "Çok Kötüyüm", (2) "Kötüyüm", (3) "Orta Düzeydeyim", (4) "İyiyim" ve (5) "Çok İyiyim" seçenekleri ile ölçeklendirilmiştir. Ölçeğin KMO değeri= 0,924; Bartlett testi değerleri ise p=0,000 (p<0,001) olarak belirlenmiştir. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri 0,478–0,733 arasındadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları açımlayıcı faktör analizi, madde/faktör toplam korelasyonları ve madde/faktör ayırt edicilik güçleri test edilerek analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları ise faktörler ve ölçeğin geneli için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,936 olarak belirlenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri, KDSDBÖ'nin, öğrencilerin sorumluluklarla ilgili kazanımları edinme düzeylerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Ölçekle toplanan veriler üzerinde, araştırmanın amacı çerçevesinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve LSD testleri uygulanmıştır. Aritmetik ortalama değerleri; 1,00-1,80 arası "çok kötü", 1,81-2,60 arası "kötü", 2,61-3,40 arası "orta", 3,41-4,20 arası "iyi" ve 4,21-5,00 arası "çok iyi" olarak yorumlanmıştır. Manidarlık testleri için p<0,05 düzeyi, anlamlılık için yeterlik görülmüştür.

Elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin sorumlulukla ilgili her bir faktördeki kazanımları edinim düzeyleri; öğrencilere göre "çok iyi", öğretmenlere göre ise "iyi" düzeydedir. Öğrenciler kendilerini, öğretmenlerine göre, AS faktörü dışındaki faktörlerdeki kazanımları edinme düzeyleri konusunda anlamlı bir farkla (p<0,05) daha iyi düzeyde algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, branşları, öğrencilerin faktörlere göre sorumluluk kazanımlarını edinme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamış (p>0,05); "iyi" düzeyde edindiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ise cinsiyetleri, kendilerine ilişkin değerlendirmelerini KS ve YS faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılaştırırken (p<0,05); diğer faktörlerde farklılaştırmamıştır (p>0,05). Her bir faktör için kız öğrenciler kendilerini daha iyi düzeyde değerlendirmektedirler.

Babalarının eğitim düzeylerine göre öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri AS faktöründe farklılaşmaya yol açmazken (p>0,05); diğer faktörlerde farklılaşmalara neden olmuştur (p<0,05). Genel olarak babalarının eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrenciler sorumluluk kazanımlarını edinme düzeyleri hakkında daha olumlu düşünmektedirler. Buna karşılık annelerinin eğitim düzeylerine göre öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri YS ve KS faktörlerinde anlamlı farklılaşmaya yol açarken (p<0,05) diğer faktörlerde farklılaşmalara neden olmamıştır (p<0,05). Genel olarak annelerinin eğitim düzeyleri yüksek olan öğrenciler, sorumluluk kazanımlarını edinme düzeyleri hakkında daha olumlu düşünmektedirler.

Babalarının meslek türlerine göre öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri YS ve DS faktörlerinde anlamlı farklılaşmalara neden olurken (p<0,05); diğer faktörlerde farklılaşmaya neden olmamıştır (p>0,05). Genel olarak memur çocukları kendilerini, sorumluluk kazanımlarını edinme düzeyleri konusunda daha iyi olarak değerlendirmektedirler.

Ailelerinin aylık ortalama gelir düzeylerine göre öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirmelerinin, AS faktörü dışındaki faktörlerde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu belirlenmiştir (p<0,05). Genel olarak gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları kendilerini, sorumluluk kazanımlarını edinme düzeyleri konusunda daha iyi olarak değerlendirmektedirler.

Yapılan araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Öğrenciler, hem öğretmenlere hem de kendilerine göre, programda yer alan sorumluluklarla ilgili kazanımları yerine getirme düzeyleri konusunda oldukça iyi durumdadırlar. Bununla birlikte bir takım sorumluluk kazanımlarını edinme konusunda sorunlar yaşamaktadırlar.

Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre kazanımları edinme düzeyleri daha iyidir. Anne ve babaların eğitim düzeyleri ve ailelerin ekonomik durumları yükseldikçe sorumluluk kazanımlarını edinme düzeyleri yükselmektedir. Diğer taraftan babaları memur olan ve anneleri lise mezunu olan çocukların, kazanımları edinme düzeyleri daha iyi durumdadır.

Buna göre çocukların yanı sıra anne ve babaların eğitim düzeylerinin de yükseltilmeye çalışılması, özellikle ekonomik durumu iyi olmayan çocuklara bir takım ekonomik yardımlarda bulunulması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sorumluluk eğitimi, program, kazanım, ilköğretim

PRIMARY EDUCATION 5TH GRADE STUDENTS' ACQUISITION LEVELS OF RESPONSIBILITY-ORIENTED ATTAINMENTS ENVISAGED IN THE PROGRAM

Enver ŞAHAN, sahanenver@gmail.com
Rüştü YEŞIL, Ahi Evran University, ryesil@ahievran.edu.tr

Abstract

Schools that have been established to train human beings are amongst the major institutions which are supposed to be active in responsibility teaching. By means of the responsibility training people attain in schools, they are able to learn about their duties and responsibilities regarding personal, social and political life and they manage to lead a joyous life by adapting to these attainments.

The most effective tools schools employ in rendering responsibility training to students are educational programs and educational environments. Hence, it is expected that in the target-acquisition, context, educational situations and measurement-evaluation dimensions of teaching programs there must be certain parts aiming to gain responsibility to students.

In the process of gaining responsibility consciousness and responsibility teaching, it can be argued that primary education 1st level is particularly significant. Besides, it matters great to determine to what extent primary education 1st level training accomplishes its responsibility education function.

Present research has been conducted to detect to what extent primary education 1st level graduates gain the attainments within the framework of responsibility training envisaged in the program. In that way, it is aimed to put forth the level of responsibility training accomplishments of primary education level and demonstrate the hints that may be illuminating to complete the missing parts.

This is a descriptive study executed in scan model. The aim is to describe primary education 5th grade students' acquisition levels of responsibility attainment envisaged in course program. The universe of present research comprises 5th grade students and class teachers of 30 primary education schools within central Kırşehir. 326 students of 5th grade and 31 teachers from total 15 primary schools constitute the sampling of this research.
Research data have been collected via "Attainment-based Responsibility Level Detection Scale (ARLDS)". ARLDS is a five Likert type scale with 5 factors and total 30 items of which validity and reliability analyses have been conducted. With respect to the items they contain, the factors are termed as; "Social Responsibility (SS) (5 items), Religious Responsibility (RR) (4 items), "Academic Responsibility (AR) (8 items), Personal Responsibility (PR) (7 items) and Legal Responsibility (LR) (6 items)". Items in scale have been graded as (1) "I am very bad", (2) "I am bad", (3) "I am average", (4) "I am good" and (5) "I am very good". KMO value of scale has been found to be= 0,924; Bartlett test values as p=0,000 (p<0,001). Factor loads of the items in scale vary between 0,478–0,733. The validity of scale has been analyzed via exploratory factor analysis, item/factor total correlations and testing the item/factor discriminating powers. Reliability of scale has been determined from internal consistency coefficients calculated for the factors and the scale in general. For the scale in general, Cronbach alpha reliability coefficients have been detected as 0,936. The conducted validity and reliability analyses prove that ARLDS is a valid and reliable scale in determining students' acquisition levels of responsibility-oriented attainments.
On the data collected via this scale, within the framework of research objective, arithmetical average, standard deviation, independent sampling t test, one-way variance analysis (Anova) and LSD tests have been employed. Arithmetical average values have been interpreted as; between 1,00-1,80 "very bad", between 1,81-2,60 "bad", between 2,61-3,40 "average", between 3,41-4,20 "good" and between 4,21-5,00 "very good". The significance level p<0,05 of tests was meaningful.
In the light of obtained findings, for every single factor, students' acquisition levels of responsibility-oriented attainment were "very good" compared to students and "good" compared to teachers. In comparison to their teachers, students perceive their attainment acquisition levels in all factors, except factor AR, better with a significant level (p<0,05).
The gender, professional seniority, academic branches of teachers did not create a significant differentiation (p>0,05)in their evaluations on students' responsibility-attainment acquisition levels with respect to each factor; they noted their acquisition level to be "good".
With respect to gender, students' self-evaluations differed meaningfully (p<0,05) as regards PR and LR factors but did not create differentiation (p>0,05)for other factors. For each single factor, female students noted themselves in a higher level.
With respect to educational background of fathers, students' self-evaluations did not create differentiation (p>0,05) as regards AR factor but caused differentiation (p<0,05) for other factors. On the whole, the higher the education level of father the more positive students' self-regard of their responsibility-attainment acquisition levels. On the other hand with respect to educational background of mothers, students' self-evaluations caused meaningful differentiation (p<0,05) for LR and PR factors but no differentiation (p<0,05) for other factors. On the whole, the higher the education level of mother the more positive students' self-regard of their responsibility-attainment acquisition levels.
With respect to the professions of their father, students' self-evaluations differed meaningfully (p<0,05) as regards LR ve RR factors but did not create differentiation (p>0,05)for other factors. Generally speaking, children of official servants view their own responsibility-attainment acquisition levels as better.
With respect to monthly income level of families it has been detected that aside from AR factor, students' self-evaluations caused significant differentiation (p<0,05) for other factors. Generally speaking, children of high-income families view their own responsibility-attainment acquisition levels as better.
The results obtained at the end of current research can be summarized such:
The students are, according to both themselves and the teachers, very good in their levels of performing responsibility attainments in the program. Nonetheless, several problems are met related to the acquisition of certain responsibility attainments. Compared to male students, female students' acquisition level of attainments is significantly higher. Parallel to the rise in their parents' educational levels and income levels, their responsibility-attainment acquisition levels also increase. Furthermore, the attainment acquisition level of children whose fathers are official servants and mothers high school graduates is comparatively better.
Accordingly it can be reasonably suggested that in addition to children, educational levels of parents also need to be risen and financial assistance should be rendered to children of low income families in particular.

Key Words: Responsibility education, curriculum, acquiring, elemantary school

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GENEL FİZİK VE MATEMATİK DERSLERİNDEKİ BAŞARI İLE FİZİĞE YÖNELİK TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ersin KARADEMIR, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, eekarademir@gmail.com

Özet

Öğretmen yetiştirme konusunda pedagojik alan yeterliklerinin yanı sıra alan dersleri bilgisinin de yadsınamayacak derecede önemli olduğu bilinmektedir. Ayrıca bazı alanlarda önemli dersler de öğretmen yetiştirme açısından önem arz etmektedir. Genel fizik dersi fen eğitimi açısından çok önemli olmasıyla beraber bilgisayar ve matematik alanları için de gereklidir. Bu yüzden öğretmen adaylarının -özellikle- ortaöğretimleri boyunca sayısal öğrenim almış adaylar için genel fizik dersi ve bu derse yönelik tutum oldukça fazla olmalıdır. Öğrencilerimiz daha okul çağı başlamadan önce, doğası gereği, özünde her zaman öğrenme isteği olan bir birey veya organizmadır. Okul dönemlerine gelindiği zaman birçok faktör, öğrencilerimizin fen bilimleri veya fen bilgisi dersine karşı olumsuz tutumlar oluşturmasına sebep olabilir. Oluşan bu olumsuz tutumlar ileriki okul hayatında da kendini gösterecek ve kişi belki tamamen fen derslerinden uzaklaşacak, onları sevmeyecek ve sonuç olarak da başarılı olamayacaktır (Oruç, 1993, ss:25-26). Tutumlar, insan davranışlarının en önemli tayin edicilerinden biridir. Ayrıca tutum, öğrenmeyle kazanılabilir ve bireyin tutumları sevgi, nefret ve davranışlarına da yön vermektedir. (Morgan 1991, Ülgen, 1996). Bir derse karşı olumlu tutum geliştirme; derse katılma isteği, karşılık vermekten tatmin olma, bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma şeklindeki davranışları içerir (Özçelik 1998). Ayrıca bir bireyin derse yönelik tutumları ile o dersteki akademik başarıları da birbirleriyle oldukça ilişkilidir. Bu bağlamda yapılan birçok çalışmada, öğrencilerin okula ve derslere karşı tutumlarının okul başarılarını etkileyen önemli bir değişken olduğunu göstermektedir (Bloom, 1976; Aşkar ve Erdem, 1987; Karakoyun ve Kavak, 2008). Bu bakımdan akademik başarıları derse yönelik tutumlarından etkilenmekte ve öğrenci sevdiği, ilgi duyduğu ve olumlu tutum geliştirdiği derslerde daha başarılı olmaktadır.
Eğitim fakültesi birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının genel fizik dersine yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek ve bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığını saptamak olan bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının genel fizik dersine yönelik tutumlarını belirlemek; *(i) cinsiyet, (ii) bölüm, (iii) genel fizik ve (iv) genel matematik ders notlarına göre*, genel fizik dersine yönelik tutumlarında farklılaşma olup olmadığını saptamaktır.

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 var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005). Bu bağlamda; öğretmen adaylarının genel fizik dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve matematik, fizik derslerindeki başarıları ile olan ilişkilerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada tarama deseni kullanılmıştır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar Teknolojileri Eğitimi ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğretmen adaylarından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 120 öğretmen adayı örneklemi(çalışma grubunu) oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının % 59,2'si kız ve % 40,8'i ise erkektir. Ayrıca öğretmen adaylarının % 20'si İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği, % 59,2'si İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve % 20,8'i ise Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojisi Eğitimi bölümlerinde öğrenimlerine devam etmektedirler. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından geliştirilmiş "Genel Fizik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. İlgili tutum ölçeği öğretmen adaylarının tutumlarını tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum ifadeleriyle belirttiği beşli likert tipinde oluşturulmuş bir ölçektir. Tutum ölçeğinde; öğretmen adaylarının genel fizik derinse yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla oluşturulan 25 madde bulunmaktadır. Tutum ölçeğinde olumlu maddeler için tamamen katılıyorum = 5, katılıyorum = 4, kararsızım = 3, katılıyorum = 2 ve hiç katılmıyorum = 1 şeklinde puanlandırılmıştır. Olumsuz tutum maddeleri için tam tersi puanlama yapılmış ve her öğretmen adayına ait toplam tutum puanları elde edilmiştir. Toplam tutum puanları 25 ile 125 puan arasında değişmekte ve puanlar yükseldikçe genel fizik dersine yönelik tutumların arttığı, tam tersinde ise azalma olduğu belirtilmiştir. Ayrıca toplam tutum puanları üç düzey olarak ele alınmış ve değerlendirme bu düzeylere göre yapılmıştır. 25 – 58 puan arası düşük, 59 – 92 puan arası orta ve 93 – 125 puan arası yüksek düzey olarak ele alınmıştır. İlgili puan aralıklarına göre öğretmen adaylarının tutum düzeyleri ortaya konmuştur. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve croanbach alfa güvenirlik katsayısı 0,95 olarak saptanmıştır. Geçerlik çalışması için yapılan madde analizi sonuçlarına göre, maddelerin ayırt edicilik ve güçlük değerlerinin istenilen düzeylerde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca madde - korelâsyon katsayıları 0,40 - 0,85 arasında değiştiği saptanmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; öğretmen adaylarının genel fiziğe yönelik tutumlarının "orta" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının genel fiziğe yönelik tutumları bölümlere göre incelendiğinde; tutumların en yüksek ilköğretim matematik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının, en az ise Fen Bilgisi ve Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve matematik notları bakımından; gruplar arasında herhangi anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının genel fizik notları artış gösterdikçe, genel fizik dersine yönelik tutumlarında da artış gözlenmiş ve gruplar arasında akademik başarıları yüksek olan gruplar lehine olacak biçimde farklılaştığı saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Genel Fizik, Tutum, Öğretmen Adayları

RELATION BETWEEN THE SUCCESS IN MATHEMATIC AND PHYSICS COURSES AND THE ATTITUDE TOWARDS PHYSICS FOR TEACHERS CANDIDATES

Ersin KARADEMIR, Eskişehir Osmangazi University, eekarademir@gmail.com

Abstract

Regarding the training of the teachers, it is known that course knowledge has an undeniable importance in addition to pedagogical competencies. Also, thare are some important courses which are crucial for teacher training. General physics course is very important for science education, but it is also necessary for computer and mathematics. So the attitude of teacher candidates towards this course, especially for the ones who get numeric education during their secondary education, should be quite high. Our students, before school age, are individuals or organisms willing to learn by their nature. At school age, several factors may lead our students to develop negative attitudes towards science course. These negative attitudes would show themselves in future school life and the individual would get away from science course, would dislike it, hence he/she won't be successful (Oruc, 1993, pp:25-26). Attitudes are the most important factors in determining human behavior. Attitudes can also be achieved via learning and the attitude of an individual may influence his/her love, hate and behaviors (Morgan 1991, Ulgen, 1996). Developing positive attitudes towards a course shows itself with behaviors like desire for participation, satisfaction from giving response, acceptance of its value and supporting its value (Özçelik 1998). Also the attitude of the individual towards a course and his/her academic success are strongly correlated. Many studies reveal that the attitude of the students towards school and courses is an improtant variable affecting their success in school (Bloom, 1976; Askar and Erdem, 1987; Karakoyun and Kavak, 2008). So, academic success of the students are affected by their attitude towards the course and they are getting more successfull on the courses towards which positive attitudes were developed.

This research is aiming to determine the attitude of the teacher candidates who are studying at first class of education faculty towards general physics course and see if there are differentiations in their attitude towards physics course according to *(i) gender, (ii) department, (iii) general physics grade and (iv) general mathematic grade.*

Scanning model is a research approach aiming to describe a situation (past or existing) as it is. The event, individual or object which is the subject of the research is defined within its own conditions and as it exists (Karasar, 2005). Screening pattern is used as the methodology of this research conducted to determine the attitude of the teacher candidates towards general physics course and to reveal the relations between their succes on mathematic and physics courses. Sample of the study consists of 120 teacher candidates, randomly selected among first class students from Science Education, Computer Technology Education and Primary School Mathematics Education departments of Eskisehir Osmangazi University. 59,2% of teachers' candidates are female, whereas 40,8% are male. 20% are from Primary School Science Education, 59,2% are studying at Primary School Mathematics Education and 20,8% are from Computer Technology Education departments.

Data gathering tool used in this research is "Attitude Scale towards General Physics Course" developed by Duatepe and Cilesiz (1999). The scale consists of five steps where teacher candidates express their attitude using the statements definitely agree, agree, indifferent, disagree, definitely disagree. There are 25 attributes developed to determine the attitude of teacher candidate towards general physics course. Positive attributes are scored as definitely agree = 5, agree = 4, indifferent = 3, disagree = 2 , definitely disagree = 1. Negative attributes are reversely scored and overall attitude score is calculated for each teacher candidate. Attitude scores may vary between 25 and 125, higher scores mean more positive attitude towards physics and vice versa. Overall attitude scores are divided into three levels and evaluated accordingly. Scores between 25-58 were considered as low, 59-92 as moderate and 93-125 as high level. Attitude levels of teacher candidates were set according to related score interval. Reliability and validity tests were performed and croanbach alpha reliability coefficient was found to be 0,95. The results of the factor analysis performed for validity showed that discrimination and difficulty values of the factors are at desirable levels. Factor correlation coefficients vary between 0, 40 and 0, 85.

Attitude of teacher candidates towards general physics is found to be at "moderate" level. When the attitudes of the teacher candidates are evaluated according to their departments, scores of Primary School Mathematics Education students, are found to be higher than

Science Education and Computer Technology Education departments. There is no significant difference according to gender and mathematic grades. Also, teacher candidates with higher physics grades have more positive attitude towards general physics course, and differentiated in favor of the groups with higher academic success.
Keywords: General Physics, Attitude, Teacher candidates

FEN VE TEKNOLOJİ PROGRAMINDA YER ALAN DOĞA OLAYLARI VE OLUŞTURDUĞU RİSKLERE İLİŞKİN KONULARDA FEN VE TEKNOLOJI ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Esma BULUŞ KIRIKKAYA, Kocaeli Üniversitesi, bulus@kocaeli.edu.tr
Beyza İMALI, Kocaeli Üniversitesi, beyzaimali@gmail.com

Ülkemizde doğa olaylarının sebep olduğu afet risklerinin azaltılması amacıyla yapılan çalışmaların son yıllarda 2000 öncesi döneme göre göreceli olarak arttığı düşünülmektedir. Toplumun afet zararlarının azaltılmasında etkin rol alabilmesi için toplum bilincinin artırılması şarttır ve bunun da en etkili yolu eğitimdir. Ülkemizde afetlerle ilgili sivil toplum örgütlerinin informal olarak düzenlediği birçok etkinlik yer almaktadır. Ancak yaygın etkisi ve sürekliliğinin sağlanması formal eğitim içerisinde "doğa olayları ve sebep olduğu afet risklerini azaltma" konusuna yönelik ciddiyetle ve önemsenerek yer alacak eğitim programları ile mümkündür. İlköğretim programları incelendiğinde başta hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji dersleri olmak üzere birçok dersin programında doğa olayları ve afetlerle ilgili konuların yer aldığı görülmektedir. Afet risklerinin azaltılmasında önemli etkenlerden birisi bu konuyla ilgili bilimsel bilgiye sahip olmaktır. İnsanların, bilimsel olarak doğa olaylarının olmasına engel olunamayacağını, ancak doğa olaylarının sebep olabileceği afetlerin zararlarını azaltabilecek bazı önlemlerin alınabileceğini bilmeleri önemlidir. Literatürde fen ve teknoloji öğretmenlerinin doğa olaylarının ve oluştırduğu riskler konusunda Fen ve Teknoloji Programlarında yer alan kazanımları önemli bulma ve gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili görüşleri nicel bir çalışma sonucunda incelendiği görülmektedir (Buluş-Kırıkkaya, Oğuz-Ünver ve Çakın, 2011) Yapılan çalışmada öğretmenlerin kazanımları ve etkinlikleri önemli buldukları ancak aynı oranda gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada ise, ilköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin formal eğitim programlarında yer alan doğa olayları ve oluşturduğu risklerle ilgili konulardaki kazanım ve etkinliklerin risk azaltmaya yönelik bilinçlendirme açısından yeterli olup olmadığı, kazanımların gerçekleştirilmesinde yaşanan sorunlar, kendilerinin bu amaçla gösterdiği çabalar ve yapılacaklarla ilgili düşüncelerine, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın araştırma grubu olarak görüşlerine başvurulan öğretmenler, 2010 – 2011 öğretim yılı ikinci döneminde İzmit ilçede görev yapan, fen ve teknoloji öğretmenlerinden seçilmiştir. Öğretmenlerin seçilmesinde maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Bunun nedeni nitel çalışmadan elde edilecek verilerin genellenmesini sağlamak değil, çeşitlilik gösteren öğretmenler arasında ne gibi farklılık ve ortaklıkların olduğunu bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006) Bu amaçla çalışma grubundaki fen ve teknoloji öğretmenleri, kıdem ve mezun olduğu fakülte dikkate alınarak seçilmiştir. Öğretmenlerin yarısı eğitim fakültesi mezunu ve 10 yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenlerden, diğer yarısı ise 10 yıldan daha fazla kıdeme sahip ve eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubu olarak belirlenen 20 öğretmenle yapılan görüşmeler, gönüllük temelinde ve önceden randevu alınarak gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada ilköğretim Fen ve Teknoloji programları ve MEB'in yayınladığı öğretmen klavuz kitaplarında yer alan doğa olayları ve oluşturduğu riskler ile ilgili ünite, kazanım, etkinlik ve açıklamalar ile program kazanımlarıyla eşleşen ara disiplin kazanımları tespit edilmiştir. Fen ve Teknoloji programlarında 6. Sınıf ünitesi içinde doğrudan sadece erozyon konusuna yer verilirken, 7. Sınıf programı incelendiğinde doğa olayları ve oluşturduğu risklere dolaylı ve yüzeysel bir şekilde çok az yer verildiği saptanmıştır. 8. Sınıf Fen ve Teknoloji programında ise, 8. ve son ünite olan "Doğal Süreçler" ünitesinin doğa olayları ve oluşturduğu risklere ayrıldığı görülmektedir. Çalışmanın ikinci adımında, öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için görüşme formu yaklaşımı benimsenerek form hazırlanmıştır. Görüşme formu yaklaşımının benimsenmesinin nedeni, zaman esnekliği sağlanması ve verilerin düzenlenmesi ve analizinin daha kolay olmasıdır. Bu formda yer alan sorular için 3 fen ve teknoloji öğretmeni ile görüşmeler yapılmış, bu görüşmelerde öğretmenlere sorulan açık uçlu soruların hangilerinin forma konulacağına karar verilmiştir.

Çalışmada, verilere ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme, verileri değerlendirmek için ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlere, yapılacak görüşmenin amacı anlatılarak, kimliklerinin gizli kalacağı garantisi verilmiş, rahat ve doğal bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir ayrıca araştırmacılar tarafından veri analizini kolaylaştırması için notlar alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, elde edilen veriler ayrı ayrı incelenmiş ve yazılı hale getirilmiştir. Her bir soru için benzer yanıtlar bir araya getirilerek buna göre kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Kodlama anahtarının güvenirliğini belirlemek amacıyla yazılı hale getirilen yanıtlar arasından rastgele 5 tanesi seçilerek iki ayrı araştırmacı tarafından incelenmeleri sağlanmıştır. Bu teknikle veri analizi için araştırma sorularından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında organize edileceği belirlenmiştir. Veriler okunup organize edildikten sonra bulguların tanımlanması frekans ve yüzde ile yapılarak gerekli görüldüğü yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin yarısının doğa olayları ve oluşturduğu riskler ile ilgili her sınıf düzeyinde ünite, etkinlik ve kazanımlar olmasının faydalı olacağı görüşünü savundukları tespit edilirken diğer yarısının bu konuların fen ve teknoloji konuları içerisinde yer almasına olumsuz baktıkları bu öğretmenlerin özellikle ara disiplin kazanımlarından haberdar olmadıkları ya da bu konuların sosyal alanları ilgilendirdiği bu nedenle fen ve teknoloji programı içinde yer almasının gereksiz olduğu düşüncesine sahip oldukları belirlenmiştir. Doğa olayları ve oluşturduğu riskleri en fazla içeren "Doğal Süreçler" ünitesinin sadece 8. Sınıfta ve son ünitede yer alması nedeniye konuların yetiştirilememesi, SBSye hazırlanan çoğu 8. Sınıf öğrencisinin son aylarda okula gelmemesi, SBS'de bu konular ile ilgili soru çıkmaması gibi çeşitli olumsuzluklardan dolayı işlenemediği görüşünde birleşmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Doğa Olayları, Afet Riski, Fen ve Teknoloji Programı, Fen ve Teknoloji Öğretmeni

TEACHERS' OPINIONS ABOUT NATURE EVENTS AND RISKS IN SCIENCE AND TECHNOLOGY PROGRAMS

Esma BULUŞ KIRIKKAYA, Kocaeli University, bulus@kocaeli.edu.tr
Beyza İMALI, Kocaeli University, beyzaimali@gmail.com

Abstract

It is thought that the studies which were disaster risk reduction caused by natural occurrences increased last years according to before 2000 in our country. Community awareness must be increased for community having an effective role in the mitigation of disaster damage and education is the most effective way for that. There are many activities about disasters prepared an informal by civil

community organizations. However, providing the common influence and continuity is possible with formal education which includes "natural occurrences and disaster risk reduction caused by it" seriously and giving importance to education curricula. When the elementary school programs examined that there are issues about natural occurrences and disasters in many lesson's curricula such as Life Knowledge, Social Science, Science and Technology. Having the scientific knowledge is one of the important factors for the disaster risk reduction. It is important to know that people can not do intervention of occurrences of the natural events but they can take precaution to reduce the damaged of disasters caused by natural events. In literature, there is a quantitative study which science and technology teachers' views about realizing and giving importance to natural occurrences and its risk at Science and Technology Program's acquisitions (Buluş-Kırıkkaya, Oğuz-Ünver ve Çakın, 2011). In that research, it was established that teachers gave importance to the acquisitions and activities but they could not realize in the same rate. In this study, it was studied with using qualitative research technique about science and technology teachers' thoughts the acquisitions and activities, whether there was sufficient in terms of raising awareness to reduce risk, problems in the realization of acquisitions and on opinions related with their own efforts to this end.
The teachers, whose views are taken, are chosen from the science and technology teachers that works in Izmit in 2010 – 2011 school year second term are the participants of this study. Maximum variety sample is preferred choosing the teachers. The why of this, what kind of differences and similarities there are between the variety of the teachers, not to provide generalization of data which will be taken from the qualitative study (Yıldırım ve Şimşek, 2006). With this purpose, science and technology teachers in the working group are chosen taking into consideration of priority and graduating faculty. Half of the teachers' graduation are education faculty and their priority are under 10 years, the other half's graduation are other faculties except education faculty and their priority are more than 10 years. The interviews with this working group of 20 teachers are made by willingness and getting an appointment before.
At the first phase, subjects, acquisitions, activities and explanations and middle subject acquisitions matching with program acquisitions were adjusted to do with natural occurrences and risks composed by them at the elementary Science and Technology curricula and teacher guide book published by MEB. In the Science and Technology Program, there is only erosion in a unit at 6th grade and when the 7th grade program was examined, it was established that there is superficially and a little discussion about natural occurrences and risks composed by them. In 8th grade Science and Technology Program, it is seen that the subject of "Natural Process", which is the 8th and last subject, is isolated for natural occurrences and risks composed by them. At the second phase, interview form is prepared for the interviews with teachers by appropriated approach of interview form. The why of this, it provides time flexibility and putting in order and analysis of data easily. Three science and technology teachers were pre-interviewed to make a decision of open ended questions in the form.
In the study, half created interview from qualitative research techniques is used to get data and descriptive analysis technique is used to evaluate data. It was tried to have a comfortable and natural atmosphere for teachers by the aim of the interview and guaranteed their identity will remain secret. The interviews, which had done with teachers, is recorded by taking permission from the teachers. Also, researchers took notes to make the data analysis much easier.
Descriptive analysis method was used to analysis data and data is examined by one by and they transformed in writing. The same answers got together for each question so the encoded key was composed with them. For the determined the reliability of the encoded key, two different researchers examined the answers in writing by selected 5 of them randomly. With this technique, a frame was composed for data analysis by research questions. According to this frame, it was determined that in which themes data will be organized. After reading and organizing the data, findings were described with frequency and percentage and it was supported by direct citations if necessary.
Half of the teachers in working group thought that it could be useful to be subjects, activities and acquisitions for all grades' level about natural occurrences and risks composed by them. However, the other half's thoughts were negative for those subjects to be in Science and Technology subjects and also those teachers were unaware especially middle subject acquisitions or it was determined that they thought those subjects were unnecessary to be in the science and technology curricula because social areas concerned about them. They became together that they can not work up the unit of "Natural Process", which includes natural occurrences and risks composed by them the most, couldn't finished because of the last subject at 8th grade, not to come the students at school in the last months who are studying SBS, there is not any questions about this issue at SBS.

Keywords: natural occurrences, risk of disaster, science and technology curricula, science and technology teacher.

"EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM" LİSANSÜSTÜ PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Dilek GÖZÜTOK Ankara Üniversitesi, dgozutok@hotmail.com
Özgür ULUBEY Ankara Üniversitesi, oulubey@education.ankara.edu.tr
Senar ALKIN Ankara Üniversitesi, senar35@gmail.com
Nihal TUNCA Anadolu Üniversitesi, tuncanihal@gmail.com

Özet
"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 yansımasıyla birlikte öğretimde verime götürecek yolların aranmaya başlanması; üniversitelerde "öğretim yöntemleri"ne ilişkin derslerde "Nasıl öğretelim?" 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 amaçlarını gerçekleştirmek ve görevlerini yerine getirmek 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 sektörlere 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 çatısı altında, 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.

Bu gereksinime dayalı olarak yapılan araştırmada EPÖ bölümünde öğrenim gören yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin EPÖ lisansüstü programlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmış ve araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- EPÖ lisansüstü programlarındaki içerikle ilgili olarak öğrencilerin;
  - Derslerin sayıca yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
  - Derslerin kuramsal/uygulama oranı açısından yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
  - Derslerin dönemlere göre sıralanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
  - Derslerin güncelliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
  - Derslerin YÖK ve MEB'in program geliştirmeye ilişkin ulusal düzeydeki çalışmaları konu edinmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
- EPÖ lisansüstü programlarındaki öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak öğrencilerin;
  - "Öğrenci rolü, öğretim üyesi rolü, yöntem-teknik, fiziksel koşullar, teknoloji kullanımı, öğrenci-öğrenci/öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi" açılarından derslerin işlenişine ilişkin olumlu ve olumsuz buldukları uygulama örnekleri nelerdir?
  - Olumsuz buldukları uygulama örneklerine ilişkin önerileri nelerdir?
  - Öğrenci sunumlarının verimliliğine, işe yararlılığına ilişkin görüşleri nelerdir?
  - "Alana ilişkin güncel bilgiye ulaştırması, dersin içeriğinin anlaşılmasına katkı sağlaması, bilgi okuryazarlığını geliştirmesi" açılarından derslerde hazırlanan araştırma ödevlerinin ya da projelerin konularına ilişkin görüşleri nelerdir?
- EPÖ lisansüstü programlarındaki akademik başarının değerlendirilmesine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- EPÖ lisansüstü programlarında ders veren öğretim elemanlarına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırmada elde edilen verilerin, eğitim programları ve öğretim alanında bilimsel bilgi birikimine katkı sağlayacak bilim uzmanı yetiştirmeyi hedefleyen programların değerlendirilerek geliştirilmesine katkı sağlaması umulmaktadır. Araştırma, Anadolu, Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversiteleri'nin EPÖ Bölümlerinde öğrenim gören 50 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan durum çalışması desenindedir. Araştırmanın katılımcılarına uygun örnekleme yoluyla ulaşılmıştır. Bireysel görüşmelerin yapılması amacıyla 2010-2011 öğretim yılında, Anadolu, Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversiteleri'nin EPÖ Bölümlerinde tez aşamasında olan beş yüksek lisans, beş doktora öğrencisi olmak üzere toplam 50 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırma verileri, öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış anketler ile toplanmıştır (12 Ağustos 2010 - 10 Mart 2011). Görüşmeler öncesinde, hazırlanan anket 2 alan uzmanına sunulmuş ve uzmanlardan gelen görüşlere göre forma son şekli verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. (Araştırmanın analiz süreci devam ettiği için bulgulara yer verilmemiştir.)

Anahtar sözcükler: Program değerlendirme, eğitim programları ve öğretim, lisansüstü eğitim programları

EVALUATION OF "CURRICULUM AND INSTRUCTION" POST-GRADUATE PROGRAMS

Dilek GÖZÜTOK Ankara University, dgozutok@hotmail.com
Özgür ULUBEY Ankara University, oulubey@education.ankara.edu.tr
Nihal TUNCA Anadolu University, tuncanihal@gmail.com

Abstract

Since 17th and 18th centuries called the age of methodology, "Curriculum" has become a discipline and a profession. With the reflection of "method" as a way leading to the conclusion in science on the field of "didactic", new ways that would lead to more efficient ways of teaching became a subject of research and in courses relating to "teaching methods", the search for the answer to the question "How should we teach?" gained popularity and a new conception of Curriculum as a whole consisting of various structural element emerged, these were considered to be cornerstones in "Curriculum " becoming a discipline and a profession. The concept of "educational program" were started to be dealt with within a broad framework on the one end of which there are student experiences and on the other hand societal dynamism, then this discipline first in America and as of 1950s, in other countries, became a teaching and research field in related faculties of universities under the name of "Curriculum and Instruction" (Varış, 1989).

In Turkey, the department of "Curriculum and Instruction" (C&I), was first established in Ankara University to help the Education Faculty to achieve its goals and objectives (Gözütok, 1994). The graduates of this department giving undergraduate education within Educational Sciences were employed as "Educational Expert and Educational Expert Assistant" by the Ministry of National Education and some other public and private institutions. With the enactment of 1982 Council of Higher Education law, the name of the C&I department was changed, but after a short while, the department was reopened again to give undergraduate education at many education faculties and educated undergraduate students up to 2000. C&I department training educational experts for formal education institutions and for some other sectors, offering counseling services to the Ministry of National Education and some other ministries, public and private institutions, designing, applying and conducting in-service training programs for the personnel of such institutions and carrying out works to make the teaching more efficient in different subject areas was closed (together with all the undergraduate programs except for Counseling and Psychological Counseling program) with the no 97.39.2761 ruling of Higher Education Council on 04.11.1997. It can be argued that as these programs were opened at many universities without enough consideration throughout their opening process, they were again closed without enough consideration about the results of their closure. In line with the ruling of Higher Education Council in 1997, C&I was put under the roof of "Department of Educational Sciences" together with many structurally unrelated departments to give post-graduate education.

Today, under the roof of Social Sciences Institute and Educational Sciences Institute, C&I programs are offered at both Master's and Doctorate levels at 17 universities and at only Master's level at 19 universities. For this department to maintain its presence at different universities, under the roof of different institutes, with faculty members having different expertise, by applying different teaching programs and to be demanded by different sectors, it needs to keep itself updated by closely following the society's and world's social, cultural, economic, and political dynamics.

Based on this need, the present study aims to determine the opinions of the post-graduate students attending an C&I program about C&I post-graduate programs. The study seeks answers to these questions:

- Concerning the content of C&I post-graduate programs, what are students' opinions about
  - Adequacy of the number of the lessons?
  - Adequacy of the lessons in relation to ratio of theory/practice?
  - Distribution of the courses across terms?
  - Actuality of the courses?
  - The way the courses deal with national studies aiming to develop programs for National Education and Higher Institutions?
- Concerning the learning-teaching process in C&I post-graduate programs;
  - What are students' opinions about the negative and positive sides of teaching the courses in relation to student role, faculty member role, method-technique, physical conditions, use of technology, student-student/student-faculty member interaction?
  - What are their suggestions to eliminate the negative practices?
  - What are their opinions about student presentations and their usefulness?
  - What are their opinions about research assignments and projects given in courses in terms of helping them to have access to up-to-date information, understand the content of the course and improving information literacy?
- What are students' opinions about the assessment of academic achievement in C&I post-graduate programs?
- What are students' opinions about the faculty giving courses in C&I post-graduate programs?

The findings of the study are expected to contribute to scientific knowledge base established in the field of Curriculum and Instruction and evaluation and improvement of the programs aiming to train the scholars of the future. The study was carried out with 50 students attending C&I programs of Anadolu, Ankara, Gazi, Hacettepe and Orta Doğu Teknik Universities.
This research is a case study, one of the qualitative research designs which is used to explore an actual phenomenon within the framework of its own real-life. The participants of the study were determined through proper sampling method. In order to conduct personal interviews, 25 master's students and 25 doctorate students from C&I programs were selected from Anadolu, Ankara, Gazi, Hacettepe and Orta Doğu Teknik Universities in 2010-2011 academic year. The data of the study were collected through semi-structured interviews (12 August 2010 – 10 March 2011). Before interviews, the questionnaire was examined by two experts and based on the feedback obtained from these experts; final form of the questionnaire was given. The data of the study were analyzed according to descriptive analysis method (the analysis process of the study is still in progress, hence, findings are not presented here).

References

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

Key Words: program evaluation, Curriculum and Instruction, post-graduate programs

1967'DEN GÜNÜMÜZE LİSE DİN BİLGİSİ, AHLAK VE DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA TÜRK KÜLTÜRÜ KONULARI

Feridun MERTER, İnönü Üniversitesi, fmerter@inonu.edu.tr
Şefik KARTAL, İnönü Üniversitesi, sefikkartal@hotmail.com

Özet

Cumhuriyetin ilanından sonra 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilerek 6 Mart 1924 tarihinde yürürlüğe konulan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla okul programlarında çeşitli düzenlemelerin yapıldığı bilinmektedir. Bu düzenlemelerden birisi de liselerin programlarından dine ait tüm derslerin kaldırılmasıdır. Din derslerinin liselerin programlarına tekrar girmesi 1967 yılını bulmuştur.
Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 21.9.1967 tarih ve 343 sayılı kararı ile bütün lise ve dengi okullarda Din Bilgisi derslerinin okutulacağı tamim edilmiştir. Karara göre Din Bilgisi dersleri 1967–1968 öğretim yılı başından itibaren liselerin ve bunlara denk öğretim kurumlarının 1. ve 2. sınıflarında Anayasanın laiklik ilkesine ve isteğe bağlılık kaydına uyulmak şartıyla, normal ders saatleri dışında haftada birer saat okutulacaktır. Bir yıl sonra program içine alınan Din Bilgisi dersinin liselerin 3. sınıflarında verilebilmesi için ise 9 yıl daha geçmesi gerekmiştir.
Din Bilgisi dersinden ayrı olmak üzere 1974-1975 öğretim yılından itibaren ilkokulların 4. sınıfından başlayarak lise 2. sınıfa kadar 7 yıl boyunca haftada 1 saat ve "zorunlu olarak" Ahlak derslerinin okutulması kararlaştırılmıştır. Karar, öğretim programı ile birlikte 22.7.1974 tarih ve 1798 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır. 1976–1977 öğretim yılından itibaren ise bu ders liselerin 3. sınıflarına da yaygınlaştırılmıştır
1982 yılına kadar öğrencilerin isteğine bağlı olarak verilen "Din Bilgisi" dersi ile programlarda zorunlu ders olan "Ahlak" dersleri MEB Talim ve Terbiye Başkanlığının 18.2.1982 tarih ve 30 sayılı kararı uyarınca "Din ve Ahlak Bilgisi" dersi adıyla birleştirilmiştir. Din ve Ahlak Bilgisi Dersinin ilkokulların 4. ve 5. sınıfları ile ortaokulların her 3 sınıfında haftada 2'şer, lise ve mesleki liselerin her 3 sınıfında ise 1'er saatlik "zorunlu olarak okutulmak" mecburiyeti getirilmiştir.
1992 yılında yeniden gözden geçirilen haliyle 2005 yılına kadar uygulanan program yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan yeni programla değiştirilmiştir. 2010 yılında son program üzerinde değişiklikler yapılmış ve 2010-2011 öğretim yılından itibaren yeni şekliyle uygulanması kararlaştırılmıştır.
Önce Din Bilgisi ve Ahlak dersleri olarak ayrı ayrı olarak verilen, daha sonra ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi olarak birleştirilen dersin amaçlarında, içeriğinde ve önerilen öğretim yöntemleri ve araçlarında da tarihi süreç içerisinde çeşitli değişikliklerin olduğu göze çarpmaktadır.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı içeriklerinde genellikle kendisine yer bulmuş olan Türk Kültürüne ilişkin konuların neler olduğu, süreç içerisinde ne gibi değişikliklere uğradığı konusunda yeterince araştırma bulunmamaktadır. Bu bakımdan bu çalışmanın Türk Kültürü ile ilgili konuların öğrencilere ne ölçüde verildiğine ilişkin kaynak oluşturacağı ve alanda çalışanlar için bilgilendirici olacağı düşünülmektedir.
Bu çalışmada, liselerin programlarına Din Bilgisi dersinin ilk olarak girdiği 1967 yılından itibaren günümüze kadar geçen süre zarfında Din Bilgisi, Ahlak ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri öğretim programları, Türk Kültürüne ilişkin konular bakımından değerlendirilecektir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerine ulaşmak amacıyla 1967'den günümüze kadar hazırlanmış olan Din Bilgisi, Ahlak ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programları incelenmiş ve programlarda yer alan Türk Kültürü ile ilişkili konuların analizi yapılmıştır.
Araştırmadan elde edilen veriler ışığında, içerikte genellikle yer aldığı görülen Türk Kültürüne ilişkin konuların süreç içerisinde niteliksel ve niceliksel olarak farklılaştığı söylenebilir.
1982 yılı öncesinde biri 1967 diğeri de 1976 yılında olmak üzere 2 defa Din Bilgisi dersi programı hazırlandığı görülmektedir. 1967 programında Türk Kültürü ile ilgili olarak herhangi bir amaç belirtilmemiş ancak programın açıklamalar kısmında konuyla ilgili 2 madde yer almıştır. Lise 1. sınıf içeriğinde Türk Kültürü ile ilgili konular bulunmaktadır. Lise 2. sınıf içeriğinde ise Türk Kültürü ile ilgili olarak hiçbir konuya yer verilmemiştir. Bu programda Din Bilgisi dersi lise 3. sınıflarda verilmemektedir. 1976 programında ise lise 1. sınıf konuları aynı kalmakla birlikte Din Bilgisi dersinin ilk defa konduğu lise 3. sınıfların içeriğinde de Türk Kültürüne ilişkin konuların yer aldığı dikkati çekmektedir. 1976 programında Türk Kültürü ile ilgili amaçlara da yer verilmiştir. Her iki programda da Türk Kültürü konularının hangi öğretim yöntemleri ve araçları kullanılarak verileceğine ilişkin bir açıklama bulunmamaktadır.
1982 yılı öncesinde 1974, 1975, 1976 ve 1978 yıllarında olmak üzere 4 defa Ahlak dersi programının hazırlandığı görülmektedir. 1978 yılı programı dışında bütün programlarda Türk Kültürü ile ilgili konulara önemli ölçüde yer verilmiştir. Her üç programda da aynı amaçlar ve aynı öğretim yöntem ve araçları verilmiş, ancak içeriklerinde bazı küçük değişiklikler yapılmıştır. 1974 programında Türk Kültürü ile ilgili konulara daha sonraki programlara göre daha az yer verildiği, 1975 programında ise konuların artırıldığı görülmektedir. 1975 programında lise 1. sınıflarda verilen içerik bir ünite azaltılmış ve böylece programdan kaldırılan ünite içerisinde verilen "Milli değerlere saygı (Töre, gelenekler vb.)" konusu 1976 programda kendine yer bulamamıştır. Ayrıca lise 2. sınıflarda verilen derslerin içeriğinde Türk Kültürü ile ilgili hiçbir konu görülmezken, 1975 yılı programında lise 2. sınıfta işlenen konuların yeni programda lise 3. sınıflarda verildiği görülmektedir. 1978 yılı Ahlak dersi programında ise daha önceki programlarda bulunan Türk Kültürüne ait bütün konular çıkarılmıştır.
1982 Din ve Ahlak Bilgisi programında Türk Kültürü ile ilgili konuların üniteler içine dağıtıldığı, bunun yanında lise 3. sınıf konuları içerisinde ise "Türk-İslam Kültür ve Uygarlığı" isminde müstakil bir ünitenin de olduğu göze çarpmaktadır. Programda Türk Kültürü konuları ile ilgili amaçlar ve içerik verilmekle birlikte bu amaçlara ulaşmak ve içeriği vermek için herhangi bir öğretim yöntem ve tekniğine ve kullanılacak araçlara değinilmemiştir.
1982 programı içerisine 1986 yılında Türk Kültürü ile ilgili yeni konular eklenmiştir. Ancak bu konuların verilmesinde faydalanılacak öğretim yöntem ve tekniği olarak sadece okuma parçalarının işlenmesi tavsiye edilmiş, detaylı bir açıklama yapılmamıştır. 1992 programında ise Türk Kültürü konularıyla ilgili herhangi bir değişiklik görülmemektedir.
2005 programında Türk Kültürü ile ilgili olarak sadece 9. sınıfta "Din Kültür ve Medeniyet" öğrenme alanı içerisinde "Türkler ve Müslümanlık" ünitesinin yer aldığı görülmektedir. 2010 programında ise lise 1. sınıflarda işlenen "Türkler ve Müslümanlık" ünitesinin adı "İslamiyet ve Türkler" olarak değiştirilmiş fakat ünitenin içeriği aynı kalmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türk Kültürü, Öğretim Programı

THE SUBJECTS RELATED TO TURKISH CULTURE IN CURRICULUMS OF RELIGION COURSE, MORAL COURSE AND RELIGOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE COURSES SINCE 1967

Feridun MERTER, İnönü University, fmerter@inonu.edu.tr
Şefik KARTAL, İnönü University, sefikkartal@hotmail.com

Abstract

It is known that there have been various changes in school curriculums after the law that was accepted on March 3rd, 1924. One of these changes is the omission of all religious courses from high school curriculums. Religious courses could again take place in high school curriculums in 1967.
According to the new declaration, Religion Courses could be given to all high school students attending in the first and second grades from the beginning of 1967-1968 education year. The students who were willing to have Religion Courses could have it one hour a week non-scheduled on condition that they obey the principle of secularism that takes place in the constitution. Religion Courses were included in the schedule one year later but they could be given to third year students only after 9 years.
Apart from Religion Courses, Moral Courses were also included in the curriculums in 1974-1975 education year beginning from the fourth grades of primary schools to second grades of high schools. These courses were obligatory and they were given one hour a week. In 1976-1977 education year Religion Courses were also taught to third graders of high schools.
Religion Courses and Moral Courses were joined together as "Religious Culture and Moral Knowledge Course" in 1982 and included in the curriculum as an obligatory course for all students starting from the fourth grades of primary schools. It was given for 2 hours a week in primary and secondary schools but one hour a week in high schools.
The 1982 curriculum was revised in 1992 and applied until 2005. It was exchanged with the new curriculum which was prepared appropriate to the constructivist approach in 2005. Some new revisions were made in the curriculum in 2010 and it will be applied in 2010-2011 education year. Various changes have also been made in the purposes, contents and suggested teaching methods and materials during the historical process.
Since there aren't enough researches about the subjects related to Turkish Culture that were generally included in the curriculums of "Religious Culture and Moral Knowledge Course", this study may be an informative study and a resource for the researchers on how much of the subjects related to Turkish Culture was taught in high schools.
In this study, Religion Courses, Moral Courses and Religious Culture and Moral Knowledge Courses in high school curriculums are going to be analyzed in terms of the subjects related to Turkish Culture beginning from the year 1967.
In this study document analysis method which is a qualitative research method was used. In order to reach the required data, the curriculums of Religion Course, Moral Course and Religious Culture and Moral Knowledge Course that have been prepared since 1967 were analyzed in terms of the subjects related to Turkish Culture
In the light of the data collected, it is possible so say that the subjects related to Turkish Culture generally have taken place in the school curriculums but have changed quantitatively and qualitatively.
It was seen that two different curriculums had been prepared for Religion Course before 1982, one in 1967 and the other one in 1976. In 1967 curriculum, Religion Courses were included in the 1st and 2nd grades of high schools but the aim of the course wasn't stated. The subjects related to Turkish Culture only took place in contents of the 1st grade course. In this curriculum there wasn't a Religion Course for the third grade students of high schools. In 1976 curriculum, the subjects for the first grades remained the same and new subjects related to Turkish Culture were included for the third grades. In this curriculum the aims of the course were also stated. However, teaching approaches and materials regarding these subjects were not indicated in both curriculums.

It was also seen that four different curriculums had been prepared for Moral Course. These were in 1974, 1975, 1976 and 1978. Subjects related Turkish Culture could take place significantly in all three curriculums except for 1978 curriculum. The aims, teaching methods and materials stated in all of these three curriculums were the same but some little changes were made in the contents. In 1974 curriculum, subjects related to Turkish Culture were relatively less than 1975 and 1976 curriculums.
In 1975 curriculum one of the units was removed and thus the subject "Respect to the national values (customs, traditions etc.)" which was included in this unit couldn't take place in 1976 curriculum. Also, no subjects related to Turkish Culture were taught to second grade students and these subjects that took place in second grade Moral Course were continued to be taught to the third grade students according to 1976 curriculum. Finally, all subjects about Turkish Culture were excluded in 1978 curriculum.
In the curriculum of 1982 Religion and Moral Knowledge Course, the subjects relating Turkish Culture were distributed in different units. Furthermore, there was an independent unit named "Turkish-Islamic Culture and Civilization" among the subjects for the third grades. Although the aims and contents related to Turkish culture were given, no teaching method and materials were suggested to reach these aims.
In 1986, some new subjects related to Turkish Culture were added in the curriculum. However, only reading passages were suggested as a method of teaching these subjects and no more definitions were made about it. No changes were made about Turkish culture in 1992 curriculum.
In 2005 curriculum there was only one unit named "Turks and Islam" related to Turkish culture and it was included in the contents of first grade course. This unit was renamed as "Islamic Religion and Turks" in 2010 curriculum.
Key Words: Religious Culture and Moral Knowledge, Turkish Culture, Curriculum

TEORİKLE PRATİK ARASINDAKİ BOŞLUK: MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN YENİLENEN MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMLARININ UYGULANMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Gül KALELI YILMAZ, Bayburt Üniversitesi, gyilmaz@bayburt.edu.tr
Elif ERTEM, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, elifertemm@hotmail.com
Sevilay ALKAN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, sevilayalkan_ktu@hotmail.com
Bülent GÜVEN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, bguven@ktu.edu.tr

Özet
Eğitim alanında, öğrenme öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarında gelişme ve değişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişme ve değişmelerin nedenlerinden birisi geleneksel yaklaşıma göre öğrenme kavramının anlamı ve kapsamının değişmesidir. Ülkemizde de son yıllarda eğitim alanında yapılan reformlardan yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği anlaşılmaktadır (Baki, 2008). Benimsenen bu yeni öğrenme yaklaşımının uygulama sürecine uygun olması gereklidir. Bu nedenle yapılan uygulama etkinliklerinde amaç, öğrenme sürecinde öğrencilerin hangi davranışları kazanacaklarından çok öğrencilere öğrenme ortamlarında destek vererek, sahip oldukları becerilerin ortaya çıkmasını ve kendi bilgilerini kendilerinin yapılandırabilmesini sağlamaktır. Eğitim alanındaki gelişme ve değişmelere paralel olarak matematik eğitiminde de köklü değişmeler olmaktadır. Ülkemizde son yıllarda gerçekleştirilen öğretim programı yenileme çalışmalarıyla matematik öğretiminin şekli ve öğretmenin sınıftaki rolü de değişmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ve uygulamaya konulan yeni programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin değişen rolü, artık bilgiyi aktarmak değil, öğrencilerin etkin ve yaratıcı katılımlarını desteklemek, onların çalışmalarında rehber olmak ve onlara uygun öğrenme ortamları düzenlemektir. Programların uygulanabilirliği ve başarısı, programı uygulayan öğretmenlerin nitelik ve tutumlarıyla son derece ilişkilidir. Bu nedenle programların uygulanması sırasında öğretmenlerin desteklenmesi ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi oldukça önemlidir.
Bu çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematik öğretim programlarının uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada bu ana amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere de cevap bulunması amaçlanmıştır:

1. Programın uygulanabilmesi için okullar yeterli özelliklere sahip midir?
2. Programın uygulanmasında öğretmenler yeterli özelliklere sahip midir?
3. Programın uygulanmasında öğrenciler yeterli özelliklere sahip midir?
4. Programın içeriğinin uygulanmasında karşılaşılan problemler nelerdir?

Bu çalışma nitel araştırmalar içerisinde yer alan bir özel durum çalışmasıdır. Nitel araştırmalar, üzerinde araştırma yapan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden yararlanma, duygu ve düşüncelerini anlayabilme bakımından tercih edilen bir araştırma tekniğidir (Ekiz,2003, 25). Araştırılan konunun bir yönünün derinlemesine incelenmesine imkân tanır. Bazı genel teorileri aydınlatma amacı vardır. Özellikle 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alır (Çepni, 2005).
Bu araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde görev yapmakta olan ve farklı okullardan seçilen beş ilköğretim (bir erkek, dört bayan) ve beş ortaöğretim matematik öğretmeni (iki erkek, üç bayan) oluşturmaktadır. Örneklemde bulunan öğretmenlerin hizmet yılları da farklıdır. Böylece yeni matematik programlarının uygulanmasına ilişkin görüşlerde çeşitlilik sağlanacağı düşünülmüştür.
Araştırmada yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmış ve katılımcılara uzman ve öğretmen görüşleri alınarak geliştirilen yedi açık – uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular, "Okulun yapısı ve teknik donanımı matematik öğretim programlarının verimli bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli midir, Sizce öğretmenlerin mevcut donanımı matematik programlarının uygulanabilmesi için yeterli midir, açıklayınız" şeklindedir.
Mülakatlar katılımcıların rızaları alınarak ses kayıt cihazları ile kaydedilmiş ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analize ilk önce verilerin bilgisayara geçirilmesi ile başlanmıştır. Elde edilen ham verilerden mülakat sorularıyla ilgili olmayan kısımları 1. Seviye kodlama sonucunda çıkarılmıştır. 1. Seviye kodlardan ilgili olanları tematik kodlar altında toplanmıştır. Oluşturulan temalar tablolar halinde verilmiş, bu tablolarda öğretmenlerin uygulamalar sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin görüşleri yer almıştır.
Mülakatlardan elde edilen veriler analiz edildiğinde okulların temel ve teknolojik araç-gereçler, fiziki şartlar açısından yetersiz olduğu; öğretmenlerin programa bakış açılarından, derse hazırlanma süreçlerinden, teknolojiyi kullanma becerilerinden kaynaklanan eksiklikler olduğu; öğrencilerin maddi imkânsızlıklar, aile desteği, bilgisayara sahip olmama, hazırbulunuşluk konularında sorunlar yaşadıkları; programın içeriğinin uygulanmasında öğrencilerin zamandan, içerikten, yaşantı eksikliği ve içeriğe bakış açılarından kaynaklanan problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretim matematik öğretmenlerinin, ortaöğretim matematik öğretmenlerine nazaran programı kullanmada daha istekli oldukları ve daha fazla bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Örnek olması açısından aşağıda birkaç öğretmen görüşüne yer verilmiştir:
Katılımcı-6: *"Aslında program çok güzel uygulanması gereken bir program fakat öğretmenler bu programa geçişte zorluk çekiyor. Çünkü yetiştirilme tarzımız böyle değildi."*

Katılımcı-1: *"Genellikle kâğıtla yapılabilecek etkinlikleri kullanıyorum. O bile maddi açıdan sorun. Okulda fotokopiyi kullanmak okula da maliyet getiriyor."*
Katılımcı-8:*"Öğrencilerin seviyesi düşük ve ilgisizler. Programa hazırlıklı değiller ve uygulamada sıkıntı yaşıyorlar."*
Katılımcı-7:*"Uygulama yapabilmek için zaman yetmiyor. Etkinlikler çok zaman alıcı."*
Sonuç olarak; öğretmenlerin matematik programlarını etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için bazı unsurlara dikkat edilmesi gerektiği fark edilmiştir. Öncelikle; okullar için gerekli olan temel ve teknolojik araç-gereçler eksiksiz bir şekilde sağlanmalıdır. Öğretmenler yeni matematik programlarının uygulanabilmesi konusunda bilinçlendirilmelidir. Özellikle şehir merkezi dışında okuyan öğrencilerin birçoğu maddi anlamda sıkıntılar yaşamaktadır ve etkinlikler için gerekli olan araç-gereçleri temin edememektedir. Ayrıca öğrencilerin birçoğu evde kullanabilecekleri bir bilgisayara sahip değildir. Bu nedenle öğrencilere imkânları doğrultusunda etkinlikler tasarlanmalıdır. Aileler yeni programın önemi ve uygulanması konusunda bilinçlendirilmelidir. Gerekirse uzmanlar tarafından aileler ziyaret edilerek program hakkında bilgi verilmelidir. Ailenin okula ve öğrenciye imkanları dahilinde destek olması sağlanmalıdır. Öğrencilerin düşünme becerilerini artıracak etkinlikleri içeren ders kitapları tasarlanmalıdır. Öğretmenler öğretim programlarının içeriğinin çok yoğun olduğunu bu nedenle müfredatı yetiştirmek için bazı etkinlikleri atladıklarını belirtmişlerdir. Özellikle ilköğretim altıncı sınıfta çok konu yoğunluğu olduğu, konuların zaman sıkıntısı nedeniyle yetiştirilemediği ve yedinci sınıftaki ön öğrenmelerin eksik olduğu vurgulanmıştır. Buradan hareketle öğretim programlarının içerik yoğunluğunun sınıflara dengeli bir şekilde dağıtılmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir. Son olarak bu çalışmada elde edilen sonuçların 10 öğretmenle yapılan çalışma sonucu elde edildiği, bu nedenle bu bulguların tüm öğretmenler için genellenemeyeceği, böyle bir genelleme yapılmak istenirse örneklem sayısının daha fazla olması gerektiği unutulmamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretim programı, öğretmen görüşleri, yapılandırmacı yaklaşım.

THE GAP BETWEEN THEORY AND PRACTICE: THE OPINIONS OF THE MATHEMATICS TEACHERS ON THE IMPLEMENTATION OF THE REVISED MATHEMATICS CURRICULA

Gül KALELI YILMAZ, Bayburt University, gyilmaz@bayburt.edu.tr
Elif ERTEM, Yüzüncü Yıl University, elifertemm@hotmail.com
Sevilay ALKAN, Karadeniz Teknik University, sevilayalkan_ktu@hotmail.com
Bülent GÜVEN, Karadeniz Teknik University, bguven@ktu.edu.tr

Abstract
Improvements and alterations have been experienced in the learning, teaching and assessment approaches in the educational field. One of the reasons of these improvements is the shift in the meaning and content of the 'learning' concept comparing to it used to be in traditional approach. It can be concluded that the recent reforms in the education field in Turkey adopt constructivist learning theory (Baki, 2008). This newly adopted learning approach should fit the implementation process. For this reason, the aim of classroom activities is to reveal student skills and to make students construct their own knowledge by supporting learners in learning environments, rather than only concentrating intended behaviors gained through the instructional process. Along with the improvements in all educational fields, there have been substantial changes in mathematics education, as well. The context of the mathematics education and the role of mathematics teacher in the classroom have also changed with the recent revisions on the curricula. Teachers, the executers of the revised, constructivist learning theory based mathematics curricula, now have the role of supporting effective and creative participation of students, guiding them with their studies and designing suitable learning environments instead of just pouring the information. The applicability and success of the curricula is highly correlated with the qualities and attitudes of the teachers implementing them. Therefore it is really important to support teachers and to determine the problems they encounter during the implementation of the curricula.
This study aims to determine the opinions of primary school and secondary school mathematics teachers on the applicability of the mathematics curricula. In addition, with the framework of the main research inquiry above, the answers of following sub-problems have also been pursued.

1. Do schools have proper features to comply with the requirements of the curricula?
2. Do teachers have proper competences to comply with the requirements of the curricula?
3. Do students have proper qualities to comply with the requirements of the curricula?
4. What are the problems faced during the application of the content of the curricula?

This study is a qualitative case study. Case studies let researcher investigate one aspect of the issue in detail. They aim to detect and identify some general theories. They specifically focus on 'how' and 'why' questions (Çepni, 2005).
The sample of the study was five primary (4 female and a male) and five secondary school (3 female and 2 male) mathematics teachers, working for different schools in Trabzon Province in 2009-2010 educational year. The members of the sample were chosen from different professional experience groups to diversify the opinions on the implementation of the revised mathematics curricula.
Semi-structured interview technique was applied in the study and the participants were asked seven open-ended questions, shaped along with the expert and teacher opinions. These questions were like: "Is the structure and technical infrastructure of your school sufficient to implement the new mathematics curricula effectively?", "Are the present competences of teachers, do you think, sufficient to implement the new mathematics curricula effectively?"
The interviews were recorded as audio media after the contention of the participants were asked. They were subjected to content analysis. As the first step of the analysis, the interviews were scripted on computer. The parts which were not at the root of the research inquiry were excluded as a result of the 1st level coding. The related 1st level codes were grouped thematically. These themes were presented in tables, summarizing the problems the teachers face with during the implementation and their opinions about these problems.
The analysis of the interviews showed that; the schools are not sufficient in terms of basic and technological tools, physical infrastructure; there are obstacles of the implementation arising from teachers' perception of the curricula, their preparation and their technology using states; students are having problems with economical difficulties, not having family support, not having a computer and their readiness; students had problems related to time, content, lack of experience and attitude towards the content during instruction. Some of the responses by the participant teachers are sampled below:
Participant-6: "The curriculum is one which can be applied smoothly but the teachers have some difficulties because they were not trained in the same way."
Participant-1: "I usually use 'paper and pen' activities. Even using photocopy at school also has an economical value."
Participant-7: "Time is not enough for the activities. They take too much time."

As a result, it was concluded that teachers should be careful about some issues to apply the mathematics curriculum effectively. First of all, basic and technological tools which are necessary for schools should be supplied. The awareness of teachers about the revised curricula should be raised. Most of the students, especially those who study in distal areas, have some economical problems and they cannot find the materials and tools which are necessary for the activities the system brings about. Besides most of students have no computer at home. So, the activities should be designed in accordance with their situation. The families should be informed and persuaded about the importance and implementation of the curricula. Even more, they should be visited by experts and informed. They should be oriented to support students and schools as much as possible. The teachers noted that the curricula are too condensed and they had to omit some activities to catch up with. They remarked that; particularly 6th grade curriculum is too condensed, so the lessons cannot be caught up with and finally the situation causes certain weaknesses on the pre-knowledge of the 7th grade students. Concerning all, it is considered that distributing the content evenly among the grades will facilitate more effective learning. Finally, we would like to remark that this study was conducted with 10 teachers and the results cannot be generalized. In order to have more general figures, studies with larger sample size should be designed.

Keywords: Mathematics curriculum, constructivist approach, opinions of teachers.

ÖĞRETMEN-MERKEZLİ ÖĞRETİMDEN ÖĞRENCİ-MERKEZLİ ÖĞRENMEYE: GERÇEKTEN OLANAKLI MI?

Gülen ONURKAN ALIUSTA, Doğu Akdeniz Üniversitesi, gulen.onurkan@emu.edu.tr
Müzeyyen ALASYA, Doğu Akdeniz Üniversitesi, muzeyyen.alasya@cc.emu.edu.tr
Bekir ÖZER, Doğu Akdeniz Üniversitesi, bekir.ozer@emu.edu.tr

Özet

Son yıllarda ilköğretimden yükseköğretime tüm eğitim basamaklarındaki okullarda eğitimin niteliğini artırmak amacıyla öğretmen-merkezli öğretme yaklaşımından öğrenci-merkezli öğrenme yaklaşımına doğru bir eğilimin olduğu gözlenmektedir. Öğrenci-merkezli öğrenmenin, geleneksel nitelik taşıyan öğretmen-merkezli öğretmeye göre, konuların derinlemesine öğrenilmesinde daha etkili olduğu, öğrenmede güdülenme düzeyini daha çok artırdığı, öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladığı ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde daha etkili olduğu bu alanda yapılan bilimsel araştırmalar sonunda ortaya çıkmıştır. Öğrenci-merkezli öğrenmenin öğretmen-merkezli öğretmeye göre birçok üstün yönünün olmasına karşılık, öğretmen-merkezli öğretim çeşitli nedenlerden dolayı birçok eğitim kurumunda sınıflarda hâlâ yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunun en başta gelen nedeni, öğretmenlerin kendilerinin öğretmen-merkezli öğretim yaklaşımıyla yetişmiş olmaları ve öğrenci-merkezli öğrenme yaklaşımı ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamalarıdır. Oysa, öğrenci-merkezli öğrenme yaklaşımının uygulanmasında öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenci-merkezli öğrenme yaklaşımı ile ilgili hem kuramsal bilgilere hem uygulama yeterliliğine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin öğrenci-merkezli öğrenme yaklaşımı ile ilgili kuram ve uygulama yeterliliğine sahip olmaları, kuşkusuz, onların bu konuda eğitim almaları ile olanaklıdır. Bu konuda eğitim okullarda görevli öğretmenlere hizmtiçi eğitim programları aracılığıyla verilebilir. Ancak, böyle bir eğitimin öğretmenlere hizmetöncesi eğitimleri sırasında verilmesi daha etkili bir yol olsa gerektir. Bu bağlamda, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına öğrenci-merkezli öğrenmeyi konu alan zengin öğretim etkinliklerine yer verilmesi uygun olacaktır. Öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli öğrenmenin felsefesi, ilkeleri, özellikleri ve ayrıca bu yaklaşımda kullanılan öğretme-öğrenme yöntemlerini anlamaları sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin derslerinde kendilerine öğretildiği biçimde öğretim yapmaya eğilimli olmalarından dolayı, öğrenci-merkezli öğretme-öğrenme yöntemleri derslerde öğretmen adaylarına örnek oluşturacak biçimde uygulanmalıdır. Böylelikle onlar da okullarda öğretmenlik yapmaya başladıklarında derslerinde öğrenci-merkezli öğrenmeyi etkili biçimde uygulamaya koyabilsinler.

Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, belirtilen düşünceden hareket ederek, 2009-2010 öğretim yılında öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli öğrenmenin ne olduğu ve nasıl uygulandığı ile ilgili bilgi ve deneyim edinmelerini sağlamak için *EGIT450 Öğrenci-merkezli Eğitim* adlı seçmeli bir ders açılmıştır. Bu dersin amacı, öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli eğitimin temelinde yatan felsefeyi ilke ve özelliklerinden yola çıkarak anlamalarını ve ayrıca öğrenci-merkezli öğretme-öğrenme yöntemlerini uygulama deneyimi geçirmelerini sağlamaktır. Bu amaca bağlı olarak, bir öğretim dönemi boyunca, derste öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli öğrenme yaklaşımı ile ilgili kuramsal bilgileri yine öğrenci merkezli-öğrenme yaklaşımının ilkeleri, özellikleri, yöntem ve teknikleri uygulanarak öğrenmelerine ve uygulamaya dönük deneyim geçirmelerine olanak verilmiştir. 2009-2010 öğretim yılından bu yana öğretmen eğitimi programlarında açılan bu dersle ilgili olarak öğrencilerden olumlu dönütler alınmıştır. Ancak, öğrenci görüşlerinin bilimsel süreç izlenerek ortaya çıkarılması dersin amaçlarına ne ölçüde ulaşılabildiğini belirlemede kuşkusuz daha doğru bir yoldur.

Bu araştırma ile, *EGIT450 Öğrenci-merkezli Eğitim* dersini alan öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli öğrenme ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya 2009-2010 ve 2010-2011 öğretim yıllarında *EGIT450 Öğrenci-merkezli Eğitim* dersini almış olan 54 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların 30'u Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı öğrencisi, 24'ü ise Matematik Öğretmenliği Programı öğrencisidir. Araştırma için gerekli olan veriler, nitel olarak, *EGIT450 Öğrenci-merkezli Eğitim* dersinde kullanılan ve değerlendirme yöntemlerinden biri olan "yansıtıcı günlükler" aracılığı ile toplanmıştır. Yansıtıcı günlüklerde öğretmen adaylarına öğrenci-merkezli öğrenme ile ilgili görüşlerini ortaya koyacak kimi açık uçlu sorular verilip yanıtlamaları istenmiştir. Toplanan verilerin çözümlemesi, öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde sorulan sorulara verdikleri yanıtlar temel alınarak yapılmıştır. Günlüklerde sorulan sorular, içerik çözümlemesi için gerekli olan temaların oluşturulmasında temel alınmıştır.

Yansıtıcı günlükler aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesi sonunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının geleneksel ya da öğretmen-merkezli bir eğitimden gelmiş olmalarına rağmen, hepsinin öğrenci-merkezli öğrenmeye karşı olumlu tutumlar kazandıklarını göstermiştir. Öğretmen adaylarının hemen hemen tümü, öğrenci-merkezli öğrenme yaklaşımının öğretmen-merkezli öğretme yaklaşımına göre birçok yönden daha üstün olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adayları, iki yaklaşımı karşılaştırdıklarında, öğrenci-merkezli öğrenmenin öğrenmelerini daha ilginç kıldığını ve kendilerinin öğrenmeye karşı güdülenmelerini artırdığını açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli öğrenmeye ilişkin sahip oldukları olumlu görüşlere karşılık kimileri ileriki meslek yaşamlarında derslerinde kullanacakları ana öğretim yönteminin "sunular" olacağını belirtmişlerdir. Buna neden olarak ise, öğrenci-merkezli öğrenmenin kendi alanlarındaki birçok konunun öğretimine uygun olmadığını düşündüklerini söylemişlerdir. Ayrıca, öğretmen adayları öğrenci-merkezli öğrenmenin okullarda etkili bir biçimde uygulanmasını zorlaştıran birçok etmen olduğunu öne sürmüşlerdir. Öğretmen adaylarına göre, öğrenci-merkezli öğrenmenin uygulanmasını zorlaştıran etmenlerin başında okulların ve sınıfların yeterli donanıma sahip olmaması, sınıflardaki öğrenci sayısının çok olması, eğitim programlarının yapısının öğrenci-merkezli öğrenmenin uygulanmasına pek uygun olmadığı gelmektedir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli öğretim yaklaşımını

birçok yönden öğretmen-merkezli öğretim yaklaşımından daha etkili buldukları, ancak yine de öğretmenlik yaptıkları sırada öğretmen-merkezli öğretme yöntemlerini kullanmaktan vazgeçemeyecekleri söylenebilir.

Anahtar kelimeler: öğrenci-merkezli eğitim, öğrenci-merkezli öğretim yöntemleri, öğretim yaklaşımları

FROM TEACHER-CENTRED TEACHING TO STUDENT-CENTRED LEARNING: IS IT REALLY POSSIBLE?

Gülen ONURKAN ALIUSTA, Eastern Mediterranean University , gulen.onurkan@emu.edu.tr
Müzeyyen ALASYA, Eastern Mediterranean University, muzeyyen.alasya@cc.emu.edu.tr
Bekir ÖZER, Eastern Mediterranean University, bekir.ozer@emu.edu.tr

Recently there is a tendency to shift from traditional teacher-centred teaching to student-centred learning at all levels of education aiming at improving the quality of education offered to students. Previous research indicates that student-centred learning is more effective for encouraging deep learning and academic engagement. Moreover, student-centred learning leads to increased motivation to learn, greater retention of knowledge and more positive attitudes towards subject taught compared to traditional teacher-centred way of teaching. Despite numerous advantages of student-centred learning over teacher-centred teaching, teacher-centred teaching still dominates classrooms in most institutions for various reasons. One of the main reasons of this is that the teachers do not possess the necessary knowledge and experience in implementing student-centred learning as most of them are from traditional educational background.

Teachers play a crucial role in implementing student-centred learning in classrooms and it is paramount importance that teachers are trained to implement student-centred learning effectively in their instruction. Training teachers on the effective use of student-centred learning should start early in initial teacher education programs. Teacher candidates need to understand the philosophy, principles, characteristics and also the teaching/ learning methods used in student-centred learning. Since teachers tend to teach in the way they were taught, student-centred teaching methods should be modelled to teacher candidates in their courses so that they will be able to use them when they start their teaching careers. Unfortunately, previous research reveal that teacher candidates are usually educated through the use of traditional lectures and as a result of this they fail to implement student centred teaching / learning methods in their classrooms.

In order to train teacher candidates on what student-centred learning is and how it can be applied in their future teaching careers, the Educational Sciences Department in Eastern Mediterranean University is offering *EGIT450 Student-centred Education* course to teacher candidates as a vocational elective course. The objective of this course is to make students understand the philosophy of student-centred education through introducing them with the principles and characteristics of student-centred learning and also giving them hands on experience with student-centred teaching / learning methods. Teacher candidates taking *EGIT450* course are exposed to the principles and characteristics of student-centred learning through the use of student-centred methods including hands on experiences within a semester.

EGIT450 course has been offerred to teacher candidates since 2009-2010 academic year. Although most teacher candidates seem to have positive attitudes towards student-centred learning, collecting data regarding teacher candidates' opinions through the use of scientific research methods is considered essential in this respect.

The aim of this study is to investigate teacher candidates' opinions towards student-centred learning. 54 teacher candidates taking *EGIT450* course in 2009-2010 and 2010- 2011 academic years participated in this study. 30 of the participants were in Turkish Language and Literature Teacher Education Program and 24 of them were in Mathematics Teacher Education Program. The data required for the study collected qualitatively by using reflective journals which was part of the assessment requirements of *EGIT450* course. In reflective journals, the teacher candidates were given some open ended questions to answer that aim to collect in-depth data about their opinions towards student-centred learning. The data were analyzed based on the participants' answers given to the questions asked in reflective journals. The questions asked were used as a basis to generate themes that were required for content analysis.

The data collected through the use of reflective journals revealed that although all of the teacher candidates participated in this study are from traditional educational background they all have gained positive attitudes towards student-centred learning. Nearly all of the teacher candidates stated that student-centred learning is superior to traditional teacher centred teaching in many ways. Moreover, the teacher candidates said that they found student-centred learning more interesting, challenging and more motivating compared to traditional teaching. Surprisingly, although most participants have positive attitudes towards the use of student- centred learning in educational programs, some of them stated that they will use lectures as their main method of teaching because this is how they were taught and also they believed that student centred learning is not suitable for teaching most topics in their subjects. They also stated that there are many limitations that hinder the effective use of student-centred learning in schools. The limitations include lack of necessary resources in classrooms, crowded classrooms and the structure of educational programs. The result of this study revealed that teacher candidates find student-centred learning more effective compared to teacher-centred education in many ways. However, it can be said that teacher candidates will not give up using teacher-centred teaching methods when they start teaching.

Key words: student-centred learning, student-centred methods, teaching approaches

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME MATEMATİK PROGRAMININ DEĞERLENDİRME BOYUTUNUN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ

Gülşah BATDAL KARADUMAN, İstanbul Üniversitesi, gulsah@istanbul.edu.tr

Özet

Öğretim programları, eğitimin kalbidir. Nitelik için, öğretim programlarının öğretim elemanı, eğitim yöntemleri ve teknolojileri ile ders programları gibi her boyutunun, ayrı ayrı ve sürekli izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi zorunlu olmaktadır (Ataünal, 2003: 64).

İlköğretimde matematik eğitiminin başlıca amacı, öğrencilerin, yetenekleri doğrultusunda mümkün olan ölçüde gelişme sağlamalarına yardımcı olmaktır. Bütün öğrencileri iyi birer matematikçi olarak yetiştirmeye çalışmak yerine öğrencilerin problem çözme tecrübelerini arttırmak, yeteneklerini ortaya çıkarmalarına ve onu kullanmalarına imkân sağlamak, henüz işin başında başarısızlıklarla karşılaştırmak yerine başarı zevkini tattırmak, kendine güvensizlik yaratmak yerine güveni geliştirmek ve arttırmak, matematiğe karşı olumlu duygular

geliştirmek, onu sevdirmek öğrencilerde problem çözme becerisini arttırma yönünde önemli öğretmen davranışlarıdır (Baykul, 2005: 87).

Müfredat genel olarak çocuğun okulda geçirdiği deyimler olarak tanımlanıyor. Aslında genel bilindik yargılar yanında toplumdaki ve kültürdeki her şey müfredatı etkiler. Müfredat eğitim sürecinin bir parçasıdır. Eğitimli öğretmenler, yöneticiler, danışmanlar ve müfettişler bunun böyle devam etmesi gerektiğini vurgular. Genel ilköğretim kurumlarındaki müfredat 1)çocuğun, toplumun gerektirdiği genel yargılar kazanması, 2)öğretmen, ebeveyn ve diğerlerinin kullandıkları yöntem ve aletler 3)çocuğun yapısını içerir (Beck, Cook ve Kearney, 1960).

Öğrencilerin daha sonraki yaşamlarındaki öğretim hayatlarında başarıyı yakalayabilmelerinin temel öğelerinden bir tanesi, öğrenciye ilköğretimde başarılı bir ders programı eşliğinde öğretim vermektir. Bu yüzden, ilköğretimde uygulanan ders programları yeniden gözden geçirilmiş ve bazı değişiklikler yapılmıştır.

Yeniden düzenlenen yeni ilköğretim programı içinde yer alan Matematik Dersi Öğretim Programı, matematiği anlayabilme ve kullanabilme gereksiniminin önem kazanması ve sürekli artmasının yanı sıra, değişen dünyada matematiğe bakışın ve matematik eğitiminin belirlenen gereksinmeler doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi gerekçeleri ile hazırlanmıştır. Matematikle ilgili kavramlar, somut ve sonlu yaşam modellerinden yola çıkılarak ele alınmış ve programda vurgu, işlem bilgilerinden kavram bilgilerine kaymıştır. Diğer taraftan temel kavram ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra matematiksel düşünmeyi, genel problem çözme stratejilerini kavramayı, matematiğe karşı olumlu tutum içinde olmayı ve matematiğin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu takdir etmeyi de kazandırmak amaçlanmıştır (MEB, 2004).

Matematik ve matematiksel bilimler eğitimde iyileştirme ve bu alandaki etkinlikler, bir ülkenin geleceğine yönelik bir yatırım olup bu alanda araştırma ve geliştirme çabalarının, etkinliklerin ülke geneline yaygınlaştırılması çok önemlidir. Bu bağlamda, ülkeye ve yöreye dönük özgün ve nesnel araştırma bulgularının öngördüğü önlemleri almak, her düzeyde okulda daha nitelikli matematik öğretimi konusunda yeni düzenlemeler yapmak zorundayız (Ersoy, 1997: 117, Akt. Arseven, 2003: 6).

Matematik Dersi programını daha iyi ve etkili hale getirmek için yapılan bütün bu değişikliklerin programın uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından nasıl karşılandığı, programın eksik yönlerinin belirlenmesi açısından çok önemlidir. Bu çalışmayla da öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak, henüz yeni uygulanmaya başlanan programın daha iyi hale getirilmesine katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada amaç, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.07.2005 tarih ve 114 sayılı kararı ile denenip geliştirilmek üzere yürürlüğe konulan İlköğretim Birinci Kademe Matematik Dersi Programı'nın değerlendirme boyutunun incelenip değerlendirmesinin yapılması, uygulamadaki eksikliklerinin ortaya koyularak, geliştirilmesine katkıda bulunmaktır.

Araştırmada örneklem grubunu, İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde görev yapan **500** sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veriler, örneklemde bulunan öğretmenlere sunulan, programı değerlendirme başlığı altında inceleyen anketten elde edilmiştir. Programın son boyutu, *ölçme ve değerlendirme*dir. Bu boyutta en önemli ölçüt, öğretim programlarında yer alan her hedef ve davranışların en az çoktan seçmeli bir test maddesi ya da soru ile sınanmalıdır. Bu kurala olabildiğince uygun etmek gerekir. Böylece öğrenciye kazandırılması planlanan her davranışın ölçülmesi sağlanmış olacaktır. Nitelikli eğitim hizmeti vermek ve verilen hizmeti kontrol etmek bu tür çalışmalarla gerçekleşebilir. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğretim programlarında yer alan ölçme sorularından ya da öğretmenlerin bizzat kendilerinin hazırlayacakları sorulardan yararlanmaları görülmektedir (Demirel, 2002: 31–36).

Verilerin analizinde, İstatistik işlemler için SPSS 13.0'den yararlanılmıştır. Sosyo-demografik değişkenlere göre ankete verilen yanıtlar arasındaki farklılıkları test etmek için Ki-kare (Chi-square) tekniği uygulanmıştır. Bütün istatistiksel işlemlerde en az .05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

Araştırmanın sonucunda, İlköğretim Birinci Kademe Matematik Ders Programları'nın matematiksel anlamda getirdiği yeniliklerin yanında, uygulanma esnasında bazı aksaklıkların olduğu saptanmıştır. Değerlendirme boyutunda getirilen yenilikler konusunda öğretmenlerin farklı görüşleri olduğu bulunmuştur. Aşağıda bu görüşlerden bazıları sunulmuştur:

Bayan öğretmenler, "İlköğretim matematik dersi programında verilen davranışlar, ölçülebilir nitelikte ifade edilmiştir" ifadesine daha az katılmışlardır. Aynı ifadeyi sınıf mevcudu değişkenine göre incelediğimizde; sınıf mevcudunun artmasıyla ifadeye katılım oranı düşmüştür. Kalabalık sınıflarda yeni programın uygulanabilirliğinin daha zayıf olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Programda yer alan örnek ölçme ve değerlendirme başlığı altında verilen soru örneklerinin sayısı yeterlidir" ifadesine, özel okullarda öğretmenlik yapmakta olan öğretmenler, resmi devlet okullarında öğretmenlik yapmakta olan öğretmenlerden istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha yüksek katılmışlardır. Oluşturmacılığı temel alan yeni matematik programının özel okullarda daha iyi uygulanabilmesinin nedeni olmuş olabilir. Sınıf öğretmenliği ve diğer bölüm mezunu olan öğretmenlerin, bu ifadeye istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha olumsuz yaklaştıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin bu ifadeye daha az katılmalarının sebebi ölçme ve değerlendirme sürecindeki materyal kullanımlarının daha fazla bilincinde olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Kıdem derecelerinin artmasıyla birlikte "Programda yer alan örnek ölçme ve değerlendirme başlığı altında verilen soru örneklerinin sayısı yeterlidir" ifadesine öğretmenlerin katılma oranları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde düşmüştür. Yeni öğretmenlerin uygulanmakta olan programın değerlendirme sürecini daha iyi bilmeleri, eski öğretmenler için yeni yaklaşımların anlaşılmasının daha zor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

"Hangi davranışların nasıl ölçülmesi gerektiği konusunda öğretmenin bilgilendirilmesine ihtiyaç vardır" ifadesine 29 ve daha az sayıda öğrenci mevcuduna sahip olan öğretmenlerin, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha olumlu yaklaştıkları görülmektedir. Sınıftaki öğrencileri mevcudun artmasıyla birlikte bu ifadeye katılım oranı istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde düşüş göstermektedir. Az sayıda öğrenciye sahip sınıflarda matematiksel etkinliklerin daha fazla yapılmasının sonucunda, öğretmenlerin bu konuda daha fazla bilgilenmek istemelerinden dolayı bu sonuca ulaşılmış olabilir.

"Sorular öğrencilerin matematiği günlük yaşamda kullanıp kullanamadıklarını ölçebilecek niteliktedir" ifadesine, daha önce İstanbul ili dışında Türkiye'nin herhangi bir ilinde görev yapmamış olan öğretmenlerin katılım oranları, daha önce İstanbul ili dışında başka bir ilde öğretmenlik yapmış olan öğretmenlerden istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksektir. İstanbul dışında öğretmenlik yapan öğretmenler günlük ihtiyaçları daha objektif değerlendirebildikleri için bu şekilde düşünmüş olabilirler. Kıdem derecelerinin artmasıyla birlikte "Sorular öğrencilerin matematiği günlük yaşamda kullanıp kullanamadıklarını ölçebilecek niteliktedir" ifadesine öğretmenlerin katılma oranları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde düşmüştür. Öğretmenlik mesleğinde daha uzun süre çalışan öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarının daha iyi farkında olmasıyla, yeni programın bu konuda eksik olduklarını düşünmüş olabilirler.

Son olarak, elde edilen sonuçlar ışığında değerlendirme boyutunda eksikliklerin giderilmesi konusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik, Program, İlköğretim Matematik Programı, Değerlendirme.

ANALYZING THE EVALUATION DIMENSION OF PRIMARY SCHOOL MATHEMATICS PROGRAM ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS

Gülşah BATDAL KARADUMAN, Istanbul University, gulsah@istanbul.edu.tr

Abstract

Teaching curriculums are the heart of education. For the quality it is mandatory, in each dimension separately and continuously, monitoring, evaluating and developing; teaching programs, teaching staff, teaching methods and technologies, such as the curriculum (Ataünal, 2003: 64).

The main aim of mathematics education in primary education is to help students to develope themselves on the basis of talent extent possible. Instead of trying to cultivate all students as a good mathematician; enhance students' problem-solving experiences, reveal their talents and make it possible to use, taste the joy of success instead of comparing failures at the beginning of the work, instead of creating self distrust to develop and improve confidence, develop positive feelings towards mathematics, endear him are the important teachers behaviors in direction of improving problem-solving ability of students (Baykul, 2005: 87).

The curriculum is generally defined as the child's experiences at school. Besides the general well-known facts, everything in society and culture influence the curriculum. The curriculum is part of the educational process. Trained teachers, administrators, consultants and investigators emphasize that should continue such. The curriculum at general education institutions includes; 1) judgements required by society to gain by the child, 2) methods and tools used by teachers, parents and others 3) characteristics of the child (Beck, Cook ve Kearney, 1960).

One of the basic elements, for students later in their education lives, to capture the success is to provide students with a successful teaching curriculum in primary education. Therefore, the applied curriculum in primary education have been revised and some changes have been made.

The Mathematics Teaching Curriculum which is located in reorganized new primary education curriculum has been prepared by revising, in accordance with requirements in mathematics education and mathematics view in a changing world. Also requirement to understand and use mathematics and constantly increasing importance has been examined. Mathematical concepts are discussed on the basis concrete and finite life models and emphasis in curriculum shifted from processing to concept information. On the other hand, as well as acquiring basic mathematical concepts and thinking skills, understanding the problem-solving strategies, positive attitudes towards mathematics and mathematics being an important tool in real life are intended to appreciate (MEB, 2004).

Enhancement in mathematical science education and mathematics and activities in this field are an investment for the future of a country. It is very important to promote activities research and development efforts in this field throughout the country. In this context, we have to take the region and the country facing original and objective research findings stipulated precaution. Also we have to make new arrangements for more qualified mathematics teaching in all levels of scholls. (Ersoy, 1997: 117, Akt. Arseven, 2003: 6).

It is very important in order to define the deficient aspects of curriculum; how all these changes, made to make the curriculum better and more effective, are welcomed by teachers who are implementer of the curriculum. Based on the views of teachers in this research, it is aimed to contribute to a new applied curriculum in a better way.

The purpose of this study is to analyze and evaluate the Primary Education First Grade Mathematics Course Curriculum, which was put in effect with Teaching and Training Council's decision number 114, dated 07.14.2005. The study also aims to contribute to the improvement of the Curriculum by revealing the deficiencies in implementation process. The sample group is composed of 500 classroom teachers working in the Gaziosmanpasa district of province Istanbul.

Data were gathered from the teachers in sample group through questionnaires that investigate the Curriculum under four categories, which are purpose, content, educational status and evaluation. Measurement and evaluation are the final part of the curriculum. The most important criterion of this final part is; each of the target and behavior in teaching curriculum is to be tested at least by the multiple-choice questions or a test substance. We need to act comply with this rule. Thus, the measurement of any behavior will be provided that is intended to be obtained by students. To provide the quality educational services and check the given service can be realized by this kind of works. Questions that are located in the teaching curriculum or questions prepared by the teachers themselves are to be utilized in the studies of measurement and evaluation (Demirel, 2002: 31–36).

SPSS 13.0 (Statistical Packet for Social Sciences) Curriculum was used in the analysis of data. Chi-square technique was used to test the differences between the answers given according to the sociodemographic variables. The level of significance was set as .05 in every statistical operation.

The research revealed that some problems arose during the implementation of Primary Education First Grade Mathematics Course Curriculums although they brought some novelties in terms of Mathematics. By the evaluation phase it is found that teachers have different opinions about the innovations. Some of these opinions are presented below:

Female teachers participated in the expression "The behavior given in the primary mathematics lesson curriculum could be in measurable character" less. If we analyze the same expression according to class size variable; by increasing class size the participation rate decreased to the expression. This can be based on; applicability of the new curriculum in crowded classrooms is weaker.

Teachers in private schools participated in the expression; "The number of sample questions that are located in curriculum under the title of the measurement and evaluation are enough", statistically significant higher than the teachers in public schools. This can be based on idea that new mathematics curriculum could be applied better in private schools. Classroom teachers and graduate teachers from other departments participated in this expression statistically significant more negative. The reason that classroom teachers participate in this expression less is; they are more aware of the fact that use of the material by process of measurement and evaluation. Participation in the expression; "The number of sample questions that are located in curriculum under the title of the measurement and evaluation are enough", with the increasing of seniority degree decreased statistically significant. The former teachers understand the new approaches more difficult than the new teachers because the new teachers know the evaluation process of the applied curriculum better.

Teachers, teaching in classroom consist of 29 students and under, has statistically significant more positive approaches to the expression: "Teacher need to be informed about how to measure the behaviors". The participation to this expression decreases statistically significant with increasing of the number of students in classroom. It can be reached to this conclusion because: more mathematical activities could be done in classrooms with small number of students and because of this reason teachers want to be informed more on this issue.

Teachers who did not worked previously outside of Istanbul in any province of Turkey have statistically significant higher positive approaches to the expression than teachers who worked previously outside of Istanbul in any province of Turkey: "The asked questions can measure if the students use mathematics in their every day lives". Teachers who worked previously outside of Istanbul could evaluate the daily needs objectively because of this reason they could think in this way because. Participation in the expression; "The asked questions can measure if the students use mathematics in their every day lives", with the increasing of seniority degree decreased

statistically significant. Teachers working in teaching profession for a long term can be aware of the needs of students better. Because of this reason they could think, new curriculum may be deficient at this point.
In the end, suggestions were given in order to eliminate the deficiencies based on the findings.

Key words: Mathematics, Curriculum, Primary Education Mathematics Curriculum, Evaluation

GENEL LİSELERLE MESLEK LİSELERİ PROGRAMLARININ TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNİN AMAÇLARI VE TEMEL İLKELERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Hasan BOZASLAN

Özet

Bu araştırma; Türkiye'deki genel liselerle meslek liseleri programlarının Türk Milli Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri açısından yazılı metinler bazında karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Veriler literatür taranarak toplanmıştır. Araştırma kapsamına alınan lise programları, Genel Lise programlarından; Klasik Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Spor Lisesi programlarıdır. Meslek Lisesi programlarından ise Güzel Sanatlar Lisesi, Öğretmen Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Tapu Kadastro Meslek Lisesi ve Tarım Meslek Lisesi programlarıdır. Araştırma kapsamına alınan liselerin programları Türk Milli Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri açısından analiz edilmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamına alınan liselerin programları incelenirken okulun genel amaçları, programda yer alan derslerin genel amaçları ve yönetmelikleri dikkate alınarak veriler çözümlenmiştir. Araştırmamızın sonunda Meslek Lisesi programlarının Türk Milli Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleriyle daha çok paralellik taşıdığı bulunmuştur. Genel lise programlarının ise Türk Milli Eğitiminin amaçları ve temel ilkelerine göre yeniden yapılandırılması gerektiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Program, Meslek Liseleri

A COMPARISON OF HIGH SCHOOL AND VOCATIONAL SCHOOL PROGRAMMES IN TERMS OF THE AIMS AND BASIC PRINCIPLES OF TURKISH NATIONAL EDUCATION

Hasan BOZASLAN

Abstract

This research is conducted in order to compare high schools and vocational schools in Turkey in terms of the aims and basic principles of Turkish National Education. Data are collected through literature review. The high school programmes that are taken as sample are; classified in two main groups; a) High Schools including Classical High School, Anatolian High School, High School of Science and Social Sciences and High School of Sports. b) Vocational Schools including High School of Fine Arts, High School of Teacher Training, Intermediary Religious Schools, High Scholl of Trade and Business, Health, Tourism and Hotel Management, Property and Agriculture Trade Schools. The programs of schools that are in the scope of research are analysed in terms of the aims and basic principles of Turkish National Education. While analysing these programs their general aims, aims and regulations of lessons in programs are taken into consideration in the analysis of the data.In the light of the findings, programs of Trade Schools are found to serve better to the aims and basic principles of Turkish National Education. It is also found out that High School programmes are required to be revised in terms of the aims and basic principles of Turkish National Education.

Key Words: Programme, Vocational Schools,

MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM EĞİTİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

İbrahim TUNCEL, Pamukkale Üniversitesi, ituncel@pau.edu.tr

Özet

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, iş dünyasının ihtiyaçlarını farklılaştırmakta bu durum mesleki ve teknik eğitim programlarının amaçlarını ve kapsamını etkileyerek programların geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Çağımızda en yeni teknolojiye göre eğitilmiş insan gücüne daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin temel amacı da; iş yaşamının gereksinimi olan bilgi ve beceri ile donatılmış teknik insan gücünü yetiştirmektir (Sezgin, 1991).

Türkiye'de mesleki eğitim programlarının geliştirilmesi "Mesleki Eğitimi Güçlendirme Projesi" kapsamında gerçekleştirilmiş ve geliştirilen öğretim programları 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Uygulanan eğitim programının başarılı olabilmesi için öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir.

2007- 2013 dönemini kapsayan 9. beş yıllık kalkınma planında; ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlarda ara eleman temininde zorluk yaşanmasına rağmen, mesleki eğitim mezunlarının işsizlik oranının yüksek olduğu ve bu oranın 2000 yılında yüzde 10,9'dan 2005 yılında yüzde 13,3'e yükseldiği açıklanmıştır. Bu durumun, mevcut mesleki eğitim programlarının ilgili tüm taraflarla işbirliği içinde güncellenmemesi, donanım eksikliği ve nitelikli eğitim personelinin yetersiz olması gibi nedenlerden kaynaklı olabileceği belirtilmektedir (9. Beş Yıllık Kalkınma Planı 2007-2013: 39). Mesleki teknik okul mezunlarının ekonominin ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip olarak yetiştirilememesi, endüstri kurumlarının ara eleman bulmakta zorluk yaşamasının bir nedeni olarak gösterilebilir. Bu nedenle uygulanmakta olan mesleki teknik eğitim programları düzenli olarak değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir. Mesleki eğitim programlarının geliştirilebilmesi için de öncelikle mevcut sorunlar ve ihtiyaçlar belirlenmelidir.

Bu araştırmada, uygulayıcıların bakış açısından mesleki ve teknik eğitimin sorunlarını, eğitim programı boyutunda belirlemek ve çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda mevcut mesleki eğitim programlarına ilişkin sorunları belirlemenin, mesleki ve teknik eğitim programlarının geliştirilmesinde program geliştirme uzmanlarına önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı "karma yöntem" işe koşulmuştur. Karma yöntem; araştırmacının tek bir çalışma içinde nicel ve nitel araştırma tekniklerini, yöntemlerini ve verilerini birleştirmesidir (Hunt, 2007). Creswell (2003) tarafından önerilen "Eş Zamanlı Çeşitleme Stratejisi (Concurrent Triangulation Strategy)" bu araştırmanın karma yöntem stratejisi olarak ele alınmıştır. Araştırma ile ilgili nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmış ve sonuçlar bir biri ile karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma evrenini Denizli ilinde bulunan 28 mesleki ve teknik kurumu ile bu okullarda görevli toplam 790 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel verilerin toplanmasında araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmış ancak 436 öğretmenden yanıt alınabilmiştir.

Nitel veri kaynaklarını belirlemek amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yoluna gidilmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2007:109). Bu amaçla "Çok Programlı Lise", "Ticaret Meslek Lisesi" "Mesleki Eğitim Merkezi" ve "Kız Teknik ve Meslek Lisesi" okullarında kültür dersleri ile meslek derslerine giren 5'er öğretmenden oluşan toplam sekiz odak grup görüşmesi yapılmıştır.
Nicel verileri toplamak amacıyla, "Mesleki Eğitimin Sorunları Ölçeği" proje araştırmacıları tarafından likert tipi bir ölçek şeklinde geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri 40 öğretmen ve 20 okul yöneticisi ile yürütülen görüşmeler sonucunda oluşturulmuştur. Bu görüşme verilerinden, eğitim programına ilişkin sorunlara yönelik toplam 35 madde elde edilmiştir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden, bu sorunların yer aldığı maddeleri 3: katılıyorum, 2: kısmen katılıyorum, 1: katılmıyorum şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Her bir maddeyi sorun olarak algılayıp algılamadıkları öğretmenlere sorulmuştur. Ölçeğin iç tutarlık alpha katsayısı .95 olarak hesaplanmış ve madde toplam korelasyon değerleri .28 ile .62 arasında değişmektedir. Varimax döndürme tekniği ile Eigen value değeri 1'in üzerinde olan ve varyansın % 36'sını açıklayan üç boyutta ele alınmıştır. KMO değeri .932 ve Barlett .000 düzeyinde.
Nitel verileri toplamak amacıyla, öğretim programının dört temel ögesine yönelik sorulardan oluşan görüşme formu geliştirilmiştir. Mesleki teknik ortaöğretim okullarında, kültür dersleri ile meslek derslerine giren öğretmenlerle ayrı ayrı odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.
Veriler normal dağılım varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı Spiro-Wilk testi ile test edilmiş ve normal dağılım göstermediği ($p<.01$) belirlenmiş ve non parametrik testler kullanılmıştır. Katılımcıların sorun ifadelerine ilişkin algılarının betimsel istatistik değerleri (medyan, katılma ve katılmama yüzdeleri) hesaplanmıştır. Ayrıca Kruskal Wallis testi ve Mann-Whitney U testi ile bağımsız değişkenlere göre algıları arasında farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca nitel veriler betimsel yolla analiz edilmiştir.
Mesleki teknik eğitim programlarında değişikliğin çok sık yapılmasını öğretmenlerin %44,3 sorun olarak algılamakta, %45,4 de kısmen sorun olarak görmektedir. Teknolojiye uygun öğretim materyallerinin geliştirilememesini ve okullardaki teknolojik imkanların yetersizliğini öğretmenlerin sadece %10,5 i sorun olarak görmezken öğretmenlerin %43,2'si kısmen sorun olarak %46,3'ü ise bu durumu sorun olarak gördüğünü belirtmiştir. Yaparak yaşayarak öğrenme imkanlarının yetersizliğini öğretmenlerin % 47,5'i sorun olarak %43,3'ü kısmen sorun olarak algılarken sadece % 8,7'si sorun olarak görmediğini belirtmiştir. Odak grup görüşmelerinde, uygulama imkanlarının yetersiz olduğu ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmemesinin öğrencilerde güdülenme eksikliğine neden olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir.
Elde edilen bulgular doğrultusunda; programlarda çok sık değişiklik yapılmasının, teknolojiye uygun materyallerin geliştirilememesinin ve yaparak yaşayarak öğrenme imkanlarının yetersizliğinin öğretmenler tarafından sorun olarak algılandığı belirlenmiştir. Nicel ve nitel veriler karşılaştırıldığında mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki uygulama imkanlarının yetersizliğinin önemli bir sorun olarak algılandığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca nitel verilerin analizi sonucunda, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirmenin yapılmadığı bu nedenle de öğrencilerde güdülenme eksikliği görüldüğü bu durumun öğretmenler tarafından önemli bir sorun olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, mesleki ve teknik eğitim mezunu olmayan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeyenlerin, öğretmenlik mesleğini yapmaktan memnun olmayanların ve ek iş şuan yapmıyorum ama yapmak istiyorum, diyen öğretmenlerin programa ilişkin daha fazla sorun algıladığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki Eğitim, Mesleki Eğitim Programı, Program Değerlendirme

TEACHERS VIEWS ON VOCATIONAL AND TECHNICAL HIGH SCHOOL'S CURRICULUM

İbrahim TUNCEL, Pamukkale University, ituncel@pau.edu.tr

Abstract

The developments of science and technology are causing different effects on the requirements of the commercial world and this situation is affecting the objects and the scope of vocational and technical curriculum and provides a compelling reason for the development of new curriculum. In our era, there is an increasing need for labor that has been educated in accordance with principles the new technology. The object of vocational and technical education is to; educate and supply technical manpower that has been equipped with the knowledge and the skills that meet the requirements of the work place (Sezgin, 1991).
The development vocational curriculum in Turkey has been carried out under the scope of the "Project for the Enhancement of Vocational Education" and the curriculum thus developed has been implemented as from the 2005-2006 academic year. For the implemented curriculum to be successful, the students need to have achieved the targets of the curriculum.
In the 9th Development Plan that covers the 2007- 2013 period; it has been stated that although difficulties are being experienced in finding intermediate personnel that is requires by the commercial world, the rate of unemployment amongst of vocational education graduates was high and that this rate had risen from 10,9% in 2000 to 13,3% in 2005. This situation is thought to be attributable to the lack of updating of the existing vocational curriculum by the collaboration of the relevant, lack of equipment and lack of qualified teaching personnel (9th Development Plan 2007-2013:39). The inability to educate vocational and technical school graduates in line with the requirements of industry can be shown as the root cause of industrial institutions inability to find intermediate personnel. For this reason the existing vocational and technical curriculum must be periodically evaluated and developed. In order to develop vocational curriculum, firstly the existing problems and requirements must be identified.
The object of this research is to determine the problems with vocational and technical education from the perspective of the implementers, in realm of curriculum and to propose solutions. In this context, the identification of problems relating to existing vocational curriculum will offer a great contribution the curriculum development experts in the development of vocational and technical curriculum.
In this research the "mixed method" that utilizes the qualitative and the quantitative design has been used. The mixed method; is the integration of qualitative and the quantitative research techniques, methods and data in a single study by the researcher (Hunt, 2007). The "Concurrent Triangulation Strategy" proposed by Creswell (2003), has been utilized as the mixed method strategy of this research. The qualitative and the quantitative data related to the research have been simultaneously collected and the results have been compared. The population of the research consists of the 28 vocational and technical education institutions in the province of Denizli, and the 790 teachers that are serving in these institutions. In the collection of quantitative data for the research, sampling method was not used and the whole population was contacted but response was received only from 436 teachers.
In order to specify the qualitative data sources, maximum variety sampling method was implemented. The aim of using a sampling based on maximum variety is to determine whether common or shared phenomena exist amongst the situations that sow variety and to state the different dimensions of the problem in accordance with this variety (Yıldırım ve Şimşek, 2007:109). Towards this aim focus group interview were held with a total of eight focus groups, consisting of five teachers each from "Multi-Programmed High Schools", "Commercial Vocational High Schools" "vocational education Center", Girls Vocational and Technical High Schools" that were taking cultural and vocational classes.

In order to collect the quantitative data, the "The Problem Inventory for Vocational Schools" was developed by the project's researchers in the form of a likert type scale. Scale items were formed after interviews with 40 teachers and 20 school administrators. A total of 35 items were obtained from the interviewing data in response to questions problems relating to the curriculum. The teachers that were serving at the vocational and technical education institutions were asked to select from the following options 3: completely agree, 2: partially agree, 1: do not agree. The teachers were asked whether they perceived each item as a problem. The internal consistency alpha coefficient of the scale was calculated at .95 and the item total correlation values varied between .28 and .62. This was treated in three dimensions that had an Eigen value of over 1 with the Varimax transformation technique and a variance of 36%. KMO values were .932 and Barlett value was .000.

In order to collect qualitative data, an interview form comprising four main components of the curriculum was developed. Focus group interviews were held with teachers taking culture and vocational classes at the vocational technical education high schools.

Whether the quantitative data was in line with the normal distribution assumptions was tested for using the Spiro-Wilk test and it was determined that it did not conform to normal distribution ($p<.01$) and non parametric tests were used. The descriptive statistical values of the respondents perception of the problem expressions were calculated (median, agree and disagree percentage). In addition, Kruskal Wallis test and the Mann-Whitney U test was used to determine if there were differences between independent variables and their perceptions. Qualitative data was analyzed descriptively.

44,3% of the teachers identify the very frequent changes made in vocational and technical curriculum as a problem, 45,4% identify this as a partial problem. While only 10,5% of the teachers did not see the inability to develop teaching materials that reflected the new technology and the inadequate technological facilities as a problem, 43,2% saw it as a partial problem and 46,3% of the teachers saw it as a problem. The inadequacy of learning through doing and experiencing facilities, was perceived as a problem by 47,5 of the teachers while 43,3% saw it as a partial problem and only 8,7 said it wasn't a problem. In the focal group interview, the teachers stated that implementation possibilities were inadequate and the inability to direct students in accordance with their interest and skills led to lack of motivation amongst the students.

In accordance with the findings; teachers identified the following as problems; very frequent changes to the curriculum, inability to develop materials that reflect the technology and the lack of possibility of learning through doing it and experiencing it. When the quantitative and the qualitative data were compared it emerged that the implementation facility inadequacy in the vocational technical high schools was perceived as an important problem. Also as a result of the qualitative data analysis, it was concluded that the students were not being directed in accordance with their interest and requirements and that this resulted in a lack of motivation amongst the students and that this was perceived as an important problem by the teachers. Together with this it was also found that teachers; that were not vocational and technical education graduates, those that did not voluntarily chose teaching as a career, those that were not happy in the teaching profession and those teachers that said "I am not doing any supplementary outside work at the moment but I would like to"; perceived more problems with the program.

References

Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hunt, O. (2007). *A mixed method design*. Erişim tarihi 21 Temmuz 2008, http://www.articlealley.com/article_185975_22.html

Sezgin İ. (1991). *Mesleki ve Teknik eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: G.Ü. Teknik eğitim Fakültesi Matbaası.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2007). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

9. Beş Yıllık Kalkınma Planı 2007-2013

Key words: Vocational education, Vocational curriculum, Curriculum evaluation.

PEDAGOJİK FORMASYON PROGRAMINA DEVAM EDEN FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ MEZUNLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI

İlhami BULUT, Dicle Üniversitesi, ibulut@dicle.edu.tr

Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi, oralbehcet@dicle.edu.tr

Özet

İnsanların sahip olduğu inançların, davranışlarını etkilediğine ilişkin araştırma sonuçları (Bandura, 1977) literatürde dikkat çekmektedir. Pajares (1992), inançların öğrenmede üç önemli işlevi olduğunu belirtir. Bunlardan birincisi, yeni bilgi ve yaşantıları filtreler. Bireyde var olan inançlar, öğrenme süreci ile elde edilen yeni bilgiyi tanımlar ve organize eder. Hatta farklı inançların bilgisini de sınırlandırabilir. İkincisi, bilginin yorumunu etkiler. Üçüncüsü, davranış ve algıyı etkiler. Hatta onları yanlış yola da sevk edebilir. Öğretmenler eğitim sisteminin önemli bir öğesidir. Bu noktada öğretmenlerin beklentileri ve inançları kendi davranışlarını dolayısıyla, öğrencilerin motivasyonlarını, tutumlarını ve başarılarını etkilemektedir. Öğretmen öz yeterlik inancı, hem öğretmenin hem de okulun verimliliğini etkileyen önemli faktörlerden biridir (Ekici, 2006). Bandura (1994) öz yeterlik inancını, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi şeklinde tanımlamaktadır.

Araştırmalarda, insanların davranışı gerçekleştirmeden önce, öz yeterlik düzeylerine bağlı olarak, davranışla ilgili iyimser ya da kötümser düşüncelere sahip oldukları; bunun da davranışa hazırlanmalarını etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca, öz yeterliği yüksek insanların davranış yapıldıktan sonra öz yeterliği düşük insanlara oranla daha fazla çaba gösterdiği ve bu çabalarını uzun süre sürdürdükleri bildirilmektedir. Buna bağlı olarak, öz yeterliği yüksek olan kişilerin engellerle karşılaştıklarında daha hızlı toparlanabildikleri ve hedeflerine bağlılıklarını sürdürdükleri belirtilmekte ve öz yeterliğin yüksek olmasının aynı zamanda insanların zorlayıcı ortamlar seçmesine, çevrelerini araştırmasına ya da yeni çevreler yaratmasına olanak verdiği de söylenmektedir (Akt. Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004; Bandura, 1977; 1994; Scholz et al., 2002).

Öğretmen adaylarının inançları ve tutumları, öğretmeyi öğrenme yöntemini ve sınıftaki algılarını, yargılarını, kararlarını ve eylemlerini etkiler (Akt. Cerit, 2010; Johnston, 1992). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi onların hizmet içi öğretimde öz yeterlik duygularına dayalı olarak nasıl davranışlar sergileyecekleri konusunda öngörüde bulunulmasına katkı sağlayabilir. Aynı zamanda öğretmenlik eğitiminin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları üzerindeki etki düzeyini belirlemede öğretmenlik eğitim programının etkiliği açısından da önem taşıyabilir (Cerit, 2010).

Türkiye'de öğretmen yetiştiren yükseköğrenim kurumlarının Bilgisayar (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010; Akkoyunlu ve Orhan, 2003), Fen (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010; Bıkmaz, 2002), Coğrafya (Karadeniz, 2005), Biyoloji (Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006), Sınıf (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010; Cerit, 2010), Türkçe (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010) ve Sosyal Bsilgiler (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010) bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına ilişkin yapılan araştırmalar literatürde dikkat çekicidir. Ancak pedagojik formasyon programına devam eden fen-edebiyat mezunlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançlarına ilişkin araştırma sonuçlarına literatürde rastlanmamıştır. Dolayısıyla, pedagojik formasyon programına devam eden fen ve edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesinin alana ve program geliştirme uzmanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, pedagojik formasyon programına devam eden fen ve edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Pedagojik formasyon programına devam eden fen-edebiyat mezunlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları; *(a) cinsiyet, branş, mezun oldukları lise, sosyo-ekonomik düzey, anne-babanın eğitim düzeyi, hayatlarının en çok geçtiği yerleşim yeri* değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir? *(b)* Pedagojik formasyon programına devam eden fen ve edebiyat fakültesi mezunlarının, öğretmenlik mesleğini sevip sevmediklerine ilişkin görüşleri nasıldır? *(c)* Pedagojik formasyon programına devam eden fen ve edebiyat fakültesi mezunlarının, *öğretmenlik mesleğini değerli bir meslek olarak görüp görmediklerine* ilişkin görüşleri nasıldır?
Araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Araştırmanın evreni, 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılında Dicle Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi Müdürlüğü bünyesinde açılan pedagojik formasyon programına devam eden fen-edebiyat mezunları oluşturmaktadır. Araştırmada açılan pedagojik formasyon programına devam eden fen-edebiyat mezunlarının tamamına ulaşılması hedeflendiğinden ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmada Kahyaoğlu ve Yaygın (2007) tarafından geliştirilen 44 maddelik *Öğretmen Adaylarının Öz Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi Ölçeği* kullanılmıştır. Beşli likert tipindeki ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.8998 olarak bulunmuştur.
Veri toplama aracında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için "Tamamen Yeterliyim", "Oldukça Yeterliyim", "Orta Düzeyde Yeterliyim", "Biraz Yeterliyim" ve "Hiç Yeterli Değilim" dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise; 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin "Hiç Yeterli Değilim", 1.80-2.59 arasında bulunanların "Biraz Yeterliyim", 2.60-3.39 arasındakilerin "Orta Düzeyde Yeterliyim", 3.40-4.19 arasındakilerin "Oldukça Yeterliyim" ve 4.20-5.00 arasında yer alanların ise "Tamamen Yeterliyim" derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.
Verilerin analizinde, frekans ve yüzde gibi istatistiksel değerlerin yanı sıra, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (one-way anova) testleri kullanılacaktır. Farklılığın belirlendiği durumlarda da, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Scheffe testi uygulanacaktır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınacaktır.
Pedagojik formasyon programına devam eden fen-edebiyat mezunlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları alt değişkenlere bağlı olarak incelenecektir. Elde edilen veriler benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öz Yeterlik İnancı, Öğretmen Öz Yeterlik İnancı, Pedagojik Formasyon Programı, Öğretmen Yetiştirme.

SELF EFFICACY BELIEFS ON TEACHING PROFESSION OF FACULTY OF SCIENCE AND LETTERS GRADUATES WHO CONTINUE PEDAGOGIC FORMATION PROGRAM

İlhami BULUT, Dicle University, ibulut@dicle.edu.tr
Behçet ORAL, Dicle University, oralbehcet@dicle.edu.tr

Abstract

Results of researches which state that beliefs of people influence their behaviors (Bandura, 1977) are attracting attention in literature. Pajares (1992) remarked that there are three functions of beliefs on learning. The first one is that it filters new information and experiences. Beliefs existing in individual define and organize the new information acquired during learning process. It also can limit information of other beliefs. The second one is that it influences the comment on information. The third one is that it influences behavior and perception. It can even direct them into wrong way.
Teachers are one of the important units of education. Therefore, teachers' expectations and beliefs affect their behaviors and thus it affects students' motivations, attitudes and success. Teacher's self efficacy belief is one of the most important factors that affect both teacher's productivity and productivity of school (Ekici, 2006). Bandura (1994) defines self efficacy belief as individual's capacity to organize and accomplish an activity in order to provide certain performance.
In researches, it is explained that people have optimistic or pessimistic ideas about the behavior depending on their self efficacy levels before carrying out the behavior, and this influences their readiness for the behavior. It is also stated that people with high self efficacy strive harder than people with low self efficacy level after the execution of behavior and carry on this strive for a long time. Depending on this, it is also explained that people with high self efficacy can recover quicker and continue their bounds to their targets, and possessing high self efficacy enables people to chose hard environments, explore their environments or search for new environments (Cited by Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004; Bandura, 1977; 1994; Scholz et al., 2002).
Candidate teachers' beliefs and attitudes influence learning method of teaching and their perceptions, provisions, decisions and actions in classroom (Cited by Cerit, 2010; Johnston, 1992). In this context, the identification of candidate teachers' self efficacy levels can help the prudence about how they are going to act during in-service training depending on their self efficacy feelings. It can be also play important role in determination of effectiveness of teacher training programs on candidate teachers' self efficacy beliefs in relation to effectiveness of teacher training program (Cerit, 2010).
The researches on self efficacy beliefs of candidate teachers studying in department of IT (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010; Akkoyunlu ve Orhan, 2003), Science (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010; Bıkmaz, 2002), Geography (Karadeniz, 2005), Biology (Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006), Elementary Education (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010; Cerit, 2010), Turkish (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010) and Social Sciences (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010) in universities with teacher training programs are remarkable in the literature. But researches on self efficacy beliefs on teaching profession of faculty of science and letters graduates who continue pedagogic formation program are not available in literature. Consequently, it is thought that determination of self efficacy beliefs on teaching profession of faculty of science and letters graduates who continue pedagogic formation program will make contributions to this field and curriculum developers.
The aim of this research is to determine self efficacy beliefs on teaching profession of faculty of science and letters graduates who continue pedagogic formation program. In relation to this general aim, answers for the following questions are quested: (a) Do the self efficacy beliefs on teaching profession of faculty of science and letters graduates who continue pedagogic formation program have meaningful statistical differences depending on variables of *gender, branch, high school graduation, social and economic state, parents' educational level, the city in which they lived most*? *(b)* Do the faculty of science and letters graduates who continue pedagogic formation program love teaching profession? *(c)* Do the faculty of science and letters graduates who continue pedagogic formation program think teaching profession as a valuable profession?
The research uses survey model. Universe of the research contain the faculty of science and letters graduates who continue pedagogic formation program opened by Directorate of Continuous Education Center of Dicle University in 2010-2011 Academic Year. Since it was aimed to reach all the faculty of science and letters graduates who continue pedagogic formation program, sampling was not required. Kahyaoğlu and Yaygın's (2007) *Evaluation of Candidate Teachers' Self Efficacy Scale* consisting 44 items was used in this research. Reliability coefficient of the five-point likert scale is found as 0.8998.

In order to determine realization level of each item in means of data collection, "I'm completely sufficient", "I'm quite sufficient", "I'm somewhat sufficient", "I'm a little sufficient" and "I'm not sufficient" degrees are used. In comments of arithmetic means, it is accepted that mean values between 1.00 – 1.79 are "I'm not sufficient", between 1.80-2.59 are "I'm a bit sufficient", between 2.60-3.39 are "I'm somewhat sufficient", between 3.40-4.19 are "I'm quite sufficient" and between 4.20-5.00 are "I'm completely sufficient". These intervals consisting levels are obtained by dividing sequence band between the lowest value 1 and highest value 5 given for choices into the number of the choices.
During the analyze of data, t-test and one way analyses of variance (one way anova) test are used in addition to statistical values such as frequency and percentage. When differences are identified, Scheffe's method is applied in order to identify the groups which have differences. Level of meaningfulness is accepted as .05.
Self efficacy beliefs on teaching profession of faculty of science and letters graduates who continue pedagogic formation program is analyzed depending on sub variables. The obtained data is going to be compared with results of similar researches and be commented on.

Key Words: Self Efficacy Belief, Teacher's Self Efficacy Belief, Pedagogic Formation Program, Teacher Training.

TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

İlknur BAYRAM, TOBB, idemirel@etu.edu.tr
Berna ASLAN, Ankara Üniversitesi , Berna.Aslan@ankara.edu.tr

Özet:
Bu araştırmada, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan İngilizce Hazırlık Programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Değerlendirme Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli (CIPP) temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Bağlam değerlendirme programın çevresi ile ilgilidir. Bağlam değerlendirmenin amacı ilgili çevreyi tanımlamak, bu çevreyle ilgili istenen ve gerçek durumun neler olduğunu ortaya koymaktır. Ayrıca bu aşamada karşılanmamış ihtiyaçlar, kaçan fırsatlar ve bu ihtiyaçların karşılanmama sebepleri belirlenmeye çalışılır. Girdi değerlendirme aşamasında programın amaçlarını karşılamak için kaynakları nasıl kullanacağına karar verme ve bilgi toplama işlemleri gerçekleşir. Hedeflerin uygun olup olmadığına, hedeflerin okulun amaçları ile ne kadar örtüştüğüne, öğretim stratejilerinin ne kadar uygun olduğuna, hedefleri gerçekleştirmek için başka stratejiler olup olmadığına bu aşamada karar verilir. Süreç değerlendirme aşamasında planlanan ile gerçek aktiviteler arasındaki uygunluğa bakılır. Üç tür stratejiyi içerir. Bunlardan, birincisi uygulamadaki eksiklikleri tahmin etme ve fark etme, ikincisi, karar için gerekli olan bilgiyi sağlama, üçüncüsü uygulanan yöntemleri kayıt etmedir. Bu üç stratejiden oluşan süreç değerlendirme program geliştirmenin uygulama aşamasında yer almaktadır. Ürün değerlendirme aşaması programın geniş kitlelerce kullanılmaya başlanmasından önce hatalarının düzeltilmesine imkân tanıyan pilot uygulama sürecidir. Ürün değerlendirme aşamasında ise programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Ürün değerlendirme sonunda programın devam edip etmeyeceğine karar verilir (Ornstein & Hunkins, 2004,s. 342-344).
Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin (366) ve İngilizce Hazırlık Programında ders veren öğretmenlerin (39) tamamı oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin programla ilgili görüşlerini olduğu gibi ortaya çıkarmak amaçlandığı için araştırma tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir.
Araştırmada veriler, TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık sınıfında okuyan öğrencilere ve İngilizce Hazırlık Programında ders veren öğretmenlere uygulanan öğretmen ve öğrenci anketi ile toplanmıştır. Anket maddeleri yazılırken öncelikle kuramsal bilgiler ve alanyazın taranarak taslak bir öğrenci ve öğretmen anketi oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak anketlerin kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Kapsam ve görünüş geçerliği için 2 yardımcı doçent, 2 ölçme değerlendirme uzmanı, 3 program geliştirme yüksek lisans öğrencisi ve 4 İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam 11 kişinin görüşlerine başvurulmuş, bu görüşler çerçevesinde bazı anket maddeleri atılırken, bazılarının ifade ediliş biçimleri sadeleştirilmiştir. Uzman görüşü sayesinde anket maddelerinin ve formunun içerik, biçim ve ifadelerin doğruluğu ve amaca uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen görüşler çerçevesinde düzenlenen taslak anket formu pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için kullanılan CIPP öğretmen ve öğrenci anketinin geçerlik çalışması kapsamında anketlere faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Anketin güvenirlik çalışması kapsamında bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutunda yer alan maddeler için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ankette programın bağlam boyutuna ilişkin on bir, girdi boyutuna ilişkin yirmi, süreç boyutuna ilişkin on ve ürün boyutuna ilişkin on dört madde olmak üzere toplam elli beş madde yer almaktadır.
Araştırmada yer alan ve bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlayan dört alt problemin hepsi bağımsız örneklemler için t-testi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.
Araştırma sonuçlarına göre programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İncelenen her boyutta öğretmenlerin ortalama puanları öğrencilerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde farklı çıkmıştır. Programın bağlam boyutuna ilişkin anlamlı farklılık gösteren maddeler programın amaçlarının öğrencilerin beklentileriyle uyumlu olup olmadığı, içeriğin güncel, eğlenceli, araştırma ve gözlem yapmaya teşvik edici olup olmadığı, içerikte yer alan konuların birbirini destekler nitelikte ve kolay anlaşılır olup olmadığı, ders kitaplarının ilgi çekici olup olmadığı ve programın süresinin İngilizce öğrenebilmek için yeterli olup olmadığı ile ilgili olduğu görülmüştür. Hazırlık programı girdi boyutuna ilişkin bazı maddelerin anlamlı farklılıklar gösterdiği ve bu farklılıkların özellikle programda yer alan online programlar, konuşma kulübü ve ödev yardımı gibi program dışı etkinlikler, öğrencilere sağlanan dizüstü bilgisayarlar, programda yer alan alıştırma ve etkinlik sayıları ve verilen ödevlere ilişkin olduğu görülmüştür. Süreç boyutunda anlamlı farklılık gösteren maddelerin verilen ödevlerin öğrenci seviyesine uygunluğu ve öğrenmeyi kolaylaştırması, programın derse aktif katılımı sağlayacak şekilde tasarlanması, derslerin süresinin uzunluğu, kısa ve ara sınavların ilgili becerileri ölçmesi ve sayıca yeterli olması ve sınavda verilen sürelerin yeterli olmasıyla ilgili olduğu görülmüştür. Ürün boyutunda anlamlı farklılık gösteren maddelerin ise derste kullanılan materyallerin öğrencilerin yazma, konuşma ve dinleme becerilerini olumlu yönde etkilemesi, sınavlara hemen dönüt verilmesinin öğrenmeyi olumlu yönde etkilemesi, programın bölümleriyle ilgili çalışmalarda öğrencileri olumlu yönde etkileyecek olması, programın İngilizce öğrenmeye teşvik edici olması, programın öğrencilerin İngilizce kelime bilgisini arttırması, program sonunda yazma, konuşma ve dilbilgisine yönelik gösterdikleri gelişimin öğrenciler ve öğretmenler tarafından tatmin edici bulunması ile ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın sonuçları Türkiye'de ve Dünya'da yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.
Araştırma sonucunda öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik önerilere yer verilmiştir. Programın uygulanmasına yönelik önerilere ek olarak, araştırma sırasında elde edilen

bilgiler ve karşılaşılan güçlükler göz önünde bulundurularak ileride yapılacak değerlendirme çalışmalarına yardımcı olması amacıyla getirilen önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Program Değerlendirme, CIPP, İngilizce Hazırlık Programı

THE EVALUATION OF THE ENGLISH PREPARATORY CURRICULUM AT TOBB UNIVERSITY OF ECONOMICS AND TECHNOLOGY DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES FROM TEACHERS' AND STUDENTS' POINT OF VIEW

İlknur BAYRAM, TOBB, idemirel@etu.edu.tr
Berna ASLAN, Ankara University , Berna.Aslan@ankara.edu.tr

Abstract

The aim of this study was to evaluate the English Preparatory Curriculum at TOBB University of Economics and Technology Department of Foreign Languages from teachers' and students' point of view. The evaluation is based upon Stufflebeam's context, input, process and product method (CIPP). Context evaluation involves studying the environment of the program. Its purpose is to define the relevant environment, portray the desired and actual conditions pertaining to that environment, focus on unmet needs and missed opportunities, and diagnose the reason for unmet needs. The second stage of the model, input evaluation, is designed to provide information and determine how to utilize resources to meet program goals. Input evaluates specific aspects of the curriculum plan or specific components of the curriculum plan. It deals with the following questions: Are the objectives stated appropriately? Are the objectives congruent with the goals of the school? Is the content congruent with the goals and objectives of the program? Are the instructional strategies appropriate? Do other strategies exist that can also help meet the objectives? Process evaluation stage addresses curriculum implementation decisions that control and manage the program. It is used to determine the congruency between the planned and actual activities. It includes three strategies. The first is to detect or predict defects in the procedural design or its implementation stage, the second is to provide information for decisions, and the third is to maintain a record of procedures as they occur. Process evaluation, which includes those three strategies, occurs during the implementation stage of curriculum development. During product evaluation, evaluators gather data to determine whether the final curriculum product now in use is accomplishing what they had hoped. To what extent are the objectives created being attained? Product evaluation provides evaluators with information that will enable them to decide whether to continue, terminate, or modify the new curriculum. (Ornstein & Hunkins, 2004,s. 342-344).

The sample of this study was formed from all of the students (366) studying at the English Preparatory Program at TOBB ETU Department of Foreign Languages during 2009-2010 academic year and the teachers (39) implementing the same program. Since the aim of this study is to determine what the teachers and students think about the program, survey method was used when conducting the study.

Two questionnaires were developed for the purpose of data collection. To be able to develop items for the draft questionnaire, the relevant literature was reviewed. To seek both content and face validity of the draft questionnaire, 11 experts in total including 2 associate professors, 2 assessment and evaluation experts, 3 graduate students at the department of curriculum development, and 4 English instructors were consulted for their opinion. Following this, some of the items in the questionnaire were discarded, yet some of them were rewritten for simplification. With the help of expert opinion, whether the items in the questionnaire were appropriately worded, and whether the content was suitable for the program goals were decided. The draft questionnaire was made ready for the pilot study after making the last corrections. After the pilot study, factor analysis was conducted to seek the validity of the questionnaire, and some of the items were discarded. For the reliability analysis, Cronbach Alpha was calculated for the items under the headings of context, input, process and product. The final form of the questionnaire included 55 items in total eleven of which are about the context, twenty of which about the input, ten of which about the process and fourteen of which are about the product evaluation.

The findings of the study were analyzed using one sample t-test to answer the research questions which ask whether there are significant differences between the opinions of the teachers and the students regarding the context, input, process and product of the program.

The results of the study show that there are some significant differences between the opinions of the teachers and the students regarding the context, input, process and product of the program. When the four dimensions of the program are concerned, it was concluded that the mean scores of the teachers were significantly higher the mean scores of the students. Context evaluation results showed that there are significant differences between the mean scores of the students and the teachers for the following items in the questionnaire which ask for surveyors opinions about whether the aims of the program meet the needs of the students, the content of the program is up to date, fun and it encourages them to research, investigate and observe, the subjects covered in the program support each other and they are easy to understand, course books are stimulating, and the duration of the program is sufficient to be able to learn English. Input evaluation results showed that there are significant differences between the mean scores of the students and the teachers for the following items in the questionnaire which ask for surveyors opinions about whether the extracurricular activities such as online programs, conversation club and homework help facilitate learning, laptops that the students are provided with at the beginning of the school year help them in the process of learning English, activities and exercises in the program are sufficient in number and quality , and there are enough assignments for the students to reinforce learning. Process evaluation results showed that there are significant differences between the mean scores of the students and the teachers for the following items in the questionnaire which ask for surveyors opinions about whether the assignments are consistent with the level of students, and the assignments facilitate learning, the program is designed in a way that it makes students actively take part in lessons, quizzes and midterms evaluate the four skills, quizzes and midterms are sufficient in number and length. Product evaluation results showed that there are significant differences between the mean scores of the students and the teachers for the following items in the questionnaire which ask for surveyors opinions about whether the materials used in the program positively affect the writing, speaking and listening skills of the students, the immediate feedback given for the quizzes and midterms facilitate learning, the program will have a positive effect on the students in their department, the program motivates students to learn English, the program has helped students enrich their vocabulary, the progress that students showed at the end of the program in terms of writing, speaking and grammar is satisfying.

In the conclusion of the study, suggestions based upon the findings of the study were provided in terms of context, input, process and product evaluation. In addition to the suggestions given for the implementation of the program, more suggestions were provided to help the researchers in their evaluation studies, bearing the difficulties encountered in this study in mind.

Key Words: Program Evaluation, CIPP, English Preparatory Program

ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME STANDARTLARI: ÖĞRENCİ BAŞARISINI BELİRLEME SINAVININ (ÖBBS) STANDARTLAR KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

İsmail YÜKSEL, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Zeynep AKİın, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özet

İçinde bulunulan çağda eğitim sisteminde toplumun gereksinimlerini karşılayabilecek niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu durum eğitimde niteliğin arttırılmasını temel amaç haline getirmiştir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için ise, çağın gereklerine uygun eğitim programlarının hazırlanması bir önkoşul niteliği taşımaktadır. Ancak eğitimde kalitenin arttırılması sadece çağa uygun özelliklere sahip eğitim programlarının geliştirilmesi ile değil aynı zamanda bu programların amaca uygun olup olmadığının ya da ne düzeyde uygun olduğunun belirlenmesini de gerektirmektedir. Bu soruların yanıtları ancak eğitim programlarının değerlendirilmesi ile mümkün olmaktadır. Eğitim programlarının değerlendirilmesinde en çok dikkate alınan boyut ise öğrenci değerlendirmeleridir. Sağlam, doğru ve güvenilir öğrenci değerlendirmeleri sağlam eğitim programlarının da temel bileşenidir. Çünkü öğrenci başarısı programın da başarısı hakkında bilgiler sağlar. Hemen tüm akademik alanlarda değerlendirme öğrenci gelişiminin sağlanmasında temel araçtır. Öğrenci değerlendirmeleri tüm sınıflarda gerçekleşir ve genellikle üniversiteye giriş sınavları, sınıf geçme, seviye belirleme, aşama atlama sınavları vb. eğitsel gelişimlerini etkileyen kararlarında öğrencileri ve eğitimcileri rahatsız eder.

Öğrenci değerlendirmelerinde yaşanacak veya yaşanmış olası bir sorun, hata ve eksiklik, eğitim programlarının da güvenirliğini önemli ölçüde etkiler. Uygun yöntem ve yaklaşımlarla yürütülmemiş, zayıf ve katılımsız öğrenci değerlendirmeleri özellikle yaşamsal kararların alındığı önemli durumlarda (üniversite sınavları, mesleğe giriş sınavları) ciddi sorunlara yol açacaktır. Bu tür durumlarda en küçük sorunlar ve eksiklikler kamuoyunun dikkatini çekebilmektedir. Çünkü büyük değerlendirmede yer alan tüm paydaşlar bu değerlendirme sonuçlarına göre amaçlarını ve beklentilerini belirlerler. Oysa değerlendirme süreci sonunda elde edilen bilgiler yanlış ve zayıfsa, karar vericilerin alacakları kararlar akademik, sosyal ve ekonomik yönden öğrenci gelişimine zarar verecektir. Bu nedenle öğrenci değerlendirmeleri oldukça titiz ve nesnel bir yaklaşımla ele alınmalı birtakım standartlara ve ölçütlere uygun olarak gerçekleştirilmelidir. Bu bağlamda öğrenci değerlendirmelerinde olası yanlışlıkları önleme, değerlendirmenin etik kurallara uygun, doğru, yararlı ve uygulanabilir olmasını sağlama ve değerlendirmede tek bir sesin oluşturulması amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde Ortak Komite(The Joint Committe) tarafından öğrenci değerlendirme standartları geliştirilmiştir. Standartlar dört temel alanda 27 standarttan oluşmaktadır.

Millî eğitimin temel amaçlarına uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim sisteminin çağa ayak uydurabilmesini sağlamak amacıyla eğitim alanında pek çok değişimi ve gelişimi hayata geçirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Bakanlık hem ulusal hem de uluslararası boyutta "Kalite Kontrol ve Durum Belirleme" çalışmaları yapmaktadır. Bu kapsamda ulusal düzeyde olmak üzere üçer yıl ara ile "Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS)", uluslararası düzeyde ise PISA ve TIMSS uygulamaları yapılmaktadır. Bu uygulamaların sonuçları değerlendirilerek başarı düzeyleri, kazanmaları gereken becerileri ne derecede kazandıkları, sistemin ürünü ve kalitesi ile Türkiye'nin diğer ülkeler arasındaki yeri tespit edilmeye çalışılmaktadır. Böylece temel eğitimde, eğitim politikaları, öğretim programı, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin nitelikleri, ders araç-gereç ve materyalleri gibi unsurların gözden geçirilmesine yönelik bilimsel veriler elde edilmekte, diğer bir ifadeyle programların geliştirilmesinde kullanılacak veriler toplanmaktadır.

Türkiye'de ulusal düzeyde uygulanmakta olan ÖBBS 1992 yılından beri üç yılda bir ilköğretim düzeyinde farklı alanlarda ve farklı sınıflarda "Standart Başarı Testi, Öğrenci Anketi ve Öğretmen Anketi" uygulamaları ile gerçekleştirilmektedir. İlk olarak 2009 yılında başlayan ortaöğretim ÖBSS'nin ise, ilköğretim düzeyinde olduğu gibi üç yıllık periyotlar hâlinde uygulanması planlanmıştır. İlk olarak 2009 yılında yapılan ortaöğretim ÖBBS ülke genelinde 30 ilden, resmî ve özel olmak üzere toplam 300 ortaöğretim kurumunun 9. ve 10. sınıflarından öğrenim gören 118.617 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu sınav ile Türk edebiyatı, dil ve anlatım, fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji), sosyal bilimler (tarih, coğrafya) ve İngilizce alanlarında sınava katılan öğrencilerin yeterlik durumları ve başarıları belirlenmeye çalışmıştır. Sonuçlar bir rapor halinde kamuoyuna sunulmuştur.

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapılan ÖBBS'lerde elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilere nasıl bir eğitim - öğretim ortamı sunulduğu, öğrencilerin kazanım ve becerilere yönelik yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu, öğrenci başarısına etki edecek olan etmenler ve bunların etkilerinin neler olduğu, bulgulara göre öğretim programları, öğretmen yeterlikleri, gibi alanlarda karar vericilere ne söylenebileceği konularında önemli verilere ulaşılması beklenmiştir. İlköğretim ve ortaöğretimde kapsamlı değişikliklere ve geliştirmelere katkıda bulunacak bu değerlendirmelerin güvenilir olması, doğru planlanması, uygulanabilir sonuçlara ulaşması, uygun ve yararlı olması bir zorunluluktur. Bu durumun belirlenmesi için de kapsamlı değerlendirme raporunun standartlara uygunluğu yönünden yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma bu gerekliğe dayalı olarak tasarlanmıştır.

Araştırmanın temel amacı ortaöğretim öğrenci başarısını belirleme sınavı raporunun öğrenci değerlendirme standartlarına uygunluğunun araştırılmasıdır. Bu amaç kapsamında öncelikle uzmanlar tarafından öğrenci değerlendirme standartlarının Türkçe çevirisi yapılacak daha sonra çevirisi yapılan standartlar bir kontrol listesine dönüştürülerek veri toplamaya hazır hale getirilecektir. Son olarak hazırlanan kontrol listesi ile ÖBBS değerlendirme raporunun standartlara uygunluğu incelenecektir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekanslardan yararlanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi, Öğrenci Değerlendirmesi, Standartlar, Meta-değerlendirme

STUDENT EVALUATION STANDARDS: EVALUATION OF STUDENT ACHIEVEMENT TEST (ÖBBS) IN TERMS OF STANDARDS

İsmail YÜKSEL, Eskişehir Osmangazi University
Zeynep AKIN, Eskişehir Osmangazi University

Abstract

In the present era, the education system is expected to train the individuals who can satisfy the needs of society. This has become the main goal of increasing the quality at education. In order to achieve this goal, it is a prerequisite to develop a curriculum appropriate to the needs of era. However, increasing the quality at education does not only require developing these curriculums convenient to the era but also to inquiry whether the curriculums are appropriate to their aims and if so, to what extent they are appropriate. Such questions can be answered only through program evaluation. At program evaluation studies, student evaluation is the dimension received most attention. Strong, accurate and reliable student evaluation is the fundamental component of program evaluation. Evaluation is the basic means at almost all academic fields to promote student development. Student evaluations are carried out at classes, yet, the exams such as generally university entrance exam, achievement tests, placement tests and level tests etc irritate the students and educationist for the decisions influencing their educational development.

Any possible or encountered problems, mistakes or deficiencies at student evaluations remarkably influence the reliability of the curriculums as well. The student evaluations, which are not carried out with appropriate methods and approaches also which are weak and unattended, can cause serious troubles at the important cases (university and entrance to profession exams) during which important decisions are taken. At such cases, any slight troubles and deficiencies can draw public's attention because all stakeholders involving at these evaluations determine their goals and expectations according to the results of evaluation. If the information obtained at the end of evaluation process is wrong and weak, the deciders' decisions would damage the students' developments in terms of academic, social and economical ways. Therefore, the student evaluations should be conducted quite precisely and objectively and some standards and criteria should be taken into account. In this context, the standards of student evaluations were developed by the Joint Committee at the USA in order to provide a common voice, to avoid any mistakes and to make the evaluation accurate, useful, applicable and convenient to ethical rules. These standards consist of 27 items at four main domains.

As appropriate to the fundamental goals of the nation education, the Ministry of National Education aims to accomplish many changes and developments at education in order to enable the educations system catch up with the era. Therefore, the ministry carries out "Quality Check and Situation Description" studies at both national and international levels. Within this context, at national level, three-year recess, "Student Achievement Test" (ÖBBS in Turkish) is applied while at international level, PISA and TIMSS applications are performed. Through the analysis of the results of these applications, it is attempted to determine the place of Turkey among other countries in terms of achievement levels, the skills expected to be gained and to what extent they are gained, the product and quality of system. In this way, scientific data on the educational policies, curriculum, teaching methods and techniques, qualities of teachers, lesson equipment and materials at basic education are gathered enabling the regions of all these components, in other words, developing the curriculums.

The Student Achievement Test (ÖBBS) had been carried out at primary education level, different areas and classes, with the applications of "Standard Achievement Test and Student Questionnaire and Teacher Questionnaire", since 1992, as once every three years. The ÖBBS at the secondary education level was started firstly in 2009 and like the one at the primary education, it is planned to be applied as triennial. The secondary education level ÖBSS was carried out in 2009 with 118.617 students attending to 9th and 10th grades of totally 300 state and private secondary education institutions at 30 cities all over Turkey. With this exam, it is attempted to determine the participant students' competence and success levels at the subject matters of Turkish literature, language and discourse, science (physics, chemistry, and biology), social sciences (history, geography) and English language. The results are presented to the public as a detailed report.

In the lights of the results of the ÖBBS at the primary and secondary education levels, it is expected to obtain important data to talk with the decision makers regarding the features of teaching-learning context, the levels of the students' competencies oriented to the outcomes and skills, the factors influencing the students' success, and their effects, also the curriculums and teacher competencies. These evaluations, which will make important contributions to the comprehensive developments and improvements at the primary and secondary education levels, should be reliable, planned accurately, beneficial, appropriate and with applicable results. For this, it is necessary to reevaluate the detailed evaluation report in terms of the appropriacy to the standards. The present study is based on this need.

The aim of the present study is to examine the appropriacy of the report on the secondary education student achievement test in terms of the student evaluation standards. In line with this aim, firstly the student evaluation standards will be translated into Turkish by the experts, and then the translated standards will be reformed as a checklist for the data collection. Lastly, the prepared checklist will be used to examine the appropriacy of the evaluation report of ÖBSS. In data analysis and interpretation, percentages and frequencies will be used.

Keywords: Student Achievement, Student Evaluation, Standards, Meta-evaluation

DANIŞMAN, ÖĞRETMEN ADAYI VE KURUM YÖNETİCİLERİNİN TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖNERİLERİ

Kasım KIROĞLU, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, november@omu.edu.tr
Cevat ELMA, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, cevat.elma@omu.edu.tr
Alper KESTEN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, akesten@omu.edu.tr

Özet

Üniversitelerin değişen dünya koşullarında işlevlerini yeniden tanımlama zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Politikacılara, eğitimcilere, üniversite öğrencilerine ve toplumu oluşturan diğer kesimlere göre bu zorunluluğun ortaya çıkmasındaki en temel etken üniversite ve toplum arasındaki kopukluktur. Üniversite ve toplumun iki ayrı dünyaymış izlenimi vermesi (Çuhadar, 2008; Mpofu, 2007; Sandy ve Holland, 2006) de bu kopukluğun en büyük göstergesidir. Bu kopukluğun giderilmesi üniversite ve toplum arasında işbirlikli ve eşgüdümlü bir çalışmayla olanaklı hale gelebilir. Bu işbirliğini gerçekleştirmeye yönelik en önemli adımlardan birisi 2006 yılında Ankara Üniversitesi'nde yapılan "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi" adlı çalıştaydır. Bu çalıştayda üniversitenin temel işlevlerinden biri olan topluma hizmet boyutu tartışılmış ve bu hizmetin nasıl gerçekleştirileceği üzerinde durulmuştur. Diğeri de Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) 2006-2007 öğretim yılında Eğitim Fakültelerinde uygulamaya konulan yeni program çerçevesinde Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) adlı derse yer vermiş olmasıdır.

En genel anlamıyla "THU, sınıfı daha geniş bir dünya ile buluşturmayı ve kuramı uygulamaya dönüştürmeyi hedefleyen bir derstir" (Tonkin, 2004:5). Jacoby'e (2003) göre etkili bir THU, öğrencileri "başkaları için bir şey yapmak"tan ziyade "başkalarıyla birlikte bir şey yapma"ya yönelten bir nitelik taşımalıdır. "Başkalarıyla birlikte bir şey yapmak" takım çalışmasını ve kurumsal ilişkileri gerektiren bir durumdur. Takım çalışması ve etkili kurumsal ilişkiler ise ortak amaç ve ortak faydadan beslenir. Grobe'un (1990) da belirttiği gibi, "THU'dan kim yarar sağlar?" sorusunun yanıtı eğer "tüm paydaşlar" değilse bu sahici bir ortaklık/ilişki değildir. Bailis'e (2000) göre THU'da kurumlar ve üniversiteler aynı madalyonun iki yüzü gibidir, yani böylesi bir ortaklıkta, tüm taraflar hem öğrenmeli, hem öğretmeli hem de eldeki kaynakları birlikte kullanarak ortaya çıkacak ürünün getirilerinden herkes yararlanmalıdır (Torres, 2000; Miron ve Moely, 2006). Toplumla böylesi ilişkiler kurmak üniversiteler için sanıldığı kadar kolay bir iş değildir. Çünkü üniversite-toplum ilişkisi "birbirinden bağımsız ancak birbirini etkileyen karmaşık bir sistem"dir (Sigmon, 1996). Bu noktada THU'da karşılaşılan temel zorluk; kurumların üniversiteden beklentileriyle üniversitenin kurumlara sağladığı olanaklar arasındaki uçurumdur (Wealthall, Graham ve Turner, 1998). Bu durumun arkasında; hazırlanan projelerin gerçek yaşam sorunlarından uzak olması, bütçe ve zamanın kısıtlılığı, ulaşım olanaklarının yetersizliği, tarafların sorumluluklarını yeterince yerine getirmemesi gibi etkenlerin yattığı söylenebilir. Bir diğer önemli sorun ise bu ortaklıktan üniversitelerin daha fazla yararlanması dolayısıyla kurumların yarar beklentisinin karşılanamamasıdır (Jones, 2003).

Yükseköğretimde THU'ya yönelik çalışmaların çoğunluğunun üniversite, danışman/öğretim elemanı ve öğrenci boyutuna odaklandığı; özellikle de öğrencilerin toplumsal yaşamın sorunlarına karşı duyarlılığı, kişisel gelişime etkisi, vatandaşlık bilinci, toplumsal sorunlara çözüm üretme gibi alanlarda yoğunlaştığı ve bu çalışmaların da neredeyse tamamının ABD kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de ise THU'nun çok yeni olması dolayısıyla konu ile ilgili çalışmalar sınırlı olduğu ve bu çalışmaların da özellikle THU uygulamasında yaşanan sorunlar ve uygulamanın etkililiği boyutuna odaklandığı görülmektedir.
Bu çalışmanın amacı uygulamanın paydaşları konumunda olan danışman, öğrenci ve resmi kurum ve sivil toplum örgüt yöneticilerinin THU dersinin daha etkili şekilde verilebilmesi için neler yapılması gerektiğine ilişkin çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, danışman, öğrenci ve yönetici görüşleri aşağıdaki başlıklar halinde incelenmiştir:

1- THU"da danışmanın rolüne ilişkin öneriler
2- THU'nun programdaki yeri ve süresine ilişkin öneriler
3- THU kapsamında üniversite ve fakültenin yükümlülüklerine ilişkin öneriler
4- THU kapsamında gerçekleştirilen projelerin değerlendirilmesine ilişkin öneriler

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin kuzeyinde bulunan bir ilde THU dersinin verildiği bir eğitim fakültesinin ilköğretim bölümünde dersi okutan beş danışman, bu dersi alan beş öğretmen adayı ve uygulamaların gerçekleştirildiği kurumlarda görev yapan dokuz resmi ve sivil toplum örgüt yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmada Eğitim Fakültesinin ilköğretim bölümünde bulunan her bir anabilim dalından bir öğretmen adayı ve danışman örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırmada öğretmen adayı ve danışman seçimi için amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme, kurum yöneticilerinin belirlenmesinde tipik durum örnekleme yöntemleri kullanılmıştır.
Bu çalışmada danışman, öğretmen adayı ve kurum yöneticilerinin THU'nun etkili şekilde uygulanmasına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler, danışman ve öğrenciler için araştırmacıların ofislerinde, kurum yöneticileri için ise yöneticilerin kendi ofislerinde ve araştırmacıların en az ikisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30-35 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilerek çözümleri yapılmıştır. Çalışmaya katılan beş danışman D1, D2,...D5, beş öğretmen adayı Ö1, Ö2,..., Ö5, dokuz kurum yöneticisi ise Y1, Y2, ... Y9 şeklinde kodlanmıştır.
Danışman, öğretmen adayı ve kurum yöneticilerinin THU'nun etkili şekilde uygulanmasına ilişkin önerilerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımın en belirgin özelliği olan "doğrudan alıntılara" çalışma içerisinde sıkça yer verilmiştir. Nitel verilerin analizinde QSR NVivo 7.0 programı kullanılmıştır.
THU"da danışmanın rolüne ilişkin öneriler incelendiğinde; katılımcıların danışmanların uygulamalardaki rollerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin çeşitli görüşler ileri sürdükleri görülmüştür. Öğretmen adayları danışmanların öncelikle proje yönetimi konusunda kendilerini bilgilendirmeleri gerektiğini, proje konusunu belirlenmesi, proje ekibinin oluşturulması, gidilecek kurumların saptanması ve benzeri konularda karar vermeyi öğrenciye bırakması ve daha çok rehber rolü üstlenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Kurum yöneticileri ise uygulama sürecinde yaşadıkları sıkıntıları göz önünde bulundurarak danışmanların kendileriyle daha etkin bir etkileşim kurması, öğretmen adaylarının kurumlarına gelmeden önce danışmanları tarafından bilgilendirilmesi, öğretmen adaylarının geliştirdiği projelerin sahiplenmesi ve danışmanların aşırı yönlendirici bir tutum içinde olmamaları gerektiğini vurgulamışlardır.
THU'nun programdaki yeri ve süresine ilişkin öneriler incelendiğinde danışmanların, öğretmen adaylarının ve yöneticilerin THU'nun etkili bir şekilde uygulanabilmesi için dersin programdaki yeri ve zamanının belirlenmesi konusunda ilgili birimlerin bu uygulama için ayrı bir gün ayırmaları gerektiğinin altını çizmişlerdir. Öğretmen adayları ayrıca üçüncü sınıf programlarının yoğun olması ve KPSS kaygısı gibi etkenler nedeniyle dersin ikinci sınıfta olmasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Dersin programdaki yerini kendi açılarından değerlendiren kurum yöneticileri öğretmen adaylarından daha uzun süreli yararlanmak için dersin daha erken sınıflarda verilmesinin kendilerine daha fazla katkı sağlayacağını düşündüklerini dile getirmişlerdir.
THU kapsamında üniversite ve fakültenin yükümlülükleri boyutunda danışman, öğretmen adayları ve kurum yöneticilerinin; bürokratik engellerin en aza indirilmesi, geliştirilen projelerin uygulanmasında üniversitenin öğretmen adaylarına maddi destek sağlaması, fakülte kurum işbirliğinin en üst düzeye çıkarılması gibi konularda önerilerde bulundukları görülmüştür.
THU kapsamında gerçekleştirilen projelerin değerlendirilmesi boyutunda ise danışmanlar dersin notla değerlendirilmemesi, öğretmen adayları danışmanların sonuç odaklı değerlendirme yerine süreç odaklı değerlendirmeyi göz önüne alması, kurum yöneticileri de değerlendirme sürecine hiçbir şekilde kendilerinin dâhil edilmemesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.
Anahtar Kelimeler: Topluma hizmet uygulamaları, danışman, öğretmen adayı, yönetici

SUGGESTIONS OF INSTRUCTORS, PROSPECTIVE TEACHERS AND ADMINISTRATORS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNITY SERVICE APPLICATION

Kasım KIROĞLU, Ondokuz Mayıs University, november@omu.edu.tr
Cevat ELMA, Ondokuz Mayıs University, cevat.elma@omu.edu.tr
Alper KESTEN, Ondokuz Mayıs University, akesten@omu.edu.tr

Abstract
Universities are required to re-define their function in this rapidly changing world. According to the politicians, educationalists, university students and others constituting the community, the major reason behind the emergence of this need is the miscommunication between universities and society. The impression that "university and community are apart from each other" is the indicator of this miscommunication (Çuhadar, 2008; Mpofu, 2007; Sandy and Holland, 2006). This problem can be overcome by a cooperative and coordinated study between universities and society. One of the most important steps for the realization of this cooperation is the workshop named "Faculty of Education and Community Service Application from the perspective of Educational Sciences" which were carried out at Ankara University in 2006. In this workshop, community service, one of the major functions of universities, was discussed. Another important step is that Council of Higher Education (YÖK) implemented Community Service Application (CSA) course within the framework of new program in Faculties of Education in 2006-2007 academic years.
In the widest sense, CSA is a course that aims to bring together the class with the much broader world and transform the theory into the practice (Tonkin, 2004:5). According to Jacoby (2003), "effective CSA should lead to students to do something with others rather than to do something for others". "Doing something with others" is a condition that requires team work and institutional relations. Teamwork and effective institutional relations live on with common purpose and common interest. As Grobe (1990) stated that if the answer to the question of "Who benefits from CSA?" is not "all stakeholders", this is not a genuine partnership or relationship. According to Bailis (2000), institutions and universities are two sides of the same medallion. In other words, in such a partnership, all parts should teach and learn and everyone should benefit from the product (Torres, 2000; Miron and Moely, 2006). As university-community relationship is an independent but a complex interacting system, it is not easy to establish such relations in society for universities (Sigmon, 1996). At this point, the main difficulty encountered in CSA is the gap between expectation of the institutions from the universities and the

opportunities provided by the universities (Wealthall, Graham and Turner, 1998). Some factors such as preparing projects far from real-life problems, budget and time limitations, lack of transportation facilities and not fulfilling the responsibilities can be the underlying reasons for this situation. Another major problem is that universities benefit from this partnership but this partnership does not cover institutions' expectations (Jones, 2003).

It was determined that most of the studies for CSA in higher education focus on universities, instructors and students; especially in the field of students' sensitivity to the problems of social life, impact on personal development, citizenship awareness and solutions of social problems. Additionally, almost all these studies are the U.S. origin. In Turkey, studies related to CSA are limited and they only focus on the problems experienced in the implementation and the effectiveness of CSA.

The aim of this study is to introduce the solution offers of the instructors, students and administrators of governmental and non-governmental organizations, which are the stakeholders of the application, for an effective CSA. For this purpose, opinions of instructors, students and administrators were analyzed into the following headings.

1. Suggestions regarding the instructor's role in CSA
2. Suggestions regarding the place and duration of CSA in the curriculum
3. Suggestions regarding the responsibilities of universities and faculties within the scope of CSA
4. Suggestions regarding the evaluation of the projects performed within the scope of CSA

The sample group consisted of five instructors lecturing CSA in a Faculty of Education, Department of Primary Education and five prospective teachers attending CSA courses and nine administrators from governmental and non-governmental organizations in a city in the north of Turkey. One prospective teacher and one instructor from each Department of Primary Education were included to the study. Sampling criterion, one of the purposeful sampling methods, was used for the selection of prospective teachers and instructors whereas typical case sampling methods were used for the selection of administrators.

In the study, semi-structured interview technique was used to obtain instructors, prospective teachers and administrators' opinions regarding an effective implementation of CSA courses. Interviews with prospective teachers and instructors were conducted in the researchers' offices whereas interviews with the administrators were conducted in administrators' own offices with the participation of at least two researchers. Interviews lasted about 35-40 minutes and were recorded by the use of tape recorder and then were analyzed. Five instructors, five prospective teachers and nine administrators participating in the study were coded as D1, D2,..D5; Öl, Ö2,...Ö5 and Y1,Y2, ..Y9 respectively.

Descriptive analysis approach - one of the qualitative data analysis techniques- was used in the analysis of the opinions of instructors, prospective teachers and administrators. "Direct quotes", the most prominent features of this approach, were frequently applied in the study. QSR NVivo 7.0 package program was used in the analysis of qualitative data.

When the suggestions regarding instructors' role in CSA were analyzed, it was seen that participants put forward various opinions regarding instructors' role in CSA. Prospective teachers emphasized that instructors should inform them about project management and let them to make their own decisions about determination of project topic, selection of project team members and determination of the institutions to go. Prospective teachers also emphasized that instructors should take a guiding role in the application. By taking into consideration the problems experienced during the application, administrators emphasized that instructors should form an effective interaction with them, prospective teachers should be informed by the instructors before visiting the institutions and instructors should not maintain a directive attitude towards students.

When the opinions regarding the location and duration of the CSA in the curriculum were analyzed, participants underlined that related units should assign a separate day to provide an effective implementation of CSA course. Prospective teachers also expressed that CSA course should be taught in the second year due to the some factors such as KPSS (Public Personal Selection Examination) and intensive curriculum. Administrators who evaluate the courses from their own perspectives expressed that having CSA courses being taught in earlier years would make significant contributions to them.

With regard to the responsibilities of the universities, instructors and administrators made suggestions in some respects such as minimizing the bureaucratic obstacles, providing financial support to prospective teachers in the implementation of the projects and maximizing the cooperation between universities and institutions.

With regard to the evaluation of the projects carried out within the scope of CSA, instructors expressed that CSA courses should not be graded whereas teacher prospective teachers emphasized the necessity of process assessment instead of outcome assessment. Administrators stated that they should not be included in the assessment process in anyway.

Keywords: Community service applications, instructor, prospective teacher, administrator.

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Levent VURAL, Anadolu Üniversitesi, lvural@anadolu.edu.tr
Bilge Çam AKTAŞ, Anadolu Üniversitesi, bilge01@hotmail.com
Seray TATLI DALİOĞLU, Anadolu Üniversitesi, statli@anadolu.edu.tr

Özet

İlköğretimin ilk yıllarında verilen eğitim ulusal kalkınmanın sağlanmasında ve toplumsal yapının geliştirilmesinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu düzeyde verilen eğitim öğrenenlerin bilgi, beceri ve çeşitli alanlara ilişkin yeterliklerinde temel niteliği taşımakta ve gelecekteki yaşamlarına yön vermede belirleyici olabilmektedir. Nitelikli bir eğitim öğrenenlerin kişilik yapılarının şekillenmesinde de önemli işlevlere sahiptir. İlköğretimin ilk basamağında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görevlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmeleri sistemin sağlıklı bir şekilde yürümesi ve toplumun gelişmesi bakımından bir gerekliliktir. Türkiye'de sınıf öğretmenlerini yetiştirme görevi 1982 yılından beri eğitim fakültelerinin sorumluluğundadır. Bu tarihten itibaren sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesinde farklı uygulamalar gerçekleştirilmiş, programlarında değişikliklere gidilmiş ve son olarak 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren de sınıf öğretmenliği programında bazı yeni düzenlemeler yapılmıştır. Gerçekleştirilen her yeni düzenleme ve program değişikliği ile sınıf öğretmenlerinin daha iyi niteliklerle donanık olarak yetiştirilmesi amaçlanmış ve bu anlamda ilgili kurumlarca ulusal bir çaba gösterilmiştir. Tüm bu çabaların yanında sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen çeşitli araştırma sonuçları, öğretmenlerin meslek yaşantısındaki gereklilikler ile lisans öğrenimleri arasında çeşitli açılardan kimi farklılıkların olduğuna ilişkin bulgular ortaya koymaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin meslek yaşamları içerisinde, lisans eğitimlerinden kaynaklanan çeşitli sorunların ortaya çıkması, sürece başlamış olmaları açısından geç olabilmekte, öğretmenlerin meslek yaşamlarına başlamadan önce gerekli yeterliklerin kazandırılması daha akılcı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri oldukça önemlidir. Çeşitli ölçme araçlarıyla öğretmen adaylarından elde edilecek verilerin programın etkiliğini ortaya koymada önemli katkılar sağlayabileceği umulmaktadır. Sınıf öğretmenliği programının etkiliğine ilişkin sağlıklı bulguların ortaya konulması geçerli ve

güvenilir ölçme araçlarının süreçte kullanılmasıyla sağlanabilir. Bu gereklilikten hareketle çalışmada öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği programı hakkındaki görüşlerini belirlemede kullanılabilecek bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla öncelikli olarak programın değerlendirilmesinde öğretim programının öğeleriyle paralel olarak madde havuzunun oluşturulmasına çalışılmıştır. Programın amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerine yönelik ölçek maddeleri yazılmıştır. Ardından oluşturulan ölçek maddeleri eğitim programları ve öğretim alanında lisans üstü öğrenim gören alan uzmanlarına verilerek kapsam geçerliliği hakkındaki görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen eleştiriler doğrultusunda ölçme aracına son şekli verilmiştir. Son şekli verilen ölçme aracının Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanacaktır. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler üzerinde yapı geçerliliği için doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi, güvenirlik çalışması için ölçüm sonuçlarının kararlılığını belirlemek amacıyla için test-tekrar-test, sonuçların tutarlılığını belirlemek için de verilerin iç tutarlık katsayısına bakılacaktır.

Geliştirilecek olan ölçme aracı ile öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği programı hakkındaki görüşlerinin bilimsel yollarla elde edilmesi ve programın etkililiği hakkında sağlıklı değerlendirmelere ulaşılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın diğer öğretmenlik programlarının değerlendirilmesine yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesinde çalışacak araştırmacılara yol gösterici olacağı, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde görev alan uzmanlara da rehberlik edeceği umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler:

THE SCALE OF EVALUATING PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING PROGRAM: A STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Levent VURAL, Anadolu University, lvural@anadolu.edu.tr
Bilge Çam AKTAŞ, Anadolu University, bilge01@hotmail.com
Seray TATLI DALİOĞLU, Anadolu University, statli@anadolu.edu.tr

Abstract
Primary education is important for providing the national progress and developing social structure. Also, primary education is basic for learners to acquire their qualifications regarding to different areas. So it can be said that primary education can be decisive in giving direction to lives of future. A qualified education has important functions in shaping personalities of learners. In this context, it an important requirement that primary school teachers accomplish their responsibilities effectively for community development.
In Turkey, the duty of training primary school teachers is in the responsibility of education faculties since 1982. From this date, lots of changes were made in programs. Lastly, some new arrangements were made in 2005-2006 education year. Each new arrangement aims to educate more qualified teachers. But research results indicate that there are some differences between the requirements in teacher profession and undergraduate education. In this regard, it may be late to fix these problems in the profession process. It seems to be more rational to acquire appropriate proficiencies before beginning to profession. In this context, taking views of preservice teachers about primary school teacher education program is important. In this study, it is hoped to provide important contributions by data which will be collected from pre-service teachers. To get healthy results about the efficiency of program is only possible with a valid and reliable scale. By this requirement, in this study, it is aimed to develop a scale which can be used for determining views of preservice teachers about primary school teacher training program.
Firstly, an item pool in parallel with elements of a curriculum was developed. Items about aims, content, teaching-learning process and evaluation were written. Then, expert view about scale items was taken from experts in curriculum and instruction department. The scale was developed according to the criticism from experts. This scale is going to be applied to preservice teachers who are studying in primary school teacher training programs in Anadolu, Eskişehir Osmangazi, Trakya and Uşak Universities.
Confirmatory and exploratory factor analysis will be done for construct validity and test-retest will be done for stability of measurement and the internal consistency co efficiency will be calculated for consistency of results.
It is hoped to evaluate the primary school teacher training program effectively by the developed scale. Also, it is hoped this study will be a guide for researchers and experts involved in shaping education policies.

Keywords:

1968 İLKOKUL PROGRAMI FEN VE TABİAT BİLGİSİ DERSİ İLE 2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMINDA FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ (BSB) YÖNÜNDEN KARŞILIKLI İNCELENMESİ

Mehmet Ali ALTINOK, Süleyman Kılıç İlköğretim Okulu, istanbul145353@hotmail.com
Tuncay TUNÇ, Aksaray Üniversitesi, tctunc@gmail.com

Özet
Bilimsel yolla sonuca ulaşma yöntemi ilk kez 1920 yılının başlarında tarımsal toplumdan, endüstriyel topluma geçiş döneminde, toplumun özellikle sağlık ve hijyen konularındaki ihtiyaçları sonucunda ortaya çıkmıştır ve aynı yıllarda okul fen programlarını da etkilemiştir. O yıllarda ilerlemeci eğitimci John Dewey bilimi, "çalışma için seçilen problemler ve bu problemlere çözüm getirme yolları'' şeklinde pragmatik bir temelde açıklamıştır.
1950'lerde toplumların, dolayısıyla bilimin gündeminde yer alan soğuk savaş, bilim ve teknolojiyi de etkileyerek bu amaca yönelik bilim adamı ve mühendis yetiştirilmesi konusunda okullara daha büyük görevler yüklemiştir. Ayrıca 1957 yılında Rusların uzaya Sputnik uzay aracını göndermesi ABD'nin fen eğitiminde yeniden yapılandırma sürecine girmesine ve müfredatlara temel bilginin yanında bilgi edinme yollarının da girmesine sebep olmuştur. Tüm bunlara bağlı olarak günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılamak üzere zihinsel yönden pratik, elit ve nitelikli eğitilmiş insan gücü yetiştirmek, fen ve teknoloji eğitimi alanında önem kazanmıştır.
Bilimsel süreç becerileri, 2004 Fen ve Teknoloji programında ilk olarak açıkça ad konularak yer almış ve öğrencilere bilimsel araştırmanın yol ve yöntemlerini öğretmek amacıyla 4. ve 5. sınıflar için 24 kazanıma yer vermiştir. Ancak cumhuriyetin ilanından beri uygulanan birçok ilkokul programı incelendiğinde, 2004 programındaki bilimsel süreç becerileri ile ilgili bazı kazanımların bu programlarda yer aldığı görülmektedir.
Cumhuriyet döneminin ilk kapsamlı programı olan 1926 programında, ilkokul iki devre olarak düzenlenmiş, günümüzdeki Fen ve Teknoloji dersinin karşılığı olarak 4 ve 5. sınıflarda "Tabiat Dersleri" ile 5. Sınıfta "Eşya Dersleri" haftada ikişer saat olarak yer almıştır. Bu programın bir revizyonu şeklinde olan ve ilkokulun amaçlarının ilk kez geniş kapsamlı olarak ele alındığı 1936 ilkokul programını,

20 yıl süreyle konular yönünden değişikliğe uğramadan uygulamada kalan 1948 programı takip etmiştir. Bu programı oldukça uzun bir deneme devresinden ve bu devrin sonunda yapılan değerlendirmelerden sonra uygulamaya giren 1968 İlkokul Programı takip etmiştir. Bu programda "Fen ve Tabiat Bilgileri" adıyla belirlenen ders, 1948 programındaki "Tabiat Bilgisi, Tarım- İs ve Aile Bilgisi" derslerinin bütünleşmiş bir biçimidir. Programda Milli Eğitimin amaçları, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri, birleştirilmiş sınıfların idaresi ile her sınıfta işlenecek konular ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. 1968 programın Fen ve Tabiat Bilgisi dersleri öğrencilerin içinde yaşadıkları çevreyi daha iyi anlamalarını, bu çevre içinde yaşamaktan zevk duymalarını ve günlük yaşam şartlarıyla ilgili bilgileri kazanarak bu çevreye uyabilmelerini sağlayacağı düşünülerek 5 maddelik bir amaç belirlemiştir. Bunun yanında açıklamalar başlığı altında 37 maddelik, günlük çalışmalar başlığı altında da 30 maddelik öğretmenin uygulamalarda göz önünde bulunduracağı açıklayıcı notlar verilmiştir.

Bu çalışma; 1968 İlkokul müfredatına göre hazırlamış olan Fen ve Tabiat Bilgileri dersi programının Bilimsel Süreç Becerileri yönünden analiz edilip 2004 Fen ve Teknoloji dersi programıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi esasına dayanmaktadır.

Bu araştırma 2004 İlköğretim Fen ve Teknoloji programlarında yer alan Bilimsel Süreç Becerilerinin 1968 İlköğretim Programı Fen ve Tabiat Bilgisi dersinde de yer alıp almadığını araştırmak ve varsa ne düzeyde olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığı Arşiv Kütüphanesi ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kütüphanesi'nden belgelere ulaşılarak 1968 İlkokul 4 ve 5. sınıf fen ve tabiat bilgisi ders programları ve o yıllarda okutulan ders kitapları incelenmiştir. Bu çalışmada, nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesine başvurulmuş olup, toplanan dokümanlar veri setini oluşturmuştur.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre Bilimsel Süreç Becerileri kavramının isim olarak yeni olmasına rağmen 1968 Programında Bilimsel Süreç Becerilerinin bu başlık altında olmasa bile içeriğinde yer aldığı ve 2004 Programındaki ile benzer özellikler gösterdiği görülmüştür. Bu araştırmada 1968 Programı ile 2004 Programının karşılıklı incelenmesiyle elde edilen sonuçlar BSB yönünden karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

1968 Tabiat Bilgisi Programı	**2004 Fen ve Teknoloji Programı**
İlkokul, öğrencileri tenkidi düşünmeye yöneltmeli, onların hareketlerini düşünerek ve muhakeme ederek düzenlemelerini bir alışkanlık haline getirmelidir.	• Nesneler veya olaylar arasındaki belirgin benzerlikleri ve farklılıkları saptar. • Gözlemlere dayanarak bir veya birden fazla özelliğe göre karşılaştırmalar yapar. • Benzerlik ve farklılıklara göre grup ve alt gruplara ayırma şeklinde sınıflamalar yapar.
Çocuklar, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Tabiat Bilgileri alanında bitki ve hayvanların yetiştirilmesi, beslenmesi yönünden okul ve uygulama bahçesinde gözlemler ve deneyler yapıp yazmak,	• Nesneleri (cisim, varlık) veya olayları çeşitli yollarla bir veya daha çok duyu organını kullanarak gözlemler. • Bir tahminin doğruluğunun nasıl test edilebileceğine yönelik basit bir deney önerir. • Gözlem ve ölçüm sonucunda elde edilen araştırmanın amacına uygun verileri yazılı ifade, resim, tablo ve çizim gibi çeşitli yöntemlerle kaydeder.
Çeşitli fen araçlarının kullanılmasıyla ilgili denemeler yapmak	• Öğretmen gözetiminde basit araştırmalarda gerekli malzeme ve araç gereçleri seçer; becerikli, emniyetli ve etkin bir şeklide kullanır.
Bu maksatla ilgili kitapları okumak, resim ve grafikleri incelemek, koleksiyon için öteberi toplamak veya toplanan şeyleri düzenleyip etiketlemek, gazete ve dergilerden kesilen yazı ve resimleri düzenlemek, bülten tahtasını hazırlamak, bir rapor planlamak, okunan kitapların bibliyografyasını hazırlamak, özetini çıkarmak, çizgiler ve modeller yapmak gibi etkinliklerde bulunabilirler.	• Değişik kaynaklardan yararlanarak bilgi ve veri toplar (örneğin çevrede gözlem, sınıfta gözlem ve deney, fotoğraf, kitaplar, haritalar veya bilgi ve iletişim teknolojileri). • Gözlem ve ölçüm sonucunda elde edilen araştırmanın amacına uygun verileri yazılı ifade, resim, tablo ve çizim gibi çeşitli yöntemlerle kaydeder.
Gözlem, deney, inceleme, araştırma teknikleriyle toplanan bilgileri düzenleyip basit bir rapor haline getirebilmek	• Gözlem ve ölçüm sonucunda elde edilen araştırmanın amacına uygun verileri yazılı ifade, resim, tablo ve çizim gibi çeşitli yöntemlerle kaydeder. • Basit gözlem ve araştırmaları ve elde ettikleri sonuçları sözlü, yazılı ve/veya görsel malzeme kullanarak uygun şekillerde sunar ve paylaşır.
Termometre, mercek, pusula, pil, zil vb. araçları tanımak ve kullanabilmek gibi günlük hayatta daima ihtiyaç duyulan beceriler de kazandırılmalıdır.	• Cetvel, termometre, tartı aleti ve zaman ölçer gibi basit ölçüm araçlarını tanır.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel Süreç Becerileri, Fen ve Teknoloji, Fen ve Tabiat Bilgisi, 1968 İlkokul Programı

EXAMINING SCIENCE AND NATURE KNOWLEDGE CLASS IN PRIMARY SCHOOL PROGRAM OF 1968 WITH SCIENTIFIC PROCESS SKILLS (SPS) OF SCIENCE AND TECHNOLOGY CLASS IN PRIMARY SCHOOL PROGRAM OF 2004 IN COMPARISON.

Mehmet Ali ALTINOK, Süleyman Kılıç İlköğretim Okulu, istanbul145353@hotmail.com
Tuncay TUNÇ, Aksaray University, tctunc@gmail.com

Abstract
The method of reaching to the result by scientific approach appeared for the first time in the early of 1920 as a result of the needs especially in health and hygiene during the transition period from agricultural society to industrial society and it was labelled at schools' science programs in the same years.

The cold war which took part in the agenda of the societies ,and so in the agenda of science in 1950's made schools in charge of tasks , aimed at concerns about educating engineers and scientists, by effecting science and technology. Furthermore, Russia's sending the Sputnik Spaceship to the space inspired the United States to reorganize its science education and to get new information obtaining ways into the syllabuses besides basic information. As a result of all these reasons, the human power which is educated as practical, elite and qualified became important in science and technology.

Scientific process skills were first involved in science and technology program in 2004 as being obviously entitled with this name and it included twenty-four acquisitions for fourth and fifth grades to teach students the ways and the methods of scientific research. But it is seemed that there are expressions which are similar to the acquisitions about the scientific process skills in the program. In the program, the most comprehensive one of the republic period, primary school was arranged to be two terms and 'Nature Classes' were only four and fifth grades as two hours for each grade. The program of 1948 which remained in practice for 20 years without being made any changes on the subjects followed the program of 1936 which was like a revision of the one in 1926 and in which the purposes of primary school were handled in a wide range for the first time. In Primary School Program of 1968, the class which was decided to be named as 'Science and Nature Knowledge' is an integrated form of 'Nature Knowledge- Business and Family Knowledge' in the program of 1948.

Therefore, the primary school program of 1968 was formed by improving the programs of 1926, 1936 and 1948. In this program, the purposes of National Education, the principals of teaching and education, the management of unified classes and the subjects which were going to be studied in the class were explained. A purpose with five matters was determined thinking that the students of Science and Nature Knowledge Classes in the program of 1968 could understand the environment better ,enjoy the life in this environment and that they could adapt the environment by grasping knowledge of daily life conditions . Besides this, the notes which the teacher would consider during the practice were given under the title of statements with 37 matters and also the title of daily works with 30 matters.

This work is on the basis of analyzing the Science and Nature Knowledge Class, prepared according to the primary school syllabus of 1968, in terms of Scientific Process Skills and examining it in comparison with the Science and Technology Class of 2004.

This research is aimed at searching if Science Process Skills which is involved in Primary School Science and Technology Program of 2004 is also involved in the primary school Science and Technology program ,or not.

In this research which was a depictive study, the programs in 1968 of the science and nature knowledge classes for fourth and fifth grades at primary school and the books which were studied as main courses in those years were examined by reaching to the documents from the Edition Department Presidency Archive Library of Ministry of National Education and the Library of Board of Education.

According to the evidences from this study; though the term, Scientific Process Skills, was new as a name, and even if Scientific Process Skills wasn't under this title in the programme of 1968, it was seen that it was involved in the content and that it showed similar features with the program of 2004. In this research, the results were given by making the Program of 1968 and the program of 2004 examine in comparison in terms of SPS.

1968 Nature Knowledge Program	**2004 Science and Technology Program**
Primary school students must be led to think in a critical way. Arranging their acts by considering and comparing must be made their habits.	• It finds the certain similarities and differences between objects and happenings. • It makes one or more comparisons according to the observations. • It makes classifications as dividing groups or sub-groups according to the similarities and differences.
Doing and writing observations and experiments in the school and practice garden in terms of feeding and raising plants and animals in the field of Children, Life Knowledge, Social Knowledge, Science and Nature Knowledge.	• Observing the objects (substance, the being) or happenings in various ways using more sense organs. • It recommends a simple experiment about how to test the truthfulness of a prediction. • It records the data which is found as a result of observation and measure and which is appropriate for the purpose of the research by using such methods; written expression, picture, table and drawing.
Doing tries about using various science instruments.	• It chooses the materials and equipments required in simple experiments under the teacher's supervision and use them skilfully, safely and effectively.
For this purpose, they can do such activities; reading related books, examining pictures and graphics, gathering some stuff for the collection or arranging and labelling the collected things, arranging the writings and the pictures cut out of newspapers and magazines, preparing the bulletin board, planning a report, preparing the bibliography of the books which are read and summarizing them, making drawings and models.	• It collects information and data using different sources (For example, observing in the environment, observation in the classroom and experiment, photograph, books, maps or information and communication technologies) • It records the data which is found as a result of observation and measure and which is appropriate for the purpose of the research by using such methods; written expression, picture, table and drawing.
Being able to form a report arranging the information gathered by observation, experiment, examination and research methods	• It records the data which is found as a result of observation and measure and which is appropriate for the purpose of the research by using such methods; written expression, picture, table and drawing. • It presents and shares simple observations, researches and the results of them using verbal, written and /or visual materials in appropriate ways.
Such needs that are always required in daily life; recognizing and using thermometer, objective, compass, battery, bell... etc., must be gained.	• It recognizes simple measuring instruments such as; ruler, thermometer, weighing instrument, timer.

Keywords: Scientific Process Skills, Science and Technology, Science and Nature Knowledge and Nature Knowledge, the Primary School Program of 1968.

FELSEFE ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL HEDEFLERİN İLİŞKİSİ

Mehmet Ali DOMBAYCI, Gazi Üniversitesi, dombayci@gazi.edu.tr

Özet

Eğitim ve öğretimin her aşamasında dört süreç etkilidir. Bu süreçler esasen program geliştirmenin süreçleri olup hedef, içerik, yöntem ve ölçme-değerlendirmedir. İçerik, yöntem ve ölçme değerlendirme ile ilgili faaliyetlerin çeşitli boyutları ortaya konulan hedeflere göre gerçekleşmektedir. Bu nedenle eğer eğitim öğretim faaliyeti ya da bir başka deyişle öğretim programları eleştirel bir tavır ile irdelenecekse öncelikli olarak hedeflerin ele alınması gerekmektedir. Öğretim programlarında hedefler ya da son yıllardaki ifadesi ile kazanımlar bilgi, beceri, değer ve tutum içermektedirler. Bu içermeler bizi bilişsel ve duyuşsal hedeflerle karşı karşıya bırakmaktadır.

Çeşitli bilişsel ve duyuşsal sınıflandırmaların olduğu bilinmekle birlikte, Bloom ve arkadaşlarının ve Gagne'nin bilişsel sınıflandırmaları ile Kratwohl ve arkadaşlarının önerdiği duyuşsal sınıflandırmaların en çok bilinen ve kullanılan sınıflandırmalar olduğu söylenebilir. Psikomotor sınıflamaların ise felsefe öğretiminde değerlendirilmesi söz konusu değildir.

Felsefe, felsefi sorgulama, felsefe etkinliği (herkesçe kabul edilen genel ilkeleri göz ardı edilmeksizin) öznel bir etkinliktir. Felsefe, insan-dünya-bilgi arasındaki bağın kuruluşudur. Felsefenin üç temel disiplini varlık, bilgi ve değerdir. Bir başka deyişle olgu, algı ve yargıdır felsefe. Hem varlık, bilgi ve değer'in ele alınışında, hem de olgu, algı ve yargı sürecinde "biliş" ve "duyuş" son derece etkili kavramlardır. Biliş ve duyuşun birlikteliği felsefi etkinliğin niteliğini güçlendirmektedir. Biliş zihinle ilgili olarak düşünülürken, duyuş daha çok kalple ilgilidir. Biliş, bilgi ve bilgiler arasındaki zihinsel süreçleri içeren bir terimdir. Bilmek, düşünmek, çağrışım yapmak, analiz etmek, çıkarımda bulunmak birer biliştir. Duyuş ise daha çok duyular, tercihler, dikkat edişler, kimliklenişler, kabulleniş veya reddedişler ile ilgilidir. Biliş ve duyuş bu şekilde anlaşıldığında felsefi tavır bakımından birbirinden ayrılamaz iki önemli belirleyicidir.

Bu birlikteliğin felsefe öğretim programları incelendiğinde yeteri kadar sağlanamadığı iddia edilebilir. Cumhuriyet döneminde yürürlükte olan program ile birlikte toplam yedi programın var olduğu bilinmektedir. Bu programların birçoğu günümüz program geliştirme ilkeleri bakımından değerlendirildiğinde program hüviyetinde bile değildir. Ancak yine de tarihsel bir perspektif ortaya çıkartmak ve ortaya çıkan durum ışığında önerilerde bulunmak için bu programların hedeflerinin "biliş ve "duyuş" bakımından değerlendirilmesi gerekmektedir.

Genel olarak öğretim programlarında duyuşsal davranışların ihmal edildiği söylenebilir. İnsanlara kazandırılmak istenen duygular, tercihler, değerler, ahlaki kurallar, istek ve arzular, güdüler, yönelimler duyuşsal davranışların kapsamında değerlendirilebilir. Duyuşsal hedefler konusunda uzlaşmak güçtür, bu tür davranışları somutlaştırmak da ayrı bir sorun olarak değerlendirilebilir. Duyuşsal hedefler ilköğretimden başlayarak aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmediğinde tek ders çatısı altında geliştirmek uzun sürebilir. Bir başka güçlük ise duyuşsal davranışların alışılmış öğretim yöntemleri ve eğitim pratikleri ile kazandırılmasının zorluğudur. Felsefe öğretimi bakımından değerlendirildiğinde araştırmalar geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılmakta olduğunu göstermekte olup öğretim yöntem ve çeşitliliğinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda duyuşsal hedeflerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi hem zor hem de bilişsel hedeflere göre daha esnektir.

Bu değerlendirmeler doğrultusunda çalışmanın temel problemi "Felsefe öğretim programlarındaki bilişsel ve duyuşsal davranışların birbiriyle ilişkisi nedir?" sorusudur. Böyle bir soru ile amaçlanan ise ortaöğretimin sonlarına doğru gerçekleştirilen felsefe öğretiminin hedeflerinin bilişsel ve duyuşsal boyutlarının, içerik, yöntem ve ölçme-değerlendirme aşamalarına etkisini ortaya koymaktır. Şimdiye kadar yapılan çalışmalar ise hedeflerin içerik bakımından ela alınması şeklinde olmuştur. Çalışmanın kapsamını günümüze kadar uygulanan felsefe öğretim programları ve bu programların hedefleri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen değerlendirmeler ışığında alternatif hedef önerileri sunulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Felsefe Öğretimi, Felsefe Öğretim Programı, Bilişsel Hedefler, Duyuşsal Hedefler

THE RELATIONSHIP OF COGNITIVE AND AFFECTIVE OBJECTIVES IN PHILOSOPHY TEACHING CURRICULA

Mehmet Ali DOMBAYCI, Gazi University, dombayci@gazi.edu.tr

Abstract

Four processes are effective in each stage of education and instruction. These processes are actually the ones in curriculum development and comprised of objective, content, method and assessment-evaluation. Various dimensions of the activities concerning content, method and assessment – evaluation are realized depending on the objectives put forward. In that way, if the educational or instructional activities, or in other words educational programs, are to be analyzed in a critical manner, it is essential that objectives be taken into consideration firstly. The objectives in instruction programs or in its popular recent expression acquisitions contain knowledge, skill, value and attitude. These content makes us come face to face with cognitive and affective objectives.

While it is known to us that there are many cognitive and affective classifications, it is also likely to say that the cognitive classifications by Bloom et al., and Gagne and the affective ones recommended by Kratwohl et al., are most popular and used ones. As for psycho-motor classifications, there is no point with it to be regarded within philosophy teaching.

Philosophy, philosophical inquiry and philosophical activity (without ignoring basically accepted principles) are all subjective activities. Philosophy is the establishment of the link between human being-world-knowledge. Three basic disciplines of philosophy are ontology, epistemology and axiology. In other words, philosophy is fact, perception and judgement. Both in taking ontology, epistemology and axiology into consideration and in the process of fact, perception and judgement, "cognition" and "affect" are highly effective concepts. Association of cognition and perception empower the quality of philosophical effectiveness. While cognition is thought in connection with mind, perception is thought in terms of heart. Cognition is a term that contains mental processes between knowledge and data. Knowing, thinking, associating, analyzing, deducing are all cognition. As for perception, it is mostly related to senses, preferences, attentions, identifying, accepting and refusing. When cognition and perception are regarded in this sense, they are two inseparable, significant markers in terms of philosophical manner.

It could be suggested that this association has not been able to be provided sufficiently when we examined philosophy teaching programs. Together with the program that was in effect in the period of republic, a total seven programs are known to exist. Most of these programs cannot be regarded as a program when they are analyzed in terms of current curriculum development principles. However, so as to create a historical perspective and make suggestions depending on what is produced, it is necessary that the objectives of these programs should be examined in terms of "cognition" and "perception".

Generally, it is likely to say that affective behaviours of teaching programs have been neglected. The emotions, preferences, values, ethic rules, wants and wishes, motivations, inclinations could be regarded within affective behaviours. It is hard to come to a common point in terms of affective objectives and it is also another problem to make such behaviours concrete. Unless affective objectives can be realized

from the primary school onwards in a gradual manner, it takes a long time to develop them under just one course. Another challenge is that affective behaviours are difficult to be acquired through traditional teaching methods and educational practices. In terms of philosophical instruction, exercises reveal that traditional teaching methods are in use and that teaching method and variety is limited. In addition, assessment and evaluation of affective objectives are both difficult and flexible compared to cognitive objectives.
Depending on all these discussions, the basic problem of the study is the question "What is the relationship of cognitive and affective behaviours with each other in philosophy teaching programs?" What is aimed by such a question is to determine the effect of the cognitive and affective dimensions of philosophy teaching objectives realized through the end of secondary education on the stages of content, method and assessment-evaluation. The studies carried out up to now have been into the investigation of objectives in terms of content. The content of the study was comprised of the philosophy teaching programs applied up to now and the objectives of these programs. In the light of the evaluations conducted within the study, alternative objective recommendations will be tried to put forward.
Keywords: Teaching Philosophy, Philosophy Curricula, Cognitive Objectives, Affective Objectives

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMINA YÜKLEDİKLERİ METAFORLAR

Mehmet GÜLTEKİN, Anadolu Üniversitesi, mgulteki@anadolu.edu.tr

Özet
Bir eğitim sisteminin önemli ögelerinden biri de eğitim programlarıdır. Çünkü eğitim programları, eğitimde saptanan politikayı uygulamaya dönüştüren bir köprüdür. Bu köprü ne kadar iyi kurulursa eğitim politikaları istenen biçimde gerçekleşecektir. Yetiştirilecek olan insanların özelliklerinin belirleyicisi olan eğitim programları, bireylere kazandırılacak davranış standartlarını, öğretilecek bilgi beceri ve tutumları, öğretme-öğrenme etkinliklerini ve değerlendirme süreçlerini belirler. Bu açıdan bakıldığında eğitim programlarının niteliği eğitim programlarının niteliğinin de belirleyicisi durumundadır. Kuşkusuz sistemde önemli bir işlevi olan eğitim programlarının uygulayıcısı öğretmenlerdir. Bir eğitim programı ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın programın en etkili biçimde uygulanması öğretmenin niteliğine bağlı bulunmaktadır. Öğretmenin programa yönelik algısı programın başarısında önemli bir değişkendir. Bu açıdan öğretmenlerin eğitim programına yönelik algıları ve bakış açıları; başka bir deyişle eğitim programına yönelik duyuşsal özellikleri program uygulamalarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin duyuşsal özelliklerini ortaya çıkarmada da metaforlar önemli işleve sahiptir. Öğrenciler daha önceki bilgi, beceri, deneyim ve tutumlarına dayalı olarak somut şeyler ile soyut kavramlar arasında ilişki kurarak metaforik yapılar oluştururlar. Metafor bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık ya da kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç olup, soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurmayı sağlar. Metaforlar, yeni bilginin kodlanması ve daha sonra geri getirilmesini kolaylaştıran bellek destekleyici rolleri nedeniyle eğitim ortamlarında hem öğretmenin, hem de öğrencinin görevlerini kolaylaştıran bilişsel bir araç olup dikkatin toplanmasına yardım eder ve yeni anlamlandırmalar oluşturulmasına destek sağlar. İlköğretim basamağında öğrenim gören öğrencilerin eğitim programlarına ilişkin duyuşsal özelliklerinin ortaya çıkarılmasında, onların oluşturduğu metaforların belirlenmiş olması sınıf öğretmenlerine özellikle öğretim sürecinde önemli katkılar sağlayacaktır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, ilköğretim öğretmenlerinin eğitim programına ilişkin algılarını ortaya koyması ve bu konuda sayıca yeterli olmayan araştırma birikimine katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.
Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin "Eğitim Programı" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları belirlemektir. Çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin eğitim programı kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar, öğretmenlerin alanlarına göre de belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırmanın evrenini Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Eskişehir il merkezindeki iki ilçesinden Tepebaşı ilçesi eğitim bölgelerinden Ertuğrulgazi Eğitim Bölgesinde yer alan ilköğretim okullarında çalışan ilköğretim öğretmenleri oluşturacaktır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak ilköğretim öğretmenlerinin "Eğitim Programı" kavramına yönelik oluşturdukları metaforları belirlemek amacıyla "Eğitim programı.....gibidir. Çünkü; .....". biçiminde açık uçlu sorunun yer aldığı anket formu kullanılacaktır. Verilerin çözümlenmesinde nitel veri çözümleme tekniklerinden "betimsel analizi" tekniğinden yararlanılacaktır.
Anahtar Kelimeler: Metafor, ilköğretim, Eğitim Programları

METAPHORS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS REGARDING EDUCATION PROGRAM

Mehmet GÜLTEKİN, Anadolu University, mgulteki@anadolu.edu.tr

Abstract
One of the important units of educational system is education programs because education programs are the bridges that transforms politics to applications. If this bridge is set solid the education politics could be realized. Education programs which define characteristics of people is an important factor to determine behavioral standards, skills and attitudes, teaching-learning activities, and assessment process. Without a doubt, teachers are the implementers of education programs which have an important factor in the education system. No matter how well an education program is developed, its implementation depends on the teachers' qualification. Teachers' perceptions regarding the program are an important factor on the success of the program. From this point, it can be said that teachers' perceptions and feelings regarding the program have a direct effect on program applications. Metaphors have an important function revealing affective attributes of teachers. Students build constructions relating solid and abstract concepts on the strength of previous knowledge, skills, experiences and perceptions. Metaphor is an intellectual tool that helps to understand and explain a conceptual fact, and lets to relate known solid things and abstract concepts. Metaphors, with the help of memory supporting roles helping coding of new knowledge and retrieving them later, are a cognitive tool that facilitates teachers' and students' tasks, and helps both teachers and students focus in educational environments. Accordingly, metaphors help constructing new significations. In order to reveal affective properties of the primary school students regarding education program, determining their metaphors will provide important contributions to primary school teachers. The results of the study are important because they will reveal perceptions of primary school teachers and they will contribute the literature that is not adequate.
The aim of this study is to determine the metaphors of the teachers regarding "Education Program". In this study, the metaphors teachers generated regarding ne education program will be determined according to teachers' fields. The universe of the study is consisted of primary school teachers in Eskişehir city center. The sample of the study is consisted of the primary school teachers in Ertuğrulgazi education area in Tepebasi town in Eskisehir city center. In the study, the form of the data collecting tool to be used to collect information regarding the perceptions of primary school teacher related to "Education Program" will be "Education program is like .....". Because a data collecting tool including open ended question like .....". To analyze the data, descriptive analysis technique will be used.
Keywords: Metaphor, Primary education, Education programs

TÜRKİYE'DEKİ LİSE FEN MÜFREDATLARININ BİLİMİN DOĞASI İLE İLGİLİ KAZANIMLAR AÇISINDAN ANALİZİ

Melek Nur ERDOĞAN, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, mnerdogan@gmail.com
Fitnat KÖSEOĞLU, Gazi Üniversitesi, fitnat@gazi.edu.tr

Özet

Son yıllarda uluslararası fen müfredatlarının önerilerinde ve standartlarında bilimsel okuryazarlığın önemli bir boyutu olan bilimin doğasının öğretimi -tarihi, sosyolojisi ve felsefesi- yer almaktadır. Türkiye'de de 2004 yılında başlatılan müfredat reformu hareketlerinde "tüm bireylerin bilim okuryazarı olması" vizyonu temel alınmıştır. Bu çalışmanın amacı, 2008-2009 yılından itibaren kademeli olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan yeni 9. sınıf fizik, kimya ve biyoloji müfredalarını resmi müfredat düzeyinde ele alarak, söz konusu müfredatların bilimin doğası anlayışları yönünden analizini yapmaktır.

Analizde, Chiapetta ve ark. (2007) tarafından bilimin doğası anlayışlarını yansıttığı düşünülen (a) Bilgi birikimi olarak bilim, (b) Bilimin araştırma doğası, (c) Düşünmenin bir yolu olarak bilim, (d) Fen- teknoloji-toplum etkileşimi şeklindeki dört kategorinin yer aldığı teorik çerçeve kullanılarak müfredatların içerik analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle kimya eğitimi, fizik eğitimi ve biyoloji eğitimi alanında uzman, ikişer araştırmacı tarafından oluşan altı kişilik araştırma grubumuza bilimin doğası anlayışlarını veren kategoriler ve anahtar sözcüklerin tanımlandığı teorik çerçeve tanıtılmıştır. Her bir müfredattaki sayfaları bu kategoriye göre sınıflandırmak ve analiz edilecek olan bölümleri belirlemek için fizik, kimya ve biyoloji müfredatları alanında uzman ikişer araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde okunarak hangi bölümlerin incelenmesi gerektiği konusunda grup tartışması yapılmıştır. Buna göre örneklem olarak alınan müfredat bölümleri: 1) Genel amaçlar, 2) Programın felsefesi ve vizyonu, 3) Temel yapısı, 4) Öngördüğü eğitim-öğretim kazanımları, 5) Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ve 6) Her müfredatın iki ünitesi şeklinde belirlenmiştir. Ünitelerden biri bilimsel okuryazarlığın temel bileşeni olan bilimin doğası vurgusunun daha fazla olduğu düşünülen ve birlikte tartışılarak karar verilen bir ünite olurken diğer ünite rastgele seçilmiştir. Kimya, fizik ve biyoloji müfredatları, alanında uzman, ikişer araştırmacı tarafından bağımsız olarak okunup kodlanmıştır. Kodlamalar bittikten sonra sonuçların güvenirliğini sağlamak için alanında uzman oldukları müfredatı inceleyen iki araştırmacı kodladıkları ifadelerde uyuşamadıkları noktalar konusunda ortak bir karara varmak için görüş alışverişinde bulunmuştur. Daha sonra müfredatlar ikinci kez bağımsız olarak tekrar okunup kodlanmıştır. Farklılıklar tekrar tartışılıp sonunda ortak bir karara varılarak kodlama işlemi tamamlanmıştır. Son olarak fizik, kimya ve biyoloji müfredatlarında incelenen bölümlerdeki bilimin doğası anlayışlarını vurgulayan ifade sayıları ve yüzde oranları ile kodlayıcılar arasındaki uyuşma derecesi Cohen Kappa istatistiği ile belirlenerek; fizik müfredatında .92, kimya müfredatında .72, biyoloji müfredatında .79 olarak bulunmuştur. Sonuçlar, kodlayıcılar arasında iyi bir uyuşma olduğunu göstermiştir.

Kimya müfredatında bilimin doğası anlayışlarını temsil eden ifadelerin yüzdeleri Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, kimya müfredatında *bilimin bilgi birikimine* (%47) ve *bilimin araştırma doğasına* (%25) vurgunun daha fazla olduğu fakat *düşünmenin bir yolu olarak bilim* (%11) ve *fen-teknoloji-toplum etkileşimine* (%15) vurgunun daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Kimya Müfredatında Bilimin Doğası Anlayışlarının Yüzde Oranları

Bilgi birikimi olarak bilim (%)	*Bilimin araştırma doğası (%)*	*Düşünmenin bir yolu olarak bilim (%)*	*Bilim- teknoloji- toplum etkileşimi (%)*
47	25	11	15

Fizik müfredatı ile ilgili sonuçların verildiği Tablo 2'de, *bilim-teknoloji-toplum etkileşimi* temasının (%25) daha çok vurgulanması beklenirken *bilimin araştırma doğası* temasının (%43) daha baskın olduğu görülmektedir. Çünkü fizik müfredatında yaşam temelli yaklaşım (real life context-based) esas alınmıştır. Programda "Yaşam temelli yaklaşım ve Fizik-Teknoloji-Toplum-Çevre kazanımları birbiri ile iç içe geçmiş durumdadır.

Tablo 2. Fizik Müfredatında Bilimin Doğası Anlayışlarının Yüzde Oranları

Bilgi birikimi olarak bilim (%)	*Bilimin araştırma doğası (%)*	*Düşünmenin bir yolu olarak bilim (%)*	*Bilim- teknoloji- toplum etkileşimi (%)*
15	43	17	25

Biyoloji müfredatında bilimin doğası anlayışlarını temsil eden ifadelerin yüzdeleri Tablo 3'de verilmiştir. Biyoloji müfredatı incelendiğinde programın vizyonuna paralel olarak ünite kazanımlarında, ünite değerlendirme örneklerinde biyoloji okuryazarlığının gereklerinin gözetildiği, öğrencilerin biyoloji okuryazarı bireyler olarak yetişmeleri için programın elverişli bir çerçeve oluşturmasına özen gösterildiği belirtilmiştir. Buna göre; Tablo 3 incelendiğinde, biyoloji müfredatında *bilimin araştırma doğası* (%40) ve *bilim-teknoloji-toplum etkileşimi* temasının (%28) daha fazla vurgulandığı, *düşünmenin bir yolu olarak bilim* temasını (%14) yansıtan ifadelerin yüzde oranının düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Biyoloji Müfredatında Bilimin Doğası Anlayışlarının Yüzde Oranları

Bilgi birikimi olarak bilim (%)	*Bilimin araştırma doğası (%)*	*Düşünmenin bir yolu olarak bilim (%)*	*Bilim- teknoloji- toplum etkileşimi (%)*
18	40	14	28

Analiz sonuçları, 9. sınıf yeni fizik, kimya ve biyoloji müfredatlarının *bilgi birikimi olarak bilim, bilimin araştırma doğası, bilim-teknoloji-toplum etkileşimi* temalarını vurguladığı fakat *düşünmenin bir yolu olarak bilim* temasının ise yeterince vurgulanmadığını göstermiştir. Her üç müfredatta da çok az vurgulanan "*bilimin doğası*" temasına ait ifadelerin büyük bir kısmı sadece bilimin tarihi gelişimini anlatan ifadelerden oluşmaktadır. Oysaki McComas ve ark. (1998), sekiz tane uluslararası fen eğitimi standartları dokümanını inceleyerek, K-12 fen öğretiminde bilimin doğası ile ilgili ondört farklı amaç belirlemişlerdir. Bu amaçlar; bilimsel bilginin geçiciliği, deneyselliği, yaratıcılığı, teori yüklü olması ve sosyo-kültürel değerlerle içiçe olması gibi özellikleri içerir. Abd El Khalick ve ark (1998) ise bilimsel bilginin bu özelliklerine bilginin önemli bir yönü olan gözlem ve çıkarım arasındaki ayrımların ilave edilmesini

önermişlerdir. Bu noktalar dikkate alındığında kimya, fizik ve biyoloji müfredatlarında bu amaçları gerçekleştirmeye dönük ifadelerin olmaması müfredatların bu açıdan çok yetersiz olduğunu göstermektedir. Bilim okuryazarlığın temel bileşeni olan bilimin doğası teması müfredatlarda yeterince vurgulanırsa öğrencilerimizi gelecek yıllara hazırlamada bilim okuryazarlığın uygun bir düzeyini geliştirmek için bir fırsat sağlayabilir. Ayrıca *bilimin doğasının öğretimi* öğrencilerde bilimin kısıtlamalarını anlamaya yardım ederse bilime ve fen derslerine karşı gelişen ilgisizliği ve düş kırıklığını azaltabilir. Böylece öğrenciler kazandıkları bilgileri, zihinsel ve el becerilerini yeni durumlara aktarabilir. Ayrıca öğrenciler okul yaşamlarında bilimin önemini kavrarlarsa okul sonrası hayatlarında da bilimsel bilgiyi elde edebilirler ve hayatlarında verecekleri kararlarda bu bilgiyi kullanabilirler.

Anahtar Kelimeler: Bilimin doğası, fen müfredatları, içerik analizi

ANALYSIS OF TURKISH HIGH SCHOOL SCIENCE CURRICULUM FRAMEWORKS WITH RESPECT TO ASPECTS OF NATURE OF SCIENCE

Melek Nur ERDOGAN, Ankara Provincial Directorate of National Education, mnerdogan@gmail.com
Fitnat KOSEOGLU, Gazi University, fitnat@gazi.edu.tr

Abstract

In recent years, regarding recommendations and standards of international science curricula teaching the nature of science - its history, sociology, and philosophy- is an important dimension of scientific literacy. In Turkey curriculum reform movements were initiated in 2004 based on a vision of all citizens would become scientifically literate' persons. The purpose of this study is to analyze the new 9th grade physics, chemistry and biology curricula approved by the Ministry of Education since 2008-2009 in the aspect of the nature of science at the level of the formal curriculum.

In this analysis, the theoretical framework developed by Chiappetta and Fillman (2007) in which the four aspects of the nature of science: (a) science as a body of knowledge, (b) science as a way of investigating, (c) science as a way of thinking, and (d) science and its interactions with technology and society were highlighted, was used. In the analysis, 9th grade chemistry, physics and biology curriculums' content analysis was performed. The theoretical framework which identified the nature of science aspects was introduced to our six-person research team formed by two experts in each chemistry, physics and biology education fields. The experts independently read the physics, chemistry and biology curriculums to determine which parts to be analyzed and to classify all the pages in curriculums. Then research group came together and made the group discussion to decide which sections should be reviewed and analyzed. According to this; first section/chapter was defined as a 'introduction chapter' and consisting of; 1) Curriculum philosophy and vision, 2) General purposes, 3) Basic structure and approach, 4) Measurement and evaluation approach, Second section/chapter was defined as a 'acquisitions/objectives' and consisting of; 1) Skills Objectives, 2) Units, 3) Instruction and evaluation activities at the end of the units. The purpose of conducting the analysis of curriculums in two parts was to find out that how much the theoretical and philosophical themes of scientific literacy in the introduction chapter/section was reflected into the acquisitions/objectives and units in the second part. One of the selected units was considered well emphasized unit of the nature of science by two researchers are experts in their field and the other unit was selected as a well emphasized in term of acquisitions. Each of the curriculums' (physics, chemistry and biology) sections to be analyzed was given to the research group. Two experts in each field read independently the respective curriculums and coded. After coding, every two experts exchanged their opinions to make co-decision about disagreement topics to ensure the reliability of results. As a second step, curriculums were read again, differences were discussed and finally a co-decision was reached to complete the coding process. As a last step, the nature of science aspects' expressions in the reviewed section of physics, chemistry and biology curriculums were counted and the percentages were calculated respectively. The inter-rater agreement determined using Cohen's kappa was; 0.92 for the physics curriculum, 0.72 for the chemistry curriculum and 0.79 for the biology curriculum. Results showed strong agreement between coders.

The percentage of the expressions which represented of the nature of science aspects in the chemistry curriculum were given in Table 1. As indicated in the Table 1, 'science as a body of knowledge' (47%) and 'science as a way of investigating' (25%) aspects were more emphasized than the aspect of 'science as a way of thinking' (11%) and 'science and its interactions with technology and society' (15%) in the chemistry curriculum.

Table 1. *The Nature of Science Aspects' Percentage Rates in the Chemistry Curriculum*

science as a body of knowledge (%)	science as a way of investigating (%)	science as a way of thinking (%)	science and its interactions with technology and society (%)
47	25	11	15

Physics curriculum related to the results given in Table 2, 'science and its interaction with technology and society' aspect with a (25%) percentage was less emphasized than what we expected and 'science as a way of investigating' aspect with a (43%) percentage was more dominant than expected. Because the 'real-life context-based' approach was used in the physics curriculum. In the curriculum, 'real life context based' approach and 'Physics-Technology-Society-Environment' objectives were within each other.

Table 2. *The Nature of Science Aspects' Percentage Rates in the Physics Curriculum*

science as a body of knowledge (%)	science as a way of investigating (%)	science as a way of thinking (%)	science and its interactions with technology and society (%)
15	43	17	25

Biology curriculum analysis showed that 'science as a way of investigating' aspect with a (40%) percentage was the most emphasized and 'science and its interactions with technology and society' aspect with a (28%) percentage and 'science as a way of thinking' aspect with a (14%) percentage were less emphasized in the curriculum.

Table 3. *The Nature of Science Aspects' Percentage Rates in the Biology Curriculum*

science as a body of knowledge (%)	science as a way of investigating (%)	science as a way of thinking (%)	science and its interactions with technology and society (%)
18	40	14	28

The purpose of this study, was to analyze 9th grade chemistry, physics and biology curriculums' which started to implement in years 2008-2009 in Turkey in terms of their inclusion of the nature of science aspects. Analysis results showed that, in the new 9th grade physics, chemistry and biology curriculums ''science as a body of knowledge'', ''science as a way of investigating'' ''science and its interaction with technology, and society'' were well emphasized but ''science as a way of thinking'' was not adequately emphasized. Nature of science was very little emphasized in all of the three curriculums. Nature of science was largely mentioned only in expression that explained the historical development of science. Upon having reviewed the documents of eight international science education standards, McComas et al. (1998) identified fourteen different purposes related to K-12 nature of science teaching. These purposes consist of tentativeness of scientific knowledge, experimentality, creativity, theory and socio-cultural values. Abd El Khalick et al (1998) proposed to add the difference between observation and inference which was an important part of scientific knowledge to these aspects. Taking into account of aspects mentioned above, curriculums are very inadequate. If the fundamental component of scientific literacy is adequately emphasized in the curriculums, an opportunity to prepare our students with an appropriate level of scientific literacy will be provided. Additionally, if the nature of science teaching helps to students to understand the limitations of science, the growing frustration and hostility against science and science classes may be reduced. Thus, students can apply their information, mental and manual skills to new situations. In addition, if the students realize the importance of science in the school, they also may obtain scientific knowledge in their lives after the school and they can use this information to make decisions.

Keywords: nature of science, science curriculum, content analysis

References

Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. Science Education, 82(4), 417-437.

Chiappetta, E., L. and Fillman D., A. (2007). Analysis of five high school biology textbooks used in the United States for inclusion of the nature of science. International Journal of Science Education, 29(15), 1847-1868.

McComas, W. F., Clough, M., & Almazroa, H. (1998). The role and character of the nature of science in science education. In W. F. McComas (Ed.), The nature of science in science education: Rationales and strategies (pp. 3–39). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publisher.

ORTAÖĞRETİMİNDE UYGULAMAYA KONULAN AĞIRLIKLI YABANCI DİL ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Menderes ÜNAL, Ahi Evran Üniversitesi, menderes@gazi.edu.tr

Mehmet TAŞDEMİR, Ahi Evran Üniversitesi, mttasdemir1963@gmail.com

Özet

Ülkeler arasında sınırların kalktığı, rekabetin hızlandığı, iletişim araçlarıyla anında her noktasına ulaşılan dünyamızda yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini ve zorunluluğunu herkes kabul etmektedir. Etkili yabancı dil öğretimi her ülkede olduğu gibi Türkiye'de tartışılan konulardan biri olmuştur ve günümüzde de tartışılmaya devam edilmektedir. Farklı yöntemler ve teknikler ön plana çıkarılmış yabancı dil öğretim programları sık sık gözden geçirilmiştir. Türk Eğitim Sisteminde 2005 yılına kadar ortaöğretimin bazı programlarda yabancı dil öğretiminde hazırlık programları uygulanmıştır. Bu uygulamada bir yıl süre ile kültür derslerinin yanı sıra haftada 24 ile 28 saat arasında değişen ders saatleri ile yabancı dil öğretimi yapılmıştır. Türkiye'de yabancı dil eğitimi üzerine değerlendirmesinde Doğan (1996);

"Bir öğrenci üniversiteden mezun oluncaya kadar 1000-1200 ders saati yabancı dil dersi almaktadır. Bu ise haftada 20 saat olarak 60 haftaya, ya da iki eğitim-öğretim yılına karşı gelmektedir. Bu kadar büyük zaman israfı ve kaynak ayırımına rağmen sonuç ortadadır. O halde başka bir yol ve yöntem bulunmalıdır. Öğrenciye yoğun şekilde ve daha kısa sürelerde yabancı dil öğretilebilinmelidir. Bu öğretim sırf yabancı dilin öğretildiği başka hiçbir dersin vermediği hazırlık sınıfları şeklinde olabilir. Yaz aylarında yaz okulları, yoğun yabancı dil kursları şeklinde olabilir." biçiminde tespit ve önerilerde bulunmaktadır.

Ancak 2005 yılından itibaren liseler 4 yıla çıkarılmıştır. Ortaöğretimde bu yapılanma hem genel liselerin hem de yabancı dil hazırlık okutulan liselerin derslerini ve ders programlarını derinden etkilemiştir. Bu değişim paralelinde Anadolu, süper ve fen liseleri olarak bilinen liselerde okutulan yabancı dil hazırlık sınıfları ortadan kaldırılarak ağırlıklı yabancı dil öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu program gereği, birinci sınıfta haftada 10 saat, ikinci sınıfta 4 saat, üçüncü sınıfta 4 saat ve dördüncü sınıfta 4 saat yabancı dil dersleri okutulmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaöğretim süresinin dört yıla çıkması ile birlikte yabancı dil hazırlık sınıflarının kaldırılmasının yabacı dil öğretimini nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan modeller, betimsel model olarak adlandırılmaktadır. Araştırmaya konu olan olay, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2003).

Bu araştırma ile 2005 yılından itibaren uygulama konulan ağırlıklı yabancı dil öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılan ortaöğretim kurumlarında öğrenciler mezun olmuşlardır. Yabancı dil öğretim sürecini doğrudan ilgilendiren yabancı dil hazırlık sınıflarının ortaöğretimde

kaldırılması ve yıllara yayılarak okutulmasının, yabancı dil öğretiminde niteliği artırıp artırmadığının araştırılmasını amaçlayan bu araştırmada veriler iki farklı kaynaktan hem nicel hem de nitel yöntemlerle toplanacaktır.
Araştırmanın nitel verileri ortaöğretimde görevli yabancı dil öğretmenlerinden ve ortaöğretimde mezun olan üniversite okuyan öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanacaktır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini doğrulayan veri çeşitliğine ulaşılmaya çalışılır. Bu teknikler görüşme, gözlem, doküman incelemesi, ses ve video kaydı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Bloor ve Wood, 2006).
Nicel veriler ise, ortaöğretimde yabancı dil hazırlık okuyarak mezun olan öğrenciler ile ağırlıklı yabancı dil öğretimi alarak mezun olan farklı grup öğrencilere uygulanacak olan ve araştırmacı tarafından geliştirilecek "Yabancı Dil Akademik Başarı Ölçeği" ile elde edilecektir. Nicel veriler genel tarama modellerinden tekil tarama yöntemi kullanılarak elde edilecektir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama modelleridir. Bu tür yaklaşımda ilgilenilen olay madde, birey, grup, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye (tanımlanmaya) çalışılır (Karasar, 2003).
Kırşehir il merkezi ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler ve Ahi Evran Üniversitesi öğrencileri araştırmanın sınırlandırılmış evreni oluşturmaktadır. Hazırlık sınıflarında yabancı dil derslerine giren öğretmenlerden rastgele 10 öğretmen seçilecek ve görüşme yapılacaktır. Elde edilen veriler kategorik içerik analizi yöntemi ile analiz edilecek ve yorumlanacaktır.
Örneklem grubuna alınacak olan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerden ortaöğretimde yabancı dil hazırlık okumuş olan öğrenciler ve ağırlıklı yabancı dil öğrenimi görmüş olan öğrenciler rasgele seçilecektir. Farklı iki grupta yer alan bu öğrencilere öncelikle "Yabancı Dil Akademik Başarı Ölçeği" uygulanacak ve gruplar arası ortalama puanların anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenecektir. Sözü edilen başarı ölçeğinin soruları İngilizce olarak hazırlanmıştır. Çok az sayıda liselerde yabancı dil olarak Almanca veya Fransızca okutulmaktadır. Çalışmanın sınırlılığı olarak yaygın olarak konuşulan yabancı dil "İngilizce" olarak alınmıştır. Aynı zamanda her iki gruptan rasgele 10 öğrenci ile görüşme yapılacaktır. Elde edilen veriler kategorik içerik analizi yöntemi ile analiz edilecek ve yorumlanacaktır.
Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılacaktır. Araştırmanın alt problemlerine cevap bulabilmek için frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\overline{X}$), standart sapma (SD), Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Scheffe Test kullanılacak ve verilerin analizi sonunda tartışma ve önerilere yer verilecektir.
Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, Yabancı Dil Hazırlık, Ağırlıklı Yabancı Dil Öğretimi, Öğretmen, Öğrenci

EVALUATION OF NEW EXTENDED FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROGRAM APPLIED IN 2005 IN HIGH SCHOOLS CONSIDERING THE OPINIONS OF TEACHERS AND STUDENTS

Menderes ÜNAL, Ahi Evran University, menderesunal@gmail.com
Mehmet TAŞDEMİR, Ahi Evran University, mttasdemir1963@gmail.com

Abstract
Today everybody knows that learning a foreign is necessary and compulsory in the global world where there are no borders, there exist a competition and fast communication technologies. Effective language teaching has been the most attractive subject of the education debates in Turkey likewise other countries all over the world. Different teaching methods, techniques have come out and lead serious changes in educational programs.
In some high schools in Turkey, preparatory classes were employed to teach foreign languages until 2005. In this preparatory language teaching program, students were taught a foreign language for the period of 24 hours a week beside cultural courses. Doğan (1996), in his language evaluation study in Turkey, recommended that;
"Students have been attending foreign language courses for the period of 1000-1200 hours until the graduated from universities. This duration is equal to two education-instructional years. Even though this much of time, the result is not satisfactory. So another way of teaching must be found. The students should be learned a condensed foreign language in a short time. This choice can be preparatory classes in which only foreign language courses are given or summer schools with condensed foreign courses."
But in 2005 education period of high schools were pushed up to 4 years and preparatory classes were put aside instead of which a new language teaching program extended to four years of high school was put into practice. In this new program the hours of the foreign language courses are as follows: In the first grade of high school courses were 10 hours a week but in the second, the third and the fourth grades, foreign language courses were designed as 4 hours a week.
This is a descriptive study the purpose of which is to describe the effects of removing preparatory classes and the results of new extended program in high schools that was started to perform in 2005-2006 term. That is; descriptive method will be used to get these data. General descriptive methods are suitable for the researches containing a universe that is made up of many populations. In this case universe can be taken as the study group or a sample can be chosen to get the data of the research. In these studies events, items, individuals, groups or subjects etc. are described one by one (Karasar, 2003).
In this study, it was aimed to find out the effects of new extended foreign language teaching program that was put in practice in 2005 on the academic success of students, considering the opinions of both teachers and students. Removing preparatory classes and applying extended foreign language program to four years have seriously affected the quality of teaching and learning a foreign language. So this subject was found worth researching. Two different methods, qualitative and quantitative, and two different data sources, teachers and students were employed to get the data of this research.
The qualitative data of the research will be gathered from high school teachers and university students who attended both preparatory classes and extended foreign language program in high school by the help of semi-structured interview form as a data collecting tool of case studies. Generally, in case studies more than one data collecting technique was employed to confirm and make rich data of the researches. Some of these techniques are interview, observation, document analysing, audio or video records (Yıldırım and Şimşek, 2005; Cohen, Manion and Morrison, 2007; Bloor and Wood, 2006).
The quantitative data of the research is going to be gathered by a researcher developed "The Scale for Academic Success in Foreign Language". The scale will be applied to undergraduate students in Ahi Evran University who attended preparatory classes or extended foreign language program in high school. English will be chosen as foreign language in the study for the sake of being used very common all around the world and in Turkey. The students in both groups will be selected randomly and applied the Scale to see if there is a significant difference between groups. Moreover 10 students from each group will be chosen to make an interview.
The teachers working in the city centre of Kırşehir in high schools and undergraduate students in Ahi Evran University will be the restricted universe of the study. Ten of those foreign language teachers will be selected randomly and applied a semi-structured interview.

The qualitative data will be analysed by categorical content analysis. On the other hand quantitative data will be analysed and interpreted by the help of SPSS 15.0 program. Frequency (f), percentage (%), arithmetic mean ($\overline{X}$), standard division (SD), t-test, one way ANOVA and Scheffe test will be used as statistical tool while interpretation. Suggestions will be proposed with respect to the findings and results of the study.

Keywords: Undergraduate Students, Foreign Language Teachers, Preparatory Class, Extended Foreign Language Teaching Program

PEDAGOJİK FORMASYON PROGRAMININ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Meral GÜVEN, Anadolu Üniversitesi, mguven@anadolu.edu.tr
Demet SEVER Anadolu Üniversitesi, dpala@anadolu.edu.tr
Bilge Çam AKTAŞ, Anadolu Üniversitesi, bilgec@anadolu.edu.tr

Özet

Eğitim programı kavramı için çeşitli eğitimbilimciler tarafından birbiriyle çelişmeyen ancak farklı noktaların vurgulandığı tanımlar yapılmaktadır. Örneğin, Varış (1996) eğitim programını, "milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm etkinlikler" olarak tanımlamaktadır. Ertürk (1993) ise, eğitim programını "geçerli öğrenme yaşantıları düzeni" olarak tanımlamıştır. Fitzpatrick ve diğerlerinin (2004) Cronbach'tan (1980) aktardığına göre program en basit biçimiyle, sunulacak hizmet ile ilgili yapılan düzenlemeleri içeren kurulumdur. Wiles ve Bondi (1998), eğitim programının, öğrencilerin yaptıkları etkinliklerin sonunda ne öğrenecekleri ile ilgili olduğunu belirterek, öğrenme süreci sonundaki ürüne odaklanmaktadırlar.

Yapılan tanımlamalar ele alındığında eğitim programı, okullarda bireylere istenilen davranışları kazandırmayı amaçlayan planlı etkinlikler bütünüdür. Eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere aralarında dinamik bir ilişki bulunan dört öğeden oluşmaktadır. Bu dört öğenin biçimlendirdiği eğitim programı yapılacak öğretimin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitimin niteliğinin artırılması, hazırlanan eğitim programlarının başarısıyla doğrudan ilişkilidir.

Eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları, toplumun gereksinmeleri, felsefi, kültürel ve ideolojik temelleri ve bireylerin özelliklerini göz önünde bulunduran belli ölçütlere göre hazırlanır. Bu ölçütler, programları daha etkili ve işlevsel biçime getirecek, daha sağlıklı kararların alınabilmesini sağlayacak durumları içerir. Hazırlanan programların, bu ölçütlere uygun olup olmadığı bilimsel yollarla yapılandırılacak değerlendirme süreçleriyle belirlenecektir.

Değerlendirme, bir nesne hakkında bir değer yargısına ulaşmak için bir ölçme sonucu ile ölçütün karşılaştırılmasını gerektirir (Bilen, 2002). Bir diğer ifadeyle değerlendirme, değerlendirilecek bir nesnenin değerine karar vermek için savunulabilir ölçütlerin belirlenmesi, açıklığa kavuşturulması, uygulanması ve bu ölçütlere göre nesnenin değerine karar verilmesidir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Değerlendirme kavramı eğitim programları yönünden ele alındığında, Patton (1988) program değerlendirmeyi, program kapsamındaki etkinlikler, programın özellikleri ve ürünleri ile ilgili sistematik bilgi toplama ve bu bilgileri programın daha etkili bir biçime getirme için kullanma süreci olarak ele almaktadır (International Institute for Sustainable Development, 2007). Erden (1995) ise program değerlendirmeyi gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında bilgi toplama, elde edilen verileri programın etkililiğini işaretleri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak tanımlamaktadır. Program değerlendirmede sürecindeki anahtar sözcük "karar verme"dir. Eğitim programlarında değerlendirme yoluyla uygulama sonucunda yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak mümkündür. Bu bağlamda, program değerlendirme bir programın geliştirilmesi ve uygulanması kadar önemli bir süreçtir.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi "Pedagojik Formasyon Programı" açan 24 fakülteden biridir. Programa göre lisans öğrenimine devam eden öğrencilere en erken 5. yarıyıldan itibaren 2 yıl (4 yarıyıl) süre ile mezun öğrencilere ise 1 yıl (2 yarıyıl) süre eğitim verilir ve eğitimini başarıyla tamamlayan öğrenciler "Pedagojik Formasyon Sertifikası" almaya hak kazanırlar. 2010-2011 Öğretim Yılı itibariyle pedagojik formasyon eğitimi vermeye başlayan Anadolu Üniversitesi'nin bu programı ile ilgili herhangi bir program değerlendirme çalışması yapılmamıştır. Ancak geleceğin öğretmenlerini yetiştiren bu programın tüm girdileriyle değerlendirilerek, elde edilen veriler doğrultusunda gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi oldukça önemlidir.

Araştırmanın amacı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin sunduğu "Pedagojik Formasyon Programı"nı öğrencilerin görüşlerini alarak değerlendirmektir. Bu amaç kapsamında öğrencilere Pedagojik Formasyon Programı'nın amaçları, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme aşamalarına ilişkin sorular yöneltilecektir.

Araştırma bir program değerlendirme çalışması olduğu için, kullanılan bilimsel yöntemin yanında, program değerlendirme yaklaşımlarının da ortaya konulması gerekmektedir. Bu anlamda düşünüldüğünde araştırmada, program değerlendirme yaklaşımlarından "katılımcıya yönelik değerlendirme" yaklaşımı kullanılacaktır. Katılımcıya yönelik program değerlendirmede, katılımcıların (programlarına devam eden öğrenciler, programdan mezun olanlar, programda ders veren öğretim üyeleri, yöneticiler, programı herhangi bir nedenden dolayı tamamlayamamış olan eski öğrenciler, program mezunlarını istihdam edenler vb.) programa ilişkin görüşleri saptanır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004). Bu bağlamda, araştırmada 2010-2011 Öğretim Yılı Bahar Döneminde programa devam eden gönüllü 10 öğrencinin program ile ilgili görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla belirlenecektir.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan durum çalışması desenindedir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılacaktır. Bu bağlamda, Pedagojik Formasyon Programı'na devam eden 10 gönüllü öğrencinin program ile ilgili görüşleri önceden hazırlan ve uzman görüşleri sonrasında son biçimi verilen görüşme formu aracılığıyla toplanacaktır.

Verilerinin analizinde NVivo9.0. Nitel Veri Analizi Paket Programı kullanılarak betimsel analiz yapılacaktır. Bu süreçte, öncelikle veriler araştırmacı tarafından yazıya geçirilecek ve yazıya geçirilen verilerin güvenirliğini saptamak amacıyla toplam verinin %20'si bir uzmana sunulacaktır. Bu aşamanın ardından araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak, araştırma sorularının ışığında verilere yönelik tematik kodlamalar yapacaklardır. Araştırmacılar verilere yönelik ana temaları ve alt temaları oluşturduktan sonra bir araya gelerek elde ettikleri bulguları neden-sonuç ilişkisi kurarak tartışacak ve görüş birliğine varmaya çalışacaklardır. Araştırmacılar görüş birliği oranını hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen "Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*100" formülünü kullanacaklardır.

Araştırmada elde edilen bulguların Pedagojik Formasyon Programı'nın değerlendirilmesi ile ilgili önemli veriler sağlayacağı ve bu verilerin programın iyileştirilmesi yönünde gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmalarına girdi oluşturacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik Formasyon Programı, program değerlendirme, katılımcıya yönelik program değerlendirme

EVALUATION OF PEDOGOGICAL FORMATION PROGRAM IN TERMS OF STUDENTS' CONCEPTIONS

Meral GÜVEN, Anadolu University, mguven@anadolu.edu.tr
Demet SEVER, Anadolu University, dpala@anadolu.edu.tr
Bilge Çam AKTAŞ, Anadolu University, bilgec@anadolu.edu.tr

Abstract
The concept of curriculum is defined by many educationists in non-conflicting but different ways, emphasizing various points. For instance; Varış (1996) defined the curriculum as "all activities to accomplish the aims of national education and institutions". On the other hand, Ertürk (1993) identified it as "the order of valid learning experience". Moreover, as Fritzpatrik et al (2004) citied from Cronbach (1980); the curriculum is simply a configuration involving all arrangements related to the service to be presented. Furthermore, Wiles and Bondi (1998) highlighted that curriculum is related to what students will learn at the end of the activities, and focused on the product at the end of learning process.
Considering these definitions, curriculum can be defined as "the unity of planned activities, which aimed to gain individuals the desired behaviors at schools". The curriculums used at education institutions contain dynamically related four components as aim, content, learning-teaching process and evaluation. The curriculum shaped with these components builds up the fundamentals of teaching. Therefore, increasing the quality of education is directly related to the success of prepared curriculum.
The curriculums applied at education institutions are prepared according to particular criteria, considering the needs of society, philosophical, cultural and ideological basics also the features of individuals. These criteria contain the situations that could make the curriculums more effective and functional also that would enable to take more accurate decisions. Through evaluation processes, it will be checked whether the prepared curriculum are appropriate to these criteria or not.
The evaluation requires comparing an evaluation result with a criterion in order to reach a valuable judgment (Bilen, 2002). In other words, the evaluation is to determine defendable criteria, clarify and apply them in order to decide on the value of object according to these criteria, as a result, to fix on the value accordingly (Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2004).
When the concept of evaluation is handled in terms of curriculums, Patton (1988) explained the program evaluation as the activities within the curriculum, and the systematic process of gathering information about the features of the curriculum and using this information to make the curriculum more effective (International Institute for Sustainable Development, 2007). On the other hand, Erden (1995) defined the program evaluation as collecting information about the effectiveness of the curriculum and comparing the gathered data with the indices of the effectiveness of the curriculum and thus deciding on its effectiveness. The keyword in program evaluation is "to decide on". It is possible through program evaluation to detect whether there is an inadequate or ineffective component emerged as a result of application; also to determine which components cause such breakdown and to make necessary arrangements. In this context, the program evaluation is an important process as well as program development and application.
Anadolu University, Education Faculty is one of 24 faculties that opened "Pedogogical Formation Program". In this program, the undergraduate students receive education for two years (four semesters) starting from 5. Semester whilst the graduate students are trained for one year (two semesters). The students who complete the program successfully have right to get "Pedogogical Formation Certificate". Anadolu University started to give pedagogical formation education as from 2010-2011 academic year, yet any program evaluation study has been conducted on this program. However, evaluating this program, which train the future teachers, in terms of all inputs, and revising and improving the program according to the gathered data are of great significance.
The aim of the study is to evaluate the "Pedogogical Formation Program" at Education Faculty, Anadolu University, in terms of the students' conceptions. In line with this aim, the questions related to the aims, content, learning-teaching process and evaluation stages of "Pedogogical Formation Program" will be asked.
Since the present research is a program evaluation study, it is essential to put forward the program evaluation approaches in addition to the research method. In this respect, "participant-oriented evaluation" approach will be adapted in this study. In this approach, the conceptions of participants (the students attending to the program, and graduated from the program, the instructors giving lessons, administration, the old students, who could not complete the program due to any reason, the ones employing the old students etc.) are determined (Fitzpatrick et al. 2004). Considering this, for the present study, 10 voluntary students attending to the program in 2010-2011 academic year, spring term participate and the data will be collected from semi-structured interviews.
Out of qualitative research methods, the study is designed as a case study, in which a current phenomenon is studied within the framework of real life.
Interview method out of qualitative research methods will be used for data collection. In this context, the conceptions of 10 voluntary students attending to Pedagogical Formation Program will be investigated through interview form, which are prepared beforehand and checked by the experts.
In data analysis procedure, NVivo9.0 Qualitative Data Analysis Package Program will be used for the descriptive analysis. In this process, firstly, the data will be transcribed by the researchers and for the reliability of the data, 20% of the data will be presented to an expert. Afterwards, the researchers will independently conduct thematic coding on the data of study in the lights of research questions. Once the researchers construct the main and sub-themes, they will meet to discuss the obtained data within the cause-effect relations and try to reach a consensus. In order to calculate the agreement level, they will use the formula developed by Miles and Huberman (1994), which is "Agreement/(Agreement + Disagreement)*100.

It is hoped that the findings would provide important data for the evaluation of Pedogogical Formation Program and these data would constitute the input for the program development studies that would be conducted to improve the program.
Keywords: Pedogogical Formation Program, Program evaluation, Participant-oriented evaluation

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA SEÇMELİ BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ DERSİ 6.BASAMAK ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Murat KILINÇ, Milli Eğitim Müdürlüğü, mrt442002@yahoo.com
Mehmet DEMİR, Milli Eğitim Müdürlüğü, kariyer33_tr@hotmail.com

Özet
Bu araştırma İlköğretim Okullarında okutulan Seçmeli Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programının dersi okutan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmesini yapmaktır. Araştırma Malatya ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 45 İlköğretim Okulunda Seçmeli Bilişim Teknolojileri dersini okutmakta olan 45 Bilişim Teknoloji öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırma betimsel tarama

modelindedir. Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan anket formuyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde, SPSS programından faydalanılmış olup, frekans, yüzde, aritmetik ortalama bulunulmuştur. Araştırma sonucunda; Öğrencilerin bu öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirebilmek için sahip olmaları gereken ön bilgilere sahip olmadan ya da eksik ön bilgilerle bu programa başladıklarını, programın içeriğinde yer alan bilgilerin 6. basamak öğrencilerinin düzeylerine uygun olduğunu, Programın öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin 6.basamak öğrencilerinin seviyelerine uygun olduğunu ve Değerlendirme sorularının tüm kazanımlara yönelik olarak hazırlandığı şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Çağdaş toplumlarda ilköğretim, bireylerin gelişme ve değişimlere uyum sağlayabilecek biçimde yetiştirilmesi açısından önemli bir basamaktır. Çocuğun yaşadığı toplumun önemli bir öğesi olduğunu bilmesi ilköğretim basamağında oluşmaktadır. Bundan dolayı pek çok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de ilköğretim örgün eğitimin temelini oluşturmaktadır. Ayrıca diğer eğitim basamakları da ilköğretime dayanmaktadır. İlköğretim programlarının bu önemi göz önüne alındığında, bu düzeydeki programların tüm konu alanlarında öğrencilerin temel bilgilerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek bir yapı sergilemesi gerekmektedir. Bu yönüyle, ülkemizde ilköğretim okulları öğretim programı, 2004 yılında yapılandırmacı kuram ışığında yeniden hazırlanmıştır. 2005 – 2006 öğretim yılı itibariyle ilköğretimin 1. kademesinde, 2006 – 2007 öğretim yılı itibariyle de ilköğretimin 2. kademesinde uygulanmaya başlanmış ve günümüzde uygulanmaya devam etmektedir. İlköğretim kademesinde 2005 – 2006 öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanan ilköğretim programlarına paralel olarak yenilenen programlardan biri de Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programıdır (Demir, 2010:2).

İlköğretimde Bilişim Teknolojileri dersinin uygulanmasına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, Bilişim Teknolojileri dersinin farklı boyutlardan incelendiği görülmektedir. Bilişim Teknolojileri dersiyle ilgili, Numanoğlu ve Bayır (2009), Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri; Bektaş ve Semerci (2008), İlköğretim okullarında bilgisayar derslerine ilişkin öğretmen görüşleri; Kabakçı ve diğerleri (2009), Bilgisayar öğretmenlerinin algıladıkları sorunlar; Çağıltay ve diğerleri (2001), Öğretimde Bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri gibi araştırmaları yapmışlardır. Literatürde yapılan bu çalışmaların yanı sıra sınıf düzeyinde okutulan Seçmeli Bilişim ve Teknoloji dersi programının öğretmen görüşleri açısından ele alınarak ayrıntılı olarak incelemenin daha uygun olacağı ve böyle bir çalışmanın konuyla ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada, MEB tarafından hazırlanan 6. Sınıf Seçmeli Bilişim ve Teknoloji dersinin; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınama durumları yönlerinden öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma İlköğretim Okullarında okutulan Seçmeli Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programının dersi okutan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmesini yapmak, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinden yola çıkarak programın eksik yönlerini ortaya koymak ve öğretim programıyla ilgili önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma tarama modeline göre düzenlenmiştir. Araştırma Seçmeli Bilişim Teknolojileri dersini okutmakta olan öğretmen görüşlerine dayalı olması nedeniyle betimsel bir özellik taşımaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket geliştirilmiş ve ilköğretim okullarında 6. Sınıf Bilişim ve Teknoloji öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırma için elde edilen verilerin analizi bilgisayarda *SPSS 16,00* istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Seçmeli Bilişim Teknolojileri dersi 6. basamak öğretim programının kazanımlarına yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu:

1. Öğrencilerin bu öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirebilmek için sahip olmaları gereken ön bilgilere sahip olmadan ya da eksik ön bilgilerle bu programa başladıklarını,
2. Kazanımların, öğrencilerin beklenti, istek ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu,
3. Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikte eleman yetiştirmeye uygun kazanımların programda yer aldığını,
4. Kazanımların öğrencinin güdülenmesini sağlayıcı nitelikte olduğunu,
5. Programın kazanımlarının birbirlerine bağlı ve destekleyici olduğunu,
6. Kazanımların farklı kişiler tarafından benzer şekilde anlaşıldığını,
7. Çalıştıkları okulların sahip olduğu imkânlarla kazanımların gerçekleştirilebilir olduğunu,
8. Programın kazanımlarının davranışa dönüştürülebilir nitelikte olduğunu,
9. Kazanımların okullarının amaçlarına uygun olduğunu,
10. Kazanımlara ulaşma neticesinde öğrenci davranışında meydana gelen değişmelerin gözlenebilip, ölçülebildiğini,
11. Kazanımların konu alanının yapısına uygun olarak belirlendiğini düşünmektedir.

Seçmeli Bilişim Teknolojileri dersi 6. basamak öğretim programının içeriğine yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu:

1. İçeriğin, öğrencilerin daha önceden öğrenmiş olması gereken bilgileri gerektirdiğini,
2. Programın içeriğinde yer alan bilgilerin 6. basamak öğrencilerinin düzeylerine uygun olduğunu,
3. İçeriğin 6.basamak öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığını,
4. İçeriğin kazanımlara yönelik olarak ve öğrenci seviyelerine uygun olarak seçildiğini,
5. İçeriğin sunumunun yeterli olduğunu,
6. Programın kazanımlarına ulaşmak için içeriğin yeterli olduğunu,
7. Programın içeriğinin konu alanıyla ilgili doğru bilgilerden oluştuğunu,
8. İçeriğin günümüz teknoloji ve şartlarına uygun olduğunu,
9. İçerikte yer alan önemli konuların tekrarının yapıldığını,
10. İçeriğin araç gereç kullanımına müsait olduğunu,
11. İçeriğin içerik düzenleme ilkelerine (somuttan soyuta, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa doğru sıralanma) uygun olarak sıralandığını,
12. İçeriğin bütün kazanımları kapsayacak biçimde seçilmiş olduğunu düşünmektedir.

Seçmeli Bilişim Teknolojileri dersi 6.basamak öğretim programının öğretme-öğrenme süreci etkinliklerine yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu:

1. Programın öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin 6.basamak öğrencilerinin seviyelerine uygun olduğunu,
2. Kazanımları kazandırabilmek için ve içeriği öğretebilmek için programın etkinliklerinin yeterli olduğunu,
3. Programda önerilen öğretme yöntemlerinin öğretmene, öğrenciye, konu alanı özelliklerine uygun olarak seçildiğini,
4. Programın giriş ya da hazırlık etkinliklerini kazanımları açıklama bakımından yeterli olduğunu,
5. Programın giriş ya da hazırlık etkinliklerini öğrencinin dikkatini çekme ve ön bilgilerin hatırlatılması bakımından yeterli olduğunu,
6. Programın etkinliklerinin öğrencide güdüyü artırıcı nitelikte olduğunu,
7. Programın etkinliklerinin öğrenciyi akıl yürütmeye, düşünmeye ve yorum yapmaya yönelttiğini,
8. Etkinliklerin kazanımları kazandırmaya uygun hazırlandığını,
9. Etkinliklerle 6.basamak öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının karşılandığını,
10. Etkinliklerin mevcut imkânlarla gerçekleştirilebilir olduğunu,
11. Etkinliklerde öğrencinin aktif olduğunu düşünmektedir.

Seçmeli Bilişim Teknolojileri dersi 6.basamak öğretim programının sınama durumu etkinliklerine yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu:
1.Değerlendirme sorularının farklı kişiler tarafından benzer biçimde algılandığını,
2.Değerlendirme sorularının tüm kazanımlara yönelik olarak hazırlandığını,
3.Bütün öğrenme alanlarının her düzeyine ilişkin soruların değerlendirme etkinliklerinde yer aldığını,
4.Ölçme araçlarının konulara uygun olarak belirlendiğini,
5.Ölçme yöntemlerinin konulara uygun olarak belirlendiğini,
6.Değerlendirme sorularının yoklanması istenen kazanımları ölçmeye uygun olarak hazırlandığını,
7.Değerlendirme etkinlikleri için yapılan açıklamaların öğretmenlere rehberlik edebildiğini,
8.Programda yer alan değerlendirme etkinliklerinin öğrencileri uygulama yapmaya yöneltici olduğunu,
9.Değerlendirme etkinliklerinin öğrencileri ezberlemeye yöneltici olmadığını düşünmektedir.
Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Bilişim Teknolojileri, Değerlendirme

BASED ON THE TEACHERS' VIEWS, THE EVALUATION OF OPTIONALLY TEACHING INFORMATION TECHNOLOGIES LESSON 6TH GRADE PROGRAMME IN PRIMARY SCHOOLS

Murat KILINÇ, Milli Eğitim Müdürlüğü, mrt442002@yahoo.com
Mehmet DEMİR, Milli Eğitim Müdürlüğü, kariyer33_tr@hotmail.com

Abstract
Based upon the teachers' views, this research does an evaluation of 6th grade teaching programme of optionally teaching IT lessons in primary schools. The research has been carried on amongst 45 teachers who are currently teaching the lesson in 45 primary state schools. The research is in descriptive model. The data have been obtained through the questionnaire forms prepared by the searcher. The SPSS programme has been used for analyzing the data and frequency, percentage, arithmetical average have been found.
At the result of the research, it has been recognized that students begin the programme with the lack of necessary pre-knowledge to get the gains. The knowledge in this programme is suitable for the 6th grade students. The teaching-learning activities are suitable for the 6th grade students' level. And the questions for evaluation have been prepared as directed to all gains.
In modern societies, primary education is an important step in terms of educating the individuals so that they can adopt the developments and changes. At the level of primary education, child becomes to know that he/ she is the part of the society he/ she lives in. For this reason, as in many other countries, primary education is the basic fundamental of education in our country, too. The other steps of education are also based upon primary education. Considering the importance of primary education programmes, it is all necessary for this kind of programmes to have a structure of making the students increase their basic knowledge and advanced thinking skills. By this point, under the light of constructive theorem, primary education programme in our country was prepared again in 2004. The new programme was started to apply at the 1st rank of primary education by the school year of 2005 – 2006. And by the following school year, 2006 – 2007, started to apply at 2nd rank of the primary education. And it is still being applied. In the same year, IT lesson teaching programme was also renewed (Demir,2010:2)
When having a look at the researches on IT lesson applications, it can be seen that IT lessons are investigated from different view points in different researches such as Views of computer teachers on general sufficiency of teaching job, by Numanoğlu and Bayır(2009); Teachers' views on IT lessons at primary schools, by Bektaş and Semerci(2008); The problems that computer teachers perceive, by Kabakçı and others(2009); Teachers' views on using computer in teaching, by Çağıltay and others(2001). It is thought, in addition to these researches, that it will be useful to take the programme in hand and examine it in details in terms of terms of teachers' views. That's why; it is aimed to evaluate the programme, prepared by ministry of national education for the 6th grade, in terms of gains, contents, learning-teaching process and testing situations.
The research has been held to evaluate the IT lesson 6th grade teaching programme according to the teachers' views in order to see whether the programme has any lacking side.
The research has been arranged according to the scanning model. The research has a scientific feature as it is based upon the views of the teachers who are currently teaching the lesson.
A questionnaire has been developed as the material to collect the data and it has been applied among the lesson teachers. The SPSS 16,00 statistical programme pack has been used for analyzing the data.
Most of the teachers participated in this research think on the subject that
1- Students begin to this programme without the pre-knowledge necessary to get the gains of the programme.
2- The gains are suitable for the students' expectations, wishes and needs.
3- The programme includes the gains that are suitable to make the staff members qualified for the society.
4- The gains are good enough to motivate the students.
5- The gains are connected and supporting each other
6- The gains are understood in the same way by different people
7- The gains are possible to be realized by the means in schools.
8- The gains can be transformed into behaviors.
9- The gains are suitable for the schools' purposes.
10- The changes in the students' behaviors by the gains can be observed and measured.
11- The gains have been suitably determined for the subject.

Most of the teachers participated in this research think on the subject that
1- The content necessitates some knowledge that the students have to learn before beginning the programme.
2- The content has the knowledge that is suitable for the 6th grade students.
3- The content meets the needs and interests of 6th grade students.
4- The content has been selected aimed at the gains and suitable for students' level
5- Presentation of the contents is well enough.
6- The content is good enough to reach the gains.
7- The content has the correct knowledge about the subject's area.
8- The content is suitable for the current technology and the conditions.
9- The important knowledge in the content is revised.
10- The content is suitable for using tools.
11- The content is listed suitably according to the listing principles (i.e. from concrete to abstract, difficult to easy, known to unknown, near to far)

12- The content has been selected to contain all the gains

Most of the teachers participated in this research think on the subject that

1- Teaching-learning activities are suitable for the 6th grade students' level
2- The activities are enough to teach the content and make the students take the gains.
3- The teaching methods recommended in the programme have been selected suitably for teachers, students and the subjects' area.
4- The beginning or preparation activities are enough to explain the gains.
5- The beginning or preparation activities are enough to take the students' attention and remind the pre-knowledge.
6- The activities are good enough to motivate the students.
7- The activities make the students put forward an idea, think and make comments
8- The activities are prepared suitably to make the students reach at the gains
9- The basic needs of the 6th grade students are met by the activities
10- The activities are realizable using the current opportunities.
11- The students are active in the activities.

Most of the teachers participated in this research think on the subject that

1- Evaluation questions are understood in the same way different people
2- Evaluation questions have been prepared to aim at all the gains
3- Evaluation activities include the questions for all levels of all learning areas.
4- Measuring tools have been determined suitably
5- Measuring methods have been suitably determined for all subjects
6- Evaluation questions have been prepared to measure the gain that is wanted to be checked
7- The instructions for the evaluation activities can guide the teachers
8- Evaluation activities in the programme direct the students to practice.
9- Evaluation activities in the programme do not direct the students to memo

Keywords: primary school, Information Technologies (IT), Evaluation

TÜRKİYE'DE EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ALANINA YÖNELİK YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

Mustafa SAĞLAM, Anadolu Üniversitesi, msaglam@anadolu.edu.tr
Senar AKLIN, Ankara Üniversitesi, senar35@gmail.com
Nihal TUNCA, Anadolu Üniversitesi, tuncanihal24@gmail.comr

Özet

Türkiye'de "eğitim bilimleri alanında gereksinim duyulan uzmanları yetiştirme" işlevini, Türkiye'nin ilk Eğitim Fakültesi olan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1980'li yıllara kadar tek başına yerine getirmiştir. Kuruluşunun temel amaçlarından biri "eğitim uzmanı yetiştirmek" olan bu fakülte 1965 yılında eğitim ve öğretime başlamıştır. 1982 yılında, daha önce Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan ve temel amaçları öğretmen yetiştirme olan iki ya da üç yıllık eğitim enstitülerinin "eğitim fakültesi" adıyla üniversitelere aktarılmasından sonra, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) 12 Ekim 1982 tarih ve 82/367 sayılı kararı ile tüm Eğitim Fakültelerinde, öğretmenlik bilgisi dersleri için "eğitim bilimleri bölümünün" kurulması öngörülmüştür.

YÖK programlarla ilgili kapsamlı düzenlemesini 1983 yılında gerçekleştirmiş, Fakültelere göre farklılıklar göstermekle birlikte "Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği, Eğitim Yönetimi ve Planlaması, Özel Eğitim, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitimde Psikolojik Hizmetler ile Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ)" eğitim bilimleri programları olarak kabul görmüş ve 1983-1984 öğretim yılında uygulanmaya başlamıştır.

Eğitim Bilimleri bünyesinde lisans düzeyinde kabul gören programlardan biri olan EPÖ programı, Milli Eğitimin örgün ve yaygın eğitim veren kurumlarına ve diğer sektörlere eğitim uzmanı yetiştirme; Milli Eğitim Bakanlığı'na, diğer Bakanlıklara, resmi ve özel kuruluşlara danışmanlık hizmeti verme; bu kurumların elemanları için hizmet içi eğitim programları hazırlama, uygulama ve geliştirme; çeşitli öğretim alanlarının daha iyi ve etkin biçimde öğretilmesi için çalışmalar yapma amacıyla açılmıştır. Bu programın mezunları, hem Milli Eğitim Bakanlığı hem de diğer kamu/özel kurum ve kuruluşları tarafından "Eğitim Uzmanı ve Eğitim Uzman Yardımcısı" unvanıyla istihdam edilmişlerdir.

YÖK'nun 6 Kasım.1997 Tarih ve 97.39.2761 Sayılı kararı uyarınca eğitim programları ve öğretim programının istihdam alanlarının olmaması, bu alandan lisans düzeyinde mezun olanların çoğunlukla, ya işsiz kaldıkları ya da kendi alanları dışındaki işlerde çalışmak zorunda kaldıkları gerekçesiyle lisans programı kaldırılmıştır. Bu programın öğretmenlik becerisi üzerine inşa edilmesi ve lisansüstü düzeyde açılması kararlaştırılmıştır.

YÖK'nun 1997 yılındaki kararı gereğince "Eğitim Programları ve Öğretim" alanı, pek çok üniversitede "Eğitim Bilimleri Bölümü" çatısı altında, diğer bazı bölümlerle birlikte bir Anabilim Dalı olarak yer almış ve programın, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim vermesi öngörülmüştür.

Bugün Eğitim Programları ve Öğretim alanı eğitim bilimleri bölümü içerisinde program geliştirme, program değerlendirme, öğretmen eğitimi, öğrenme ve öğretme süreçleri, materyal geliştirme gibi konu alanlarında derinlemesine bilgilenmeyi sağlayarak yükseklisans ve doktora düzeyinde eğitim veren bir anabilim dalıdır. Bu bağlamda geçmişe birey yetiştirmemek amacıyla bu alanda yapılan çalışmaların dinamik olması önem taşımaktadır.

Türkiye'de son yıllarda, küreselleşmenin ve sosyal-siyasi eğilimlerin yansımalarına paralel olarak eğitim alanında temele alınan felsefelerin değiştirilmesi, buna bağlı olarak ilköğretim-ortaöğretim ve öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi/değerlendirilmesi, öğrenci profilinde gözlenen değişiklikler, hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimin niteliği, öğretmenlerin gereksinimleri, EPÖ alanında yapılan araştırmalar, EPÖ alanında yapılan yükseklisans ve doktora çalışma konularını ve bu çalışmaların sonuçlarını etkilemiştir.

Belirtilen değişim ve gelişimler çerçevesinde Türkiye'de yukarıda sözü edilen konulara ilişkin pek çok araştırma yapılmış ve bu araştırmaların her biri Türkiye'deki EPÖ alanındaki çalışmalara ilişkin önemli bulgular sunmuştur. Bununla birlikte, ülkelerin, tarihsel süreç içinde kaydettikleri ilerlemeleri somut verilerle görebilmeleri, eksiklerini tespit edebilmeleri, ihtiyaçlarını belirleyebilmeleri ve uzun vadede izleyecekleri planları bu günden öngörebilmeleri için belli dönüm noktalarında akademik çalışmalardan çıkan bulguları ve önerileri toplu olarak değerlendirmeye gereksinimleri vardır. Bu gereksinimden hareket edilerek, içinde bulunulan dönem açısından, Türkiye için, EPÖ alanında yapılan çalışmaların bir bütün olarak sentezlenmesi önem taşımaktadır. Bu tür bir çalışmanın daha önce gerçekleştirilmemesi de bu gereksinimi destekleyen etkenlerden birisidir.

Bu araştırmada, Türkiye'de EPÖ alanına yönelik yapılan bireysel çalışmaları, ortak temalar altında bir araya getirerek incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- EPÖ alanında yapılan çalışmalar, hangi amaçlarla yapılmıştır?
- Bu çalışmalarda erişilen bulgulara ilişkin sonuçlar nelerdir?

Türkiye'de EPÖ alanına yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi ve sentezlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, durum çalışması deseninde nitel araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek'in (2005, s. 277) aktardığına göre durum çalışması, "güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasında sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma desenidir" (Yin, 1984, s. 23).

Araştırmanın çalışma evrenini, 1998 yılında başlatılan "yeniden yapılanma" çalışmalarından 2011'e kadar geçen 13 yıllık süreç içinde, EPÖ alanında yapılan 70 araştırma oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan olgu veya olgularla ilgili bilgi içeren yazılı metinlerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 187). Doküman incelemesi kapsamında, EPÖ alanına ilişkin toplam 70 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan kuramsal olarak yazılan araştırmalar araştırma kapsamına alınmamıştır. Ayrıca güvenirliği sağlamak amacıyla tez çalışmalarının özeti niteliğindeki makaleler araştırmaya dahil edilmemiş, tezlerin kendisi araştırmaya alınmıştır. Elde edilen bu araştırmalar, inceleme sürecinde, araştırma sorularına ilişkin başlıklar altında temalaştırılarak sentezlenmiştir.

Verilerinin analizinde NVivo8.0. Paket Programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Bu süreçte EPÖ alanına yönelik yapılan çalışmaların amaçları ve sonuçları ayrı ayrı NVivo8.0. Paket Programında açılarak okunmuş, veriler anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Kendi içinde anlamlı bütün oluşturan bu bölümler kodlanmıştır. Daha sonra birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalaştırılmıştır. Temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Veri analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler:

REVIEW OF THE RESEARCH ON EDUCATIONAL PROGRAMS AND TEACHING FIELD IN TURKEY

Mustafa SAĞLAM, Anadolu University, msaglam@anadolu.edu.tr
Senar AKLIN, Ankara University, senar35@gmail.com
Nihal TUNCA, Anadolu University, tuncanihal24@gmail.comr

Abstract

In Turkey, the department of "Educational Programs and Teaching" (EPÖ), was first established in Ankara University in 1965 to help the Education Faculty to achieve its goals and objectives (Gözütok, 1994).

Giving undergraduate education within educational sciences programs, EPÖ department was opened to train educational experts for formal education institutions and for some other sectors, offer counseling services to the Ministry of National Education and some other ministries, public and private institutions, design, apply and conduct in-service training programs for the personnel of such institutions and carry out works to make the teaching more efficient in different subject areas. The graduates of this department giving undergraduate education within Educational Sciences were employed as "Educational Expert and Educational Expert Assistant" by the Ministry of National Education and some other public and private institutions.

With the no 97.39.2761 ruling of Higher Education Council on 06.11.1997, this undergraduate program was closed as the graduates of these departments mostly can not find job or have to work in fields not related to their undergraduate education. Then, it was decided that this program should be reopened to give training on teaching at post-graduate level.

In line with the ruling of Higher Education Council in 1997, "Educational Programs and Teaching" was put under the roof of "Department of Educational Sciences" together with many structurally unrelated departments to give post-graduate education.

Today, under the roof of Social Sciences Institute and Educational Sciences Institute, "Educational Programs and Teaching" programs are offered at both Master's and Doctorate levels to equip students with profound information about program development, program evaluation, teacher training, learning and teaching processes, materials design etc. In this respect, education given in these programs should always be updated.

In recent years, changes seen in the basic philosophy adopted in the field of education parallel to globalization and changes in social-political tendencies have resulted in efforts to develop and evaluate elementary school, secondary school and teacher training programs. Moreover, changes observed in students' profiles, quality of pre-service and in-service teacher training, needs of teachers have had some impacts on studies performed in the field of EPÖ, and subjects dealt with by master's and PhD studies.

Parallel to these changes, many studies concerning these changes have been carried out in Turkey and each of these studies presented important findings about the works carried out in the field of EPÖ in Turkey. Therefore, there is a need for cumulative evaluation of the findings of the studies carried out in a certain field at some turning points in order to see the advancements in the field with concrete results, to eliminate or improve the shortcomings, to determine the needs in the field, to foresee their long-term plans to be followed. Hence, it seems to be of great importance to synthesize the works carried out in the field of EPÖ in Turkey. And so far no such study has been carried out, which is another factor making this study useful.

In the present study, the purpose is to gather individual studies carried out in the field of EPÖ in Turkey under common themes and then investigate them. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- What are the purposes of the studies conducted in the field of EPÖ?
- What are the results of these studies?

The present study carried out to investigate and synthesize the studies carried out in the field of EPÖ in Turkey is a qualitative study in the design of case study. According to Yıldırım and Şimşek (2005, s. 277) case study is " an empirical study dealing with a actual phenomenon in its real environment without clear borders and with more than one evidence or data sources" (Yin, 1984, s. 23). The universe of the study consists of 70 studies carried out for 13 years starting in 1998 with "new structuring" efforts and extending up to the present in the field of EPÖ.

As a data collection technique in the study, documents analysis technique was used. Document analysis is the analysis of documents including information on the phenomenon or phenomena investigated (Yıldırım and Şimşek, 2005, p. 187). Within the context of document analysis, total 70 studies carried out in the field of EPÖ were found. Among these studies, the ones performed on behalf of an institution were excluded. Moreover, in order to establish reliability, articles in the form of summery of thesis studies were excluded but theses themselves were included in the study. The studies decided to be included within the study were synthesized by classifying them under themes concerning the research questions.

In the analysis of the data, content analysis was carried out by using NVivo8.0. Program Package. During the analysis process, the purposes and results of the studies carried out in the field of EPÖ were separately entered into NVivo 8.0 program package. Then they were read by opening in the program, the data were divided into meaningful sections and each section was examined to find what it

conceptually means. Then codes were brought together and analyzed, similarities and differences among the codes were determined and then related codes were brought together and underwent thematization process. Resulting themes were supported with direct quotations. Data analysis process is still going on.
Keywords: Educational programs and teaching, research topics in the field of EPÖ

ÖĞRETMENLERİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Necdet AYKAÇ, Muğla Üniversitesi, necdetaykac@gmail.com
Özkan ÇELİK, Muğla Üniversitesi, ocelik@mu.edu.tr

Özet

Bireylerin soyut ve karmaşık olguları anlama ve açıklamada kullandıkları metaforlar, özellikle sosyal bilimler alanlarında son dönemlerin ilgi çeken konularından biri olmuştur. Vasnidou ve Ortony (1990)'a göre metafor, başka bir deneyim terminolojisi içindeki deneyimleri somutlaştırmada ve yeni durumların ya da karışık başlıkların adlandırılmasını açıklamak adına kurulan benzetmeler şeklinde tanımlanmaktadır. Bu anlamda oluşturulan metaforlar bireylerin yaşantı deneyimlerini yansıtmakta ve algılarını belirlemede bir araç olarak kullanılabilmektedir. Metaforlar eğitim bilimleri alanında da kavramların analiz edilmesinde, yaşama yakınlık sağlayarak anlaşılır duruma getirilmesinde, deneyimlerin aktarılmasında, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasında bir nesneye, kavrama ya da bir olguya ilişkin algıları belirlerken de kullanılmaktadır.

Eğitim programlarının değerlendirilmesinde de öğretmen ve öğrencilerin programa ilişkin algıları büyük öneme sahiptir. Eğitim sürecinin uygulayıcısı ve rehberi konumunda olan öğretmenlerin eğitim programını olumlu ya da olumsuz algılaması öğrenme sürecinin etkililiği üzerinde belirleyici olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin uyguladıkları programa ilişkin oluşturdukları metaforlar, eğitim programındaki sorunları ve aksayan yönleri göstermede önemli bir veri aracı olarak kullanılabilmektedir.

Bu araştırmada 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımı temel aldığı belirtilerek uygulamaya konan eğitim programının, yaklaşık altı yıllık uygulama sürecinde öğretmenlerin programa ilişkin algılarını tespit ederek eğitim programının uygulama sürecindeki sorunlarını ortaya çıkarması açısından oldukça önemlidir. Bir programın yazılı ya da basılı halinden çok uygulama sürecindeki etkililiği daha önemli olduğu için programın uygulanabilirliğinin tespit edilmesi gerekebilmektedir. Eğitim programı uygulama açısından ele alınıp değerlendirildiğinde, programın birebir uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri önemli bir veri olarak kabul edilebilir. Eğitim programı teorik anlamda ve gözlemlere dayalı olarak değerlendirildiğinde ise, program üzerine eğitim almış ve öğretmenlik mesleğini seçerek programın birer uygulayıcısı olarak görev alacak olan öğretmen adaylarının görüşleri önem kazanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim yaşamlarındaki ve mesleki yaşamlarındaki deneyimleri hakkında bilgi verecek ve düşüncelerini ortaya çıkaracak olan metaforlar, programın nasıl algılandığına ilişkin bilgi edinmemize olanak sağlayabilecektir.

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim programlarını teorik anlamda tanıyan ve uygulamayı meslek edinecek olan öğretmen adaylarının ve eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa ilişkin algılarını kullandıkları metaforlar aracılığıyla tespit etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Eğitim programını teorik anlamda tanıyan ve ileride uygulayıcısı olacak öğretmen adayları programa ilişkin algılarını hangi metaforları ve gerkçeleri kullanarak ifade etmişlerdir?
2- Eğitim programının birebir uygulayıcı olan öğretmenler programa ilişkin algılarını hangi metaforları ve gerekçeleri kullanarak ifade etmişlerdir?
3- Öğretmen adayları ve öğretmenlerin programa ilişkin algılarını ifade ettikleri metaforların dağılımı nasıldır?

Araştırmaya 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan n=220 öğretmen adayı ile Muğla ili ilköğretim okullarında aynı branşlarda görev yapmakta olan n=100 öğretmen katılmıştır.

Verilerin toplanması aşamasında öğretmen adayları ve öğretmenlerden "*Eğitim programının sahip olduğu özellikler düşünüldüğünde, mevcut programı ……. 'ya benzetirim; çünkü,……*" cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında nitel analiz yöntemlerinden, içerik analizi tekniği kullanılmış, öğretmen ve öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar olumlu veya olumsuz algı içermelerine göre gruplandırılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde nitel veriler kategorilendirme aşamalarından geçirilerek nicelleştirilmiş ve sayılarla ifade edilmiştir. Araştırma yöntemlerinden nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve dökuman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilmektedir. Nitel araştırmada algılara ilişkin veriler, araştırma grubuna dahil olan bireylerin süreç hakkındaki düşüncelerini içermektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39). Araştırmadan elde edilen veriler gruplandırılarak olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilmiş % yüzde ve frekans olarak tablolarda gösterilmiştir. Metaforlara ilişkin olarak öğretmen adayı ve öğretmenler tarafından benzettikleri metafora ilişkin düşünceler ve gerekçeler olduğu gibi verilmiş ve araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır

Araştırmanın sonuçlarına göre hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin eğitim programına ilişkin oluşturdukları metaforların büyük oranda olumsuz algı ifadeleri içerdiği bulgusuna rastlanılmıştır.

Araştırmanın diğer bulgularına ilişkin sonuçlar ise şu şekildedir:

1- Eğitim programını teorik anlamda tanıyan ve ileride uygulayıcısı olacak öğretmen adayları programa ilişkin algılarını "köle, oligarşik bir yapı, kırkayak, boş bir kutu, kereviz yemeği, kirli bir elbise, tamamlanmamış bir tablo, pasta yapma, içi boş bir ceviz, yap- boz, ütü, beden ve ruhu ayrılmış bir insan, vs." metaforlarını kullanarak ifade etmişlerdir.
2- Eğitim programının birebir uygulayıcı olan öğretmenler programa ilişkin algılarını "yolunu şaşırmış bir çocuk, yörüngesi olmayan bir gezegen, balon, Demet Akalın'ın toz pembe şarkısı, çıkmaz sokak, mikroskop, tiyatro sahnesi, temelsiz bir ev, meyve sepeti vs." metaforlarını kullanarak ifade etmişlerdir.
3- Öğretmen adayları ve öğretmenlerin programa ilişkin algılarını ifade ettikleri metaforların dağılımı incelendiğinde ise hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının olumlu ifade içeren açıklama ve metaforları daha az tercih ettikleri, olumsuz ifade içeren açıklama ve metaforları ise daha çok tercih ettikleri bulgusuna rastlanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının 2005 yılında uygulamaya konan eğitim programını genel olarak olumsuz biçimde algıladıkları görülmüştür. Programın uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin bu olumsuz algısının öğrenme-öğretme süreçlerine yansıması muhtemel görünmektedir. Bu açıdan bakıldığında programda ortaya çıkan sorun ve aksaklıkların belirlenerek gözden geçirilmesi programın verimliliği ve etkililiği açısından oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, metafor, öğretmen, öğretmen adayı

COMPARISON OF TEACHER AND PRE-SERVICE TEACHERS' METAPHORICAL PERCEPTIONS OF EDUCATIONAL PROGRAM

Necdet AYKAÇ, Muğla University, necdetaykac@gmail.com
Özkan ÇELİK, Muğla University, ocelik@mu.edu.tr

Abstract

Metaphors used by individuals to understand and explain complex and abstract phenomena have become one of the topics of great interest in recent years, particularly in social sciences. According to Vasnidou and Ortony (1990), metaphor is defined as established acronyms used to concretize experiences in another experience terminology or to explain the naming of complex situations and headings. In this regard, established metaphors can be used as a tool to reflect individuals' life experiences and to determine their perceptions. In the field of educational sciences, metaphors can also be used to analyze concepts, to make them more understandable by establishing proximity with the life, to transfer experiences, to share emotions and thoughts, and to determine the perceptions of a phenomenon, a concept and an object.

In the evaluation of educational programs, the teachers and students' perceptions of the program are of great importance. Teachers assuming the position of an applier and guide have great impact on the students' perceptions of the program being positive or negative and effectiveness of the learning process. In this respect, the metaphors created by teachers about the program they are carrying out can be used as an important indicator of the problems and shortcomings of the educational program.

In the present study, the aim is to determine the teachers' perceptions of the program claimed to be designed according to constructivist approach and put into effect in 2005, which is believed to help to elicit the problems experienced throughout six years in the program. What is more important is to determine the efficiency of the program during its application rather than what is claimed in the written form of the program. When the educational program is evaluated in terms of its application, the perceptions of its implementers, that is, teachers, are considered to be important data. When the educational program is theoretically evaluated through observations, the opinions the pre-service teachers become more important. In this respect, metaphors that will elicit teachers' and pre-service teachers' opinions about their experiences in their professional and educational lives will help us to gain information about the perceptions of the program.

The main purpose of the present study is to determine the teachers who are the implementers of the program and pre-service teachers' perceptions of the program by means of the metaphors they used.

For this purpose, answers to the following questions were sought:

1- Which metaphors and reasons were used by the pre-service teachers who are theoretically familiar with the program and who will be the implementers of the program to express their perceptions of the program?
2- Which metaphors and reasons were used by the teachers who are the actual implementers of the program to express their perceptions of the program?
3- What is the distribution of the metaphors used by the pre-service teachers and teachers to express their perceptions of the program?

The present study was carried out with 220 pre-service teachers attending the departments of classroom teacher education, science and technology teacher education, social studies teacher education and Turkish Language teacher education in the Education Faculty of Muğla University and 100 teachers actively teaching the same subject areas in schools in 2010-2011 academic year.

In order to collect data, the participants were asked to complete this sentence "*when the characteristics of the educational program are considered, I resemble the program to ……; because ……*"

In the analysis and interpretation of the data, a qualitative analysis method, content analysis, was used and the metaphors created by the teachers and pre-service teachers were grouped depending on whether they include positive or negative perceptions. During the process of analysis of the data, the qualitative data were categorized and then encoded with the numbers to make them quantitative. Qualitative method can be defined as a process where observations, interviews and document analysis are used to elicit perceptions and events in their natural settings. In qualitative analysis, data concerning the perceptions include the opinions of the individuals involved in the study group about the process (Yıldırım and Şimşek, 2005: 39). The data obtained in the study were grouped and they were evaluated as positive and negative and depicted in tables in the forms of percentages (%) and frequencies. The teachers and pre-service teachers' opinions about and reasons for the metaphors they created were obtained as they were and then interpreted by the researchers.

The findings of the study revealed that the metaphors created by the teachers and pre-service teachers mostly include expressions of negative perceptions of the educational program.

The other findings of the study are as follows:

1- The pre-service teachers express their opinions about the program by using these metaphors "slave, oligarchic formation, empty box, celery dish, dirty clothes, unfinished painting, empty nut, puzzle, iron, person with split body and soul etc."
2- The teachers express their opinions about the program by using these metaphors "a lost child, a planet without an orbit, balloon, the song of Demet Akalın, dead end, microscope, theatre stage, a house without a foundation, fruit basket etc."
3- When the distribution of the metaphors used by teacher and pre-service teachers were examined, it was found that both the teachers and pre-service teachers less preferred metaphors including positive statements and they more preferred metaphors including negative statements.

When the findings of the study were generally evaluated, it was observed that the teachers and pre-service teachers have mostly negative perceptions of the program. It is highly possible for the teachers' perceptions to find reflection on their performance and learning processes. In this respect, it is of great importance to revise the program to determine its shortcomings and hence to make it more effective

Keywords: Educational program, metaphor, teacher, pre-service teacher

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN YAYGINLAŞTIRILMASI İÇİN YAPILAN PİLOT UYGULAMANIN DEĞERLENDİRİLMESİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

Necdet AYKAÇ, Muğla Üniversitesi, necdetaykac@gmail.com
Özge TANRIVERDİ, Mücella Emgin Anaokulu, ozgetanriverdi@hotmail.com

Özet

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş (0-72 ay) grubundaki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren ve temel eğitim bütünlüğü içinde ilköğretime hazırlayan eğitim sürecidir.

Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların beden, zihin, duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; çocukları ilköğretime hazırlamak; şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak; çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB,2006).

Okul öncesi eğitim, çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı, anadilinin geliştiği, temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı bir öğrenme sürecini temel almaktadır. Bu dönemde uygulanan eğitim sürecinin niteliği diğer eğitim süreçlerini de etkileyeceği için oldukça önemli bir öğrenme dönemini kapsamaktadır.

0-72 ay dönemi, çocuğun gelişiminin en kritik, en ilginç, en çok dikkat isteyen ve ihmal edilmemesi gereken bir dönemidir. Çocuğun kendini tanıması, kendi potansiyelinin ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varması büyük ölçüde bu dönemde gerçekleşir. Ayrıca bu dönem, diğer insanlar ve toplumsal kurallarla tanışmanın gerçekleştiği sosyalleşme dönemidir. Çocukluk yıllarında kazanılacak olan bu davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, alışkanlıklarını, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmektedir (Oktay, Zembat ve Unutkan, 2007).

Okul öncesi eğitim, çocukların psikomotor, dil, sosyal-duygusal, bilişsel alanlarda ve öz bakıma yönelik becerilerde daha üst seviyeye ulaşmasına olanak sağlamaktadır. Çocuğun öğrenmesinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıklarının, zihinsel yeteneklerinin en hızlı geliştiği okul öncesi eğitim döneminin; çocukların ileri yaşlardaki öğrenme yeteneği ve akademik başarıları üzerinde önemli etkilerinin olduğu yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitime yönelik uygulamalarla kanıtlanmıştır (MEB, 2009). Anaokulları veya anasınıflarında yapılan okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları sayesinde ilköğretim birinci sınıfa başlayan çocukların okuma-yazmaya daha hızlı geçebildikleri öğretmenler tarafında da gözlemlenmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitimi almış çocukların, ilköğretim okullarına başladıklarında çok fazla okula alışma sorunu yaşamadıkları da gözlemlenmektedir. Aynı zamanda iyi tasarlanmış bir okul öncesi eğitimi, çocukların öğrenim hayatında değişik fırsatlar yaratılmasını ve okullaşma oranının yükseltmesini de sağlayabilecektir. Bu gibi nedenlerden dolayı çocukların okul öncesi eğitim almaları gerekmektedir. Bu gerekçeler doğrultusunda Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması büyük bir öneme sahiptir. Okul öncesi eğitiminin zorunlu hale getirilmesi ve tüm illerde yaygınlaştırılması temel eğitime destek sağlayabilecektir. Bunun yanı sıra ekonomik nedenlerden dolayı okul öncesi eğitime devam edemeyen çocukların okul öncesi eğitimden yararlanması ile eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına da önemli bir katkı getirebilecektir.

2009–2010 eğitim-öğretim yılından itibaren okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve zorunlu olması amacıyla, 60–72 ay grubundaki çocuklar için 32 ilde pilot uygulamaya başlanmıştır. (http://ooegm.meb.gov.tr/okul_birligi.pdf, 2011). Pilot uygulamanın yapıldığı iller, Amasya, Nevşehir, Çanakkale, Bilecik, Edirne, Karabük, Ardahan, Gümüşhane, Trabzon, Yalova, Karaman, Tunceli, Kilis, Bolu, Kırıkkale, Bayburt, Burdur, Kırklareli, Muğla, Düzce, Bartın, Artvin, Çankırı, Kütahya, Rize, Isparta, Kırşehir, Giresun, Uşak, Eskişehir, Sinop ve Samsun'dur

Araştırmada, Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması için yapılan pilot uygulamanın etkililiğinin, okullarda staj uygulamalarına katılan aday öğretmenlerinin ve görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, Muğla ilinde uygulamaya konulan "Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması" amacıyla yapılan pilot uygulama etkili bir şekilde uygulanmakta mıdır? Pilot uygulamada hangi sorunlar yaşanmaktadır? sorularına yanıt aranmaktadır. Bu yönüyle araştırma, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için yapılan pilot uygulamada ortaya çıkan sorunların tespit edilmesi ve sorunlara çözüm önerileri getirmesi açısından önemlidir.

Araştırmada betimsel bir yöntem kullanılmış ve tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009).

Araştırmanın çalışma grubunu, Muğla ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında 14 hafta boyunca gözlem yapan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Çalışmada, "Okul Öncesi Eğitimi (Pilot) Uygulama Değerlendirme Görüş Alma Formları" öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerini almak için kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan görüş alma formunda 25 madde, öğretmen adayları için hazırlanan görüş alma formunda ise 24 madde bulunmaktadır. Formlardaki maddeler okul öncesi eğitimi alanında uzman kişiler ile birlikte yazılmıştır. Bu maddeler Türkçe, Okul Öncesi Eğitimi ve Ölçme alanında uzman kişilerce dil ve yazılı anlatım, madde yazım teknikleri ve kapsamı temsil edip etmediği açısından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen formlara son hali verilerek araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma gruplarına uygulanmıştır.

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

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları, okullardaki fiziki koşulların yeterince uygun olmadığı, okullarda ve sınıflardaki araç-gereçlerin ve materyallerin, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma adına yapılan seminerlerin yeterli olmadığı, velilerin bilgilendirilmesi konusunda eksikliklerinin olduğu yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için seminerlerin artırılması, kitle iletişim araçları yoluyla velilerin bilinçlendirilmesi, sınıfların fiziki yapısının ve araç gereç donanımının artırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, Pilot uygulama

EVALUATION OF A PILOT STUDY CARRIED OUT TO MAKE PRE-SCHOOL EDUCATION MORE WIDESPREAD (CASE OF MUĞLA CITY)

Necdet AYKAÇ, Muğla University, necdetaykac@gmail.com
Özge TANRIVERDI, Mücella Emgin Kindergarten Teacher, ozgetanriverdi@hotmail.com

Abstract

Pre-school education is a period of systematic training through which the growth of the children aged 0-72 is directed in line with cultural values of the society, their feelings, creativity, reasoning skills and perceptions are improved.

The purposes and objectives of pre-school education in compliance with the objectives of basic principles are to promote the physical, cognitive and affective development, to equip them with good behaviors, to prepare them for further schooling and to provide equal opportunities for the disadvantaged children and to help them to use Turkish language accurately and properly (MEB,2006).
Pre-school education lies the basis of later studies of the children and helps them to develop a good personality, proper attitudes, habits and value judgments. The quality of pre-school education is of great importance as it will have great influences on the later lives of the students by equipping them with basic skills and competencies.
The period of 0-72 months is the most important period in a child's development; hence, it represents the period requiring the greatest care and attention and it should not be neglected. During this period, children get to know themselves, recognize their potential and weaknesses to be developed. Moreover, this is a period in which socialization by interacting with other people and values of the society is realized. The traits obtained in this period largely determine the personal characteristics of the later years and play important role in shaping attitudes, habits, beliefs and value judgments (Oktay, Zembat and Unutkan, 2007).
Through the education given in pore-school education, the psycho-motor skills, language competencies, social and affective, cognitive and self-care skills can be developed better. The research carried out so far has revealed that pre-school education period when the learning takes place to the highest intensity, basic habits and cognitive skills develop the fastest has vital influence on the later learning skills and academic achievements of students (MEB, 2009). Through reading and writing practices performed in pre-schooling, children will have not much difficulty in learning to read and write when the start their elementary education. Moreover, it has been observed that the children having pre-school education experience fewer adaptation problems when they come to elementary school. In addition, good-designed pre-school programs may make it possible to create various opportunities in children' later schooling and increase the rate of schooling. Hence, they need to be exposed to pre-school education. As a consequence, making pre-school education more widespread in Turkey is of vital importance. Making pre-school education universal will have great contributions to the later periods of schooling and provide equal educational opportunities to the disadvantaged classes of the society.
Since 2009–2010 school year, pilot applications have been carried out in 32 cities among the children aged 60-72 months to make pre-school education more widespread and universal (http://ooegm.meb.gov.tr/okul_birligi.pdf, 2011). Cities where pilot applications will be carried out are Amasya, Nevşehir, Çanakkale, Bilecik, Edirne, Karabük, Ardahan, Gümüşhane, Trabzon, Yalova, Karaman, Tunceli, Kilis, Bolu, Kırıkkale, Bayburt, Burdur, Kırklareli, Muğla, Düzce, Bartın, Artvin, Çankırı, Kütahya, Rize, Isparta, Kırşehir, Giresun, Uşak, Eskişehir, Sinop and Samsun.
The present study aims to evaluate the efficiency of the pilot application in Muğla city by eliciting the opinions of teachers and pre-service teachers visiting schools as a part of their teaching practice course. The study aims to find answers to these questions: Is the pilot application in Muğla city being carried out effectively? and What type of problems are encountered in the applications?" The study is expected to make some contributions to the solution of the problems encountered.
The study employed the descriptive and survey method. "survey method is research approach aiming to describe a state existing in the past. The event, individual or object subject to a given study is described within its own conditions. There is no effort to affect or change them" (Karasar, 2009: 77).
The study group of the study consists of the teachers working in schools where pilot applications are being carried out and pre-service teachers from the education faculty of Muğla University who attend these schools as a requirement of 14-week teaching practice course.
In the present study, 2 Pre-school Education (Pilot) Application Evaluation Forms consisting of different items were used as a data collection tool to solicit the opinions of teachers and pre-service teachers. There are 25 items in the form designed for the teachers and there are 24 items in the form designed for the pre-service teachers. While designing the forms, the items were written with the help of experts and then they were checked by language experts for the wording. In line with the expert opinions, final forms of the questionnaires were given and the administered.
The collected in the study were analyzed through SPSS program package. In line with the purpose of the study, frequencies, percentages (%) were calculated and independent samples one-way ANOVA was carried out.
At the end of the study, it was found that the teachers and pre-service teachers think that
physical conditions at school are inadequate, materials and equipment at schools and in classes are inadequate, seminars given to make pre-school education more widespread are inadequate, there are some shortcomings in relation to informing parents.
The number of the seminars given to make pre-school education more widespread should be increased, The parents' consciousness should be raised through effective means of communication, Physical conditions, materials and equipment in classes should be improved.
Keywords: Pre-school education, prevalence of pre-school education, pilot application

9. SINIF COĞRAFYA DERS KİTAPLARININ COĞRAFYA ÖĞRETİM PROGRAMINA UYGUNLUĞUNUN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Nevin ÖZDEMİR, OMÜ, nevino@omu.edu.tr

Özet
Ders kitapları öğrenme-öğretme etkinliklerini belirleyen başlı başına bir öğrenme ve öğretme ortamıdır. Ders kitabı çoğu zaman öğretmene bir öğretim aracı olarak yardımcı olur. Ders kitabını derslerinde kullanan öğretmen, eğitim sürecinde yaşayabileceği sorunların bir kısmından uzaklaştığı gibi, önemli kolaylıklara kavuşur. Derste işlenen konu ile ilgili örnekler, sorular ve değerlendirme biçimlerinin bulunması öğretilen konuların pekiştirilmesinde önemli katkılar sağlar. Ders kitapları öğrencilerin bilgilerini düzenleyerek belleklerini geliştirir. Aynı zamanda öğrencilerin bireysel, sosyal, ekonomik ve ideolojik yönden de gelişmesine önemli katkılarda bulunur. Geleneksel kültürün baskın öğesi olan sözlü kültürden uzaklaşıp, yazılı kültürün yerleşik hale gelmesinde önemli rol oynar. Yerel dilin etkin olduğu ülkelerde ders kitapları yoluyla ulusal dile geçilir ve ulusal bilinç, bütünlük sağlanır. Ders kitaplarının içeriği yoluyla, başka ülkelerin sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal yapısı hakkında da geniş bilgi elde edilebilir. Ders kitapları eğitim ortamlarının etkili, verimli ve daha sistemli olmasını sağlar.
Ders kitabı öğretim programına uygun olarak ve farklı kaynaklardan yararlanılarak sınırlı sayfa sayısında hazırlandığı için, gereksiz bilgi yerine, bilginin özünü öğrenciye kazandırır. Öğretmene ve öğrenciye bilgiye ulaşmada zamandan tasarruf sağlar. Ders kitapları belirli sürelerle seçildiği için, bilimsel içeriğin sürekli olarak güncelleştirilmesi gerekir. Dil ve anlatım yönünden Türkçenin en yalın şekliyle, akıcı ve duru anlatım özellikleriyle verilmesi, hem dilin etkili kullanımını, hem de konuların kolaylıkla öğrenilmesini mümkün hale getirir.
Türkiye'de öğretim ortamlarında son yıllarda görülen gelişmelere rağmen, sınıf içi öğrenme ortamında en fazla kullanılan ders aracı olması, ders kitaplarının titizlikle hazırlanmasını gerektirmektedir. Türkiye'de ders kitaplarının hazırlanmasında yıllardır çeşitli süreçlerden geçilmiştir. 1949 yılına kadar ders kitaplarının hazırlanmasını üstlenen MEB, 1946–1973 yılları arasında özel sektöre, ders kitabı hazırlama yetkisini vermiş ve bu tarihler arasında özel sektör MEB'in belirlediği nitelikler doğrultusunda çalışmalarını sürdürmüştür. 1962–1968 yılları arasında ise sınıflarda birden fazla ders kitabı kullanma uygulaması, deneme okullarında test edilmiş ve

sonra bu uygulamadan vazgeçilmiştir. 1973– 1991 yılları arasında MEB ders kitabı hazırlama işlemini tek basına yürütmüş, 1991'de "Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği" ile özel sektöre tekrar izin verilmiştir. 1995'de Talim ve Terbiye Kurulunun, "Kitapların Hazırlanması ve incelenmesi ile ilgili Esas ve Usuller" kararı ile ders kitaplarında konuların islenişi, dil özellikleri ve imla kuralları, görsel düzen ve hazırlık ve değerlendirme çalışmaları olmak üzere dört ana baslık altında incelenmesine karar verilmiştir.

Öğretim için ilk koşul, öğrenen bireyin öğrenmeye ilgi duymasıdır. Bu nedenle ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliklere sahip olması gerekir. Bunun yanı sıra planlı eğitim uygulamalarında yararlanılan ders kitapları örgencilerin neler öğreneceğini ve öğretmenlerin neleri öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir araçtır. Aynı zamanda ders kitapları sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kararlar üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Ders kitaplarında çağdaş ve gerçek bilginin yanı sıra; teknik, görsel ve estetik değerler de dikkate alınmalıdır.

Coğrafya eğitiminde öğretim metodu olarak hala en çok kullanılan yöntemin anlatım metodu olması, konuların işlenmesinde mutlak kitaba bağlı kalınması ortaöğretimde kitap konusunun daha da ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Ancak Türkiye'de Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul alarak okullarda okutulan ders kitapları hakkında birçok coğrafyacı tarafından önemli itirazlar gelmektedir. Bu itirazların çoğu kitaplarda kullanılan terim, harita, şekil ve bazı kavramların yanlış kullanımı ile ilgilidir.

Bu çalışmanın amacı, 2005–2006 yılında Türkiye ortaöğretim kurumlarında uygulamaya konulan coğrafya öğretim programına göre hazırlanmış 9. sınıf coğrafya ders kitaplarının coğrafya öğretmenleri tarafından değerlendirilmesidir. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel veri için kullanılan beşli likert tipi coğrafya ders kitabı değerlendirme ölçeği, farklı kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Geliştirilen ölçek uzman görüşünden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçek, öğretmenlerle ilgili kişisel bilgilerin yanı sıra ders kitabındaki bilimsel içerik, öğrenme-öğretme, ölçme-değerlendirme, dil ve anlatım, görsel tasarım bakımından değerlendirmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Ölçekte öğretmenlerin 9. sınıf coğrafya ders kitaplarının bilimsel içeriği ile ilgili görüşlerini belirlemek için 27, öğrenme- öğretme, ölçme ve değerlendirme özelliği hakkındaki görüşlerini belirlemek için 14, dil ve anlatım özellikleriyle ilgili görüşlerini belirlemek için 8, görsel tasarım ile ilgili görüşlerini belirlemek için ise 14 madde yer almaktadır. Bunun yanı sıra ölçeğin son bölümünde ders kitaplarıyla ilgili öğretmen tutumlarını ölçmeye yönelik beşli likert tipi 7 madde ile nitel veri için bir açık uçlu soru bulunmaktadır.

Hazırlanan ölçek Türkiye'nin değişik yerlerinde görev yapmakta olan 80 coğrafya öğretmeni tarafından cevaplandırılmıştır. Çalışmaya katılan coğrafya öğretmenleri internet ortamında coğrafya sitelerinin forumlarına katılan öğretmenler ile Mersin'de coğrafya çalıştayına katılan coğrafya öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan coğrafya öğretmenlerine anket formu e-posta ile gönderilmiş ve yine bu yolla araştırmacıya geri dönüşümü sağlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Anket formundan elde edilen veriler, yüzdeler şeklinde özetlenmiştir. Anketteki her maddenin ayrıca aritmetik ortalaması alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çalışmaya katılan coğrafya öğretmenleri 9. sınıf coğrafya ders kitabının bilimsel içeriğini yeterli görmemektedir. Konularla ilgili bilgilerin yetersiz olması ve bazı konulara gereğinden fazla yer verilmesi bir olumsuzluk olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler derse hazırlanırken ders kitabından fazlaca faydalanmadıklarını, öğrencilerini de ders kitabı dışındaki kaynaklara yönelttiklerini belirtmektedirler. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı, dokuzuncu sınıf coğrafya müfredatının yoğun olması nedeniyle konuları yetiştiremediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ders kitabının öğrencinin ilgisini çekecek, onlara coğrafya dersini sevdirecek ve ders başarısına etki edecek nitelikte olmadığını belirtmektedirler. Ayrıca çalışmaya katılan coğrafya öğretmenleri, yeni müfredata göre hazırlanan dokuzuncu sınıf coğrafya ders kitaplarının öğrencinin tek başına çalışarak öğrenmesine yardımcı olmadığını vurgulamaktadırlar.

Anahtar kelimeler: coğrafya kitapları, coğrafya programı, coğrafya kitap değerlendirme

THE EVALUATION OF THE CONFORMITY OF NINTH GRADE GEOGRAPHY TEXTBOOKS WITH THE GEOGRAPHY CURRICULUM WITH RESPECT TO THE OPINIONS OF TEACHER

Nevin ÖZDEMİR, OMÜ, nevino@omu.edu.tr

Abstract

Textbooks are a unique learning-teaching environment that determines learning and teaching activities. Textbooks generally act as a teaching tool which generates learning. The teachers, who use textbooks in their courses, can overcome some of the problems that can be experienced in the educational process and obtain important facilities. Having examples, questions and evaluation forms relevant to topic in the course provide an important contribution to the consolidation of the subjects being taught. Textbooks promote students' knowledge and improve their memories. At the same time, they also make contributions to the social, economic and ideological development of the students. Textbooks play an effective role in alienating the oral culture which is an element of the traditional culture and establishing written culture. In countries where the local language is effective, national language is achieved and therefore national consciousness and integrity are provided with the help of textbooks. Through the contents of textbooks, information about social, cultural, economic and political structure of the other countries can be obtained. Textbooks provide an effective, efficient and more systematic educational environment.

As textbooks are prepared in accordance with the curriculum and using different sources in a limited number of pages, they give the student the essence not the unnecessary information. They help teachers and students to save time in reaching information. As textbooks are selected textbooks for specific periods of time, the scientific content must be updated continuously. Having simplest form of language and expression and fluent and expressive features make it possible to achieve an effective use of language, as well as the learning of subjects easily.

Despite recent improvements in teaching environments in Turkey, textbooks which are the most widely used means of tools in class learning environment, are required to be carefully prepared. There have been various processes in the preparation of textbooks in Turkey.

Ministry of National Education that undertook the preparation of textbooks until 1949 gave the private sector authorization of preparing textbooks between 1946 and 1973 and the private sector had continued to work in accordance with qualifications set by Ministry of National Education in this period. Between 1962 and 1968, the application of using more than one textbook was tested in pilot schools, and then this practice was abandoned. In the period of 1973 and 1991, Ministry of National Education carried out the textbook preparation single handedly. In 1991, with the "Regulation of the Ministry of National Education" private sector was allowed to prepare textbooks again. In 1995, with the decision of "Basis and Procedures related to Preparation and Evaluation of Textbooks " made by the Board of Education and Discipline, textbooks were decided to be examined under four main headings such as discussing the subject, language features and spelling rules, visual layout, and preparation and evaluation studies.

The first condition for education is that individuals should be interested in learning. Therefore, textbooks should have qualifications that can draw students' attention. In addition, textbooks which are used in planned education applications are tools that affect what students learn and what teachers teach. At the same time, textbooks also have important effects on decisions related to in class teaching-learning activities. As well as contemporary and real knowledge, technical, visual and aesthetic values should be taken into account in the preparation of the textbooks.

Due to its being still the widely used method in geography education and to the strict involvement of the textbook, instruction method causes "the issue of textbook" to come to the forefront in secondary education. However, there have been many objections raised by geography teachers about the textbooks admitted by the Board of Education and Discipline and being taught in schools. Most of these objections are related to the misuse of terms, maps, figures, and some concepts found in textbooks.
The aim of this study is to evaluate the 9th grade geography textbooks prepared in accordance with the geography curriculum which was introduced in 2005-2006 academic years by geography teachers. Qualitative and quantitative research methods were used in the study. To obtain quantitative data, 5-point Likert scale for the assessment of geography textbook was prepared using different sources. The scale was applied to expert opinion and necessary corrections were made. The scale consists of items related to personal information about teachers as well as scientific content, learning-teaching, assessment and evaluation, language and expression. The Scale included 27 items to determine the opinions of teachers about the scientific content of 9th grade geography textbook; 14 to determine the opinions about learning-teaching, assessment and evaluation; 8 to determine the opinions about properties of language and expression; and 14 to determine the opinions related to the visual design. In addition, in the last part of the scale, one open-ended question for qualitative data and 5 point Likert scale including 7 items is available to measure the opinions of the teacher about textbooks.
The questionnaire was responded by 80 geography teachers serving in different parts of Turkey. Geography teachers who participated in the study consist of geography teachers getting involved in internet forums and geography teachers who participated in geography workshop in Mersin district. Geography teachers who participated in the study were sent questionnaires by e-mail and their responses were obtained by the same way again.
SPSS 15 package program was used in the analysis of the data. The data obtained from the questionnaire were summarized in percentages. The arithmetic average of the each item in the questionnaire was also calculated.
According to the results of the study, geography teachers who participated in the study find the scientific content of the 9th grade geography textbooks insufficient. Having lack of information on related topics and having unnecessary subjects included in the textbooks were also considered as negative aspects. Teachers expressed that they did not make use of textbook and directed their students to use other sources while preparing the lesson. Most of the teachers who participated in the study expressed that they could not teach the subjects in time due to the intensive geography curriculum. They also expressed that textbooks lacked the quality to draw students' attention and to affect their success positively and to have them enjoy the lesson. Also, geography teachers who participated in the study emphasized that ninth grade geography textbooks which were prepared according to new curriculum do not help students in learning geography when they study on their own.
Keywords: geography textbooks, the geography curriculum, assessment of geography textbooks

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF MATEMATİK PROGRAMI KAZANIMLARININ SARMAL YAKLAŞIMA GÖRE İNCELENMESİ

Nuray Çalışkan DEDEOĞLU, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ndedeoglu@omu.edu.tr
Zeynep ALAT, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, zeynep.alat@omu.edu.tr

Özet
Okul öncesi dönem (0-6 yaş) insan yaşamında her alanda (bilişsel, fiziksel, sosyal, dil, duygusal) gelişimin en hızlı olduğu dönem olarak dikkatleri çekmektedir. Araştırmalara göre zihinsel gelişimin %50'si dört yaşına kadar, %30'u ise 4-8 yaş arasında gerçekleşmektedir (Shonkoff & Phillips, 2000). Okul öncesi eğitimin bireylerin yaşam kaliteleri üzerindeki olumlu etkileri bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır (Barnett, 1995; NAEYC, 2010). Gelişmiş kimi ülkelerde 3-6 yaş arası okullaşma oranı yüzde %100'e ulaşmıştır (TÜSİAD, 2005). Ülkemizde de son on yılda Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarına büyük bir ivme kazandırması ve gecikmiş de olsa anasınıfı eğitimini zorunlu eğitim kapsamına alması sevindirici bir gelişmedir.
Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından bir tanesi de "çocukları ilköğretime hazırlamak" olarak açıklanmış (MEB, 2006a) ve bu şekilde anasınıfına bir köprü görevi verilmiştir. Köprüden başarıyla geçenler, başka bir değişle ilköğretim 1. sınıf "hazır bulunuşluk düzeyi"ne ulaşmış bireylerdir. Uygulamadaki ilköğretim 1. sınıf programlarının bu düzey ile uyumu nasıldır? Çalışmamız bu sorudan hareketle ortaya çıkmış ve ilgili sınıfların matematik kazanımlarına odaklanmıştır. Matematik öğretimi, dünyada PİSA ve TİMSS gibi büyük değerlendirme programlarının konu edindiği başlıca üç alandan birisidir. 1999 yılından beri ülkemizin de katıldığı bu programlarda performansımız maalesef her üç alanda da onlarca katılımcı ülkenin gerisinde seyretmiştir. İlk sonuçların tekrarlanması ayrıca ilköğretim programlarının yenilenme nedenleri arasında sayılmaktadır (Küçüktepe, 2010, s. 94).
Matematiğin okul öncesi dönemde bile çocukların hayatının doğal bir parçası olması, oyunlarında ve günlük etkinliklerinde sıralama, sınıflama, ölçme, karşılaştırma ve şekillere dikkat etme gibi matematiksel kavram ve işlemlerle doğal bir şekilde çalışması, okul öncesi dönemde kazanılan matematik becerilerinin ileriki okul başarısını zekâdan daha iyi yordaması (Tsamir, Tirosh & Levenson, 2011) matematik eğitimini okul öncesi eğitimin önemli bir parçası haline getirmiştir (NAEYC, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi öğretmenleri için hazırladığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda matematik becerilerinin gelişimine de geniş yer verilmiştir. Program metninde "ilköğretime hazır oluş için yapılan çalışmaların boyutları" başlığı altında ilköğretim 1.sınıfa başlayacak çocukların sahip olması gereken yeterlikler açıklanmış, matematik becerileri ise "nesne sayma, rakam tanıma, nesnelerle arttırma, eksiltme yapma, renk, şekil setleri" olarak özetlenmiştir (MEB, 2006a, s. 102).
Okul öncesi ve ilköğretim programları farklı yıllarda yenilenerek uygulamaya konmuştur. Okul öncesi eğitim programı (MEB, 2006a) ilköğretim 1.-5. sınıflar öğretim programlarından (MEB, 2009) daha sonra hazırlanmıştır. Yenilenme ve uygulanma yılları okul öncesi için 2006 ile 2006/2007 iken, ilköğretim I. kademe için 2004 ve 2005/2006'dır. Her ne kadar, okul öncesi eğitim programının ilköğretim programı dikkate alınarak yeniden düzenlendiği belirtilse de (Oktay, 2010, s. 17) bireylerin geleceğini şekillendiren bu iki temel program arasındaki uyum ve iletişim hassasiyetle araştırılmaya değerdir.
İlköğretim matematik program içeriği sarmal yaklaşıma göre yapılandırılmıştır (Ersoy, 2006). Sarmal yaklaşım program geliştirmede içeriklerin düzenlenmesi aşamasında kullanılan yaklaşımlardan birisi olup, yeni öğrenilenlerin ön öğrenmeler üzerine inşa edilmesi temeline dayanmaktadır (Sönmez, 2007). Sarmallık ilkesi bu anlamda bilişsel hazır bulunuşluğu temel alma olarak açıklanabilir. Ülkemizde ilköğretim 1. sınıfa devam eden öğrencilerin matematik becerileri açısından hazır bulunuşluk düzeylerinin okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre incelendiği araştırmalarda okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Dursun, 2009; Erkan ve Kırca, 2010; Unakıtan Polat, 2007). Dolayısıyla okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması paralelinde ilköğretim 1. sınıfa başlayan öğrencilerin büyük bir bölümünün matematikteki hazır bulunuşluk düzeyleri yüksek olacaktır. Bu nedenle, araştırmamızda okul öncesi eğitim ve ilköğretim 1. sınıf matematik programlarındaki matematik kazanımlarını sarmallık ilkesine göre incelemek ve her iki program arasındaki uyum seviyesinin sergilenmesi amaçlanmaktadır.
Çalışmamız okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına giren anasınıfı eğitim programı ile ilköğretim 1. sınıf öğretim programının matematik konulu kazanımları temelinde karşılaştırmalı analizini içermektedir. Araştırmamız doküman incelemesi türünden olup, veriler program metinlerinden elde edilerek nitel bir çözümlemeye gidilmiştir. Okul öncesi eğitim programı 36-72 aylık öğrenci grubunu

kapsamaktadır. Zorunlu eğitim kapsamına alınan 60-72 aylık anasınıfı grubu için hazırlanmış özel bir eğitim programı yoktur. Ana sınıfı kazanımları ile ilköğretim 1. sınıf kazanımları resmi yıllık planlar da dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Buna göre, 60-72 aylık okul öncesi eğitim yıllık planı okul öncesi dönemde verilmesi amaçlanan bilişsel kazanımların tamamına yakınını kapsamaktadır (MEB, 2006b).

Okul öncesi eğitim programında matematik alan kazanımları 21 bilişsel amaç altında toplanmıştır. İlgili kazanımlar 1. sınıf matematik dersi öğretim programı öğrenme alanları (sayılar, geometri, ölçme ve veri) kazanımlarına göre tekrar sınıflanmış ve "sarmallık ilkesi" temele alınarak karşılaştırmalı bir şekilde nitel olarak analiz edilmiştir. Bulgularımızda sarmallık ilkesi göz önünde bulundurulduğunda üç farklı durum tespit edilmiştir:

1. Sarmal yapının kurulduğu durumlar: Basitten karmaşığa ilkesi göz önünde bulundurulan kazanımlar mevcuttur. Okul öncesi kazanımlar dikkate alınmış olup öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olarak hareket edilmiştir.
2. Sarmal yapının kurulmadığı durumlar: Okul öncesi kazanımların dikkate alınmadığı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin göz ardı edildiği durumlardır.
3. Sarmal yapının aksi yönde ortaya çıktığı durumlar: Basitten karmaşığa ilkesinin ihlal edildiği ve aksi yönde gerçekleştiği durumlardır. Bazı okul öncesi kazanımları ilköğretim 1. sınıf kazanımlarından daha üst düzey matematiksel beceriler içermektedir.

Araştırma bulguları anasınıfı eğitiminin kazandırdığı kapasitenin ilköğretimde yeterince değerlendirilmediğine ve ilköğretim I. kademe matematik programının okul öncesi eğitim programı da göz önünde bulundurularak geliştirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim programı, ilköğretim matematik öğretim programı, sarmal yaklaşım, hazır bulunuşluk.

SPIRALING IN EARLY CHILDHOOD AND FIRST GRADE MATHEMATICS CURRICULA

Nuray Çalışkan DEDEOĞLU, Ondokuz Mayıs University, ndedeoglu@omu.edu.tr
Zeynep ALAT, Ondokuz Mayıs University, zeynep.alat@omu.edu.tr

Abstract

Early years (age 0-6) set the stage for the fastest development in all areas of human development. Research shows that 50% of cognitive development occurs within the first four years of age followed by a 30% increase between the ages 4-8 (Shonkoff & Phillips, 2000). Positive effect of early education on life quality of individuals has been proven to be an empirical fact (Barnett, 1995; NAEYC, 2010). Consequently, schooling rate for the ages 3-6 has reached %100 in some developed countries (TUSİAD, 2005). So, it was a long-awaited development that Turkish Ministry of Education have finally embarked on a big scale initiative to increase access to early education and included kindergarten education within the mandatory education.

Kindergarten has become a bridge between preschool and primary education as school readiness is stated among the main goals of early education (MEB, 2006a). Those who cross the bridge without falling are the ones considered ready for the first grade. How congruent are the first grade curricula with this readiness level? This study focuses on this question by making a comparison between the math objectives stated in the early education and first grade curricula.

Mathematics education is a part of PISA and TIMSS assessment programs. Sadly, performance of Turkish pupils in all three areas addressed lags far behind those from other countries. This repeated failure was given as one of the reasons for the recent 1-8 grade curricula change (Küçüktepe, 2010, p. 94). Young children are exposed to and engage in mathematical concepts and such procedures as comparing quantities, measuring, sorting, classifying, and finding patterns in their natural environments (NAEYC, 2010). Mathematics skills gained in early years better predict later school success than intelligence (Tsamir, Tirosh & Levenson, 2011).

Consequently, mathematics objectives are given great importance in Early Childhood Education Curriculum (ECEC) prepared by Turkish Ministry of Education. Children who are ready for school are expected to have certain math skills including counting, number recognition, addition and subtraction by using objects, recognition of colors, shapes, and patterns (MEB, 2006a, p. 102).

Early Childhood (MEB, 2009) and Elementary School Curricula (MEB, 2006a) were prepared in different years; the latter prepared a year before. Even though it is posited that Elementary School Curriculum was taken into consideration during the preparation of ECEC (Oktay, 2010, p. 17) congruence between these two curricula needs to be carefully explored.

Elementary Mathematics Curriculum is organized spirally (Ersoy, 2006), meaning new learnings are based on previous ones and paying attention to cognitive readiness (Sönmez, 2007). Research conducted in Turkey has shown that pupils who received early education are at a higher readiness level than those who do not (Dursun, 2009; Erkan & Kırca, 2010; Unakıtan Polat, 2007). Hence, a higher readiness level should be expected from new first graders than ever before parallel to the drastic increase in access to the ECE and as kindergarten education becomes a part of mandatory education. Therefore, the aim of this research was to analyze the congruence between math objectives in ECEC and Elementary School Curriculum. More specifically, math objectives given in Kindergarten Yearly Plan prepared by MEB and in the first grade curriculum were compared through a qualitative document analysis. Yearly teaching plan for kindergarten covers all the cognitive objectives given in ECEC (MEB, 2006b). Math objectives are listed under 21 different cognitive skills. For our research, those objectives were re-categorized in accordance with first grade math curriculum content areas and were analyzed comparatively in order to explore whether or how much spiral learning was assured. Findings revealed that:

1. Spiral learning was established in some content areas by taking into consideration pupils' readiness level.
2. Spiral learning was disregarded in some content areas without any consideration of children's previous learning experiences and readiness.
3. Violation of spiral learning and from simple to complex rule was also detected in areas where students' previous learning gains were totally disregarded by inclusion of math objectives that stay behind ECEC objectives. Some ECEC objectives, in fact, are oriented to higher level cognitive skills than those included in Elementary Math Curriculum.

Results of this study pinpoints to how far away primary school curriculum is from taking advantage of students' capacity built in early years; and urgency of redevelopment of Elementary Math Curriculum in congruence with ECEC.

Keyword: Early Childhood Curriculum, Elementary Mathematics Curriculum, Spiral learning, Readiness.

References

Demirel, Ö. (2007). Eğitimde program geliştirme (10. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dursun, Ş. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(4), 1691-1715.

Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 94-106.

Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-I: Amaç, içerik ve kazanımlar. İlköğretim Online. 5(1), 30-44.

Küçüktepe, C. (2010). İlköğretim ve temel özellikleri. A. Oktay (Ed.), İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları (s. 85-140). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
MEB. (2009). İlköğretim matematik dersi 1.-5. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB.
MEB. (2006a). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Ankara: MEB.
MEB. (2006b). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için) öğretmen kılavuz kitabı. Ankara: MEB.
NAEYC. (2010). Early childhood mathematics: promoting good beginnings. Retrieved March 10, 2011, from http://www.naeyc.org
Oktay, A. (2010). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. A. Oktay (Ed.), İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları (s. 1-20). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Shonkoff, J. P. ve Phillips, D. A. (2000). From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development. Washington, D. C.: National Academies Press.
Tsamir, P., Tirosh, D. & Levenson, E. (2011). Windows to early childhood mathematics teacher education. Journal of Mathematics Teacher Education. 14(2), 89-92.
TÜSİAD. (2005). Doğru başlangıç: Türkiye'de okul öncesi eğitim. İstanbul: TÜSİAD.
Unakıtan Polat, Ö. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 2454.

YÜKSEK ÖĞRETİMDE KURUMLARINDA ÖĞRETİM ELEMANI VE DERS DEĞERLENDİRME ANKETLERİNİN İNTERNET TABANLI UYGULAMALARININ ÖĞRENCİ ALGILARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Nurdan KALAYCI, Gazi Üniversitesi, kalayci@gazi.edu.tr
Murat DEBBAĞ, muratdebbag@gmail.com

Özet

Yüksek öğretim kurumları nadiren varlığını borçlu olduğu akıl üzerine düşünür; zaten akıl üzerine kurulmuş olduğunu varsayar açıklamasını yapan Barnett'in(2003) görüşlerine paralel olarak öğretim elemanlarının öğretim performansının kalitesi konusunda da aynı varsayımla hareket etmektedir. Aslında üniversiteler bunun böyle olmadığının, olmayacağının farkındadır. Üniversitelerin belirli bir standartta hizmet verebilmeleri için etkili bir değerlendirme sistemi gereklidir. Bir üniversitenin niteliğine ilişkin en önemli göstergelerden biri öğretim elemanı ve dersinin kalite düzeyidir. Öğretim elemanı kalitesi, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerin başında gelmekte, öğretim elemanlarının performanslarının değerlendirilmesi kalite kontrolünün güvencesi olarak görülmektedir (Açan ve Saydan, 2009 s.227; Karamullaoğlu, 2000 s.34).

Öğretim elemanlarının öğretim performanslarını ölçmek üzere toplanan veriler biçimlendirici (formatif) ve yargısal (summatif) değerlendirme amacıyla toplanmaktadır. Değerlendirme sonuçları akademisyenlerin öğretim performansları hakkında kendilerine, öğrencilerine ve yönetime bilgi sağlamaktadır. Değerlendirmenin en önemli bir başka işlevi ise öğretim hizmetlerinin niteliğinin arttırılması ve öğretim programlarının gelişmesinin sağlanmasıdır (Kalaycı, 2009).

Yüksek öğretim kurumlarında öğretim elemanlarının öğretim performansının değerlendirilmesinde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler arasında en yaygın olarak kullanılan yöntem öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketleridir ve bu anketler üniversitelerin çoğunda(Çimen; 2010) internet aracılığı ile öğrenciler tarafından doldurulmaktadır.

Öğrenciler tarafından dönem sonu notlarını görmeden önce yapılan bu uygulamalar öğrenciler çok çeşitli yönleri ile eleştirilmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının öğretim performansı ile ilgili önemli dönüt sağlayan bu uygulamanın öğrencilerin algılarına göre incelenmesini gerekli kılmaktadır. Anketler sonucunda yapılan hem yargısal hem de biçimlendirici değerlendirmelerin daha geçerli ve güvenilir olmasını sağlayacak verilere ulaşılacağından önemlidir.

Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının öğretim performansını değerlendirme amacıyla kullanılan öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketlerinin internet tabanlı uygulamasının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesini amaçlanmıştır.

Alt amaçlar

1. Öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketlerinin kâğıt kalem tabanlı uygulama sonuçları ile internet tabanlı uygulama sonuçları arasında bir fark bulunmakta mıdır?
   a.Öğrencilerin bölümlerine göre nasıl bir fark ortaya çıkmaktadır?
   b.Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre nasıl bir fark ortaya çıkmaktadır?
2. Öğrenciler ÖEDD anketlerinin doldurulmasında hangi uygulamayı tercih etmektedirler? Nedenleri nelerdir?
3. Öğrencilerin internet tabanlı ÖEDD uygulaması hakkında görüşleri nelerdir?
4. Öğrenciler internet tabanlı ÖEDD anketlerini doldururken nasıl bir puanlama stratejisi izlemektedirler?
5. Öğrenciler kâğıt kalem tabanlı ÖEDD anketlerini doldururken nasıl bir puanlama stratejisi izlemektedirler?
6. Öğrencilerin internet tabanlı ÖEDD uygulaması hakkında önerileri nelerdir?

Bu araştırma betimsel modele göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde 2010-2011 öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; Gazi Eğitim Fakültesindeki "İlköğretim Eğitimi" ve "Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi" bölümlerinden bir olmak üzere ,"Güzel Sanatlar Eğitimi" "Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi" ve "Yabancı Diller Eğitimi" bölümlerini temsilen her bir bölümden seçilen 2'şer; toplamda 8 ana bilim dalı lisans programlarında 2., 3.ve 4.sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 250 öğrenci oluşturmuştur.

Üniversite tarafından halen kullanılmakta olan "Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Anketi", araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu beş sorudan oluşan "Öğrenci Algılarını Belirleme Anketi" kullanılmıştır.

Anket taslağı, 2010-2011 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim İş Eğitimi Anabilim Dalında 3. sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci, İngilizce Eğitimi Anabilim Dalında 3. sınıfta öğrenim gören 15 öğrenci ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında 4. sınıfta öğrenim gören 25 öğrenci olmak üzere toplam 76 öğrenciye uygulanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda anketten bir soru çıkarılmış, bir soru ise düzeltilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde 1.alt amaç için; t-testi ve ANOVA tekniği, 2.,3.,4.,5.ve 6. alt amaçların analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Öğretim elemanlarının internet tabanlı ÖEDD puanları ile öğrencilerin kâğıt kalem tabanlı ÖEDD anketlerine verdikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuca bağlı olarak açık uçlu sorularla toplanan veriler analiz aşamasındadır. Nitel bir çalışma için 250 öğrenciden toplanan veriler oldukça fazladır ve bu verilerin analizi iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmaktadır. Ayrıca geçerli bulgulara ulaşabilmek için araştırmacılar veri analizleri tamamlandıktan sonra öğrencilerle görüşecektir.(geçerlik ve güvenirlik için)

Öğrencilerin internet ve kâğıt kalem tabanlı anketleri puanlama stratejileri, ilgili görüş ve önerileri tablolar şeklinde sunulacak ve grafiklerle somutlaştırılacaktır.
İnternet tabanlı ÖEDD anketlerinin uygulanması hakkında değerlendirmeyi yapan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi bu yöntemin uygulanış biçimindeki eksikleri ortaya konması ileriki dönemlerde öğretim elemanı performanslarının daha geçerli ve güvenilir şekilde değerlendirilebilmesi için yarar sağlayacaktır.
Ülkemizde yüksek öğretimde öğretim performansının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar son derece kısıtlıdır. Bu konu ile ilgili ise hemen hiç çalışma bulunmamaktadır. Sonuçlar yüksek öğretim kurumlarının önemli çoğunluğunda uygulanan bu anketler hakkında ve kalite çalışmalarına katkı sağlayacak ve bu konuda öneriler sunulacaktır.
Anahtar Kelimeler İnternet tabanlı değerlendirme, web temelli performans değerlendirme, Öğretim elemanı değerlendirme anketleri

THE ASSESSMENT OF INTERNET BASED 'TEACHING AND INSTRUCTORS EVALUATION QUESTIONNAIRES' AT UNIVERSITIES ACCORDING TO STUDENTS' PERCEPTIONS

Nurdan KALAYCI, Gazi University, kalayci@gazi.edu.tr
Murat DEBBAĞ, muratdebbag@gmail.com

Abstract
Universities rarely think about the mind for which universities are totally in debt their presence; Barnett(2003) believing that universities are built up on the basis on mind, also thinks about the quality of instructors teaching performance in the same way. In fact, universities are aware of the fact that it isn't and can't be like that. An effective evaluation system is necessary for universities to reach a certain standard of service. One of the important signs is the quality of instructors and their courses. The effectiveness of instructors is among the leading factors directly affecting the quality of education and the evaluation the performance of instructors is seen as the guarantee of quality control (Açan and Saydan, 2009 p.227; Karamullaoğlu, 2000 p.34).
The data collected for measuring the teaching performance of instructors is used for formative and summative evaluation. Evaluation results give information to the instructors themselves, the students and the administration. Another important role of evaluation is to improve the teaching quality and to develop the curriculum (Kalaycı, 2009).
There are various ways to evaluate the teaching performance of instructors. Of all the ways, the questionnaire of instructor and course evaluation is the most commonly used one and it is filled by students on the net at many universities (Çimen, 2010).
The questionnaires filled out by the students at the end of the each term before reaching their course scores are criticized differently. That situation requires the research on the students' perceptions about the questionnaire giving important feedback to instructors' teaching performance. It is also important to reach the data making formative summative evaluations more reliable and valid.
In that study, it is aimed to analyze the internet based questionnaires used to evaluate the instructors' teaching performances according to the students' perceptions.
Sub goals

1. Is there any difference between the internet based questionnaires used to evaluate the instructors and their teaching performances and the paper based ones?
   a. What are the differences related to the majors of students?
   b. What are the differences related to the grades of students?
2. Which form of the questionnaire is preferred by the students while filling out it? What are their reasons?
3. What do the students think about such internet based questionnaires?
4. What kind of scoring system do the students use while filling out the questionnaires?
5. How their scoring system is while the students are filling out such paper based questionnaires?
6. What are the students' advices on the internet based questionnaires?

Qualitative research method and the descriptive model are applied. The whole sample space of it is the students at the Educational Faculty of Gazi University at 2010-2011 year. The sample of it is 250 students from 2., 3.,4, grades of the 'Primary Education', ' Secondary Science and Math Education', 'Foreign Languages Education' and 'Art Education', 'Secondary Social Science Education '. From the first each two divisions one major and from the last each three divisions two majors – totally 8 majors- the students are selected.
The data collection tool is 'Instructors and Course Evaluation Questionnaires' still in use. Moreover, a five question questionnaire called 'Questionnaires of determining students' perfections' and prepared by the researchers is applied.
The questionnaire is analyzed in terms of validity and reliability by being applied in a group totally 76 students; 36 are at the 3rd grade of the 'Art Education', 15 are at the 3rd grade of 'English Language Teaching' and 25 are the 4th grade of 'Turkish Language Teaching'. Based on the data gathered from that applicant, one of the questions is taken out and another one is corrected. Analyzing the findings, t-test and ANOVA method are used for the first sub goal and content analysis is applied for the rest of sub goals.
There is a meaningful difference on scores of instructors between the internet and paper based questionnaires. So, the data gathered from the open ended questions are analyzed. For a qualitative study, the amount of data received from the 250 students is great and the analysis of data is also carried out separately by the two researches. Furthermore, to get valid and reliable data, they meet the students after the analysis. The strategies adopted by the students while scoring the internet and paper based questionnaires are illustrated in tables and clarified with graphics.
To determine the students' opinions about the internet based instructor and teaching evaluation questionnaires is important to make out the deficiencies and to evaluate the instructors and their teaching performances in a more valid and reliable way.
In our country, there is a shortage of researches on the evaluation the instructors' teaching performance. There isn't almost any other research related to the area. The research results will develop the quality studies of those questionnaires and give advices on them.
Keywords: internet based evaluation, web based performance evaluation, questionnaires of instructors

İLKÖĞRETİM KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN İKİLEMİ

Nurdan KALAYCI, Gazi Üniversitesi, kalayci@gazi.edu.tr
Emel GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi, emelgunex@gmail.com
Serkan ATEŞ, serkan__1985@hotmail.com

Özet

Öğrencilere kazandırılmak istenen değerler, resmi öğretim programlarında planlı ve açık bir şekilde yer almaktadır, bu değerlerin nasıl kazandırılacağı konusu ise resmi programda etkinlikler aracılığı ile açıklanırken zaman zaman örtük program devreye girmektedir. Çünkü resmi programların açık ve planlı olarak; örtük programların ise üstü kapalı mesajlarla öğrenciler üzerinde çok güçlü etkileri bulunmaktadır. Hatta resmi programdan daha da etkili olabilen örtük program, Çınar'a (2008) göre, kendini birçok şekilde ele verir. Bacanlı (2006) örtük programın, resmi programın aksine sadece sınıf içi etkinliklerle değil tüm eğitim etkinlikleriyle ilgili olduğunu, tahta, kürsü, tuvalet, koridor düzeni, bahçe, bahçedeki çiçekler, okuldaki hizmetliler, sınıf öğretmeni (ders işleyiş biçimi, sınıfta oluşturduğu ortam, giyim-kuşamı, kullandığı kelimeler vb.), diğer sınıf öğretmenleri gibi etkileşime geçtiği her şeyle ilgili olarak ortaya çıkabileceğini, tutum, tavır, kendine güven, başkalarına saygı gibi daha ziyade duyuşsal tutumlar üzerindeki etkisiyle kendini göstereceğini ifade etmektedir. Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılında resmen uygulamaya geçirilen İlköğretim programlarının amaç, kavramlar, değerler ve kazanımlar başlıkları altında duyuşsal özellik ve değer öğretimine ağırlık verdiği görülebilir. Raths ve arkadaşları (1966), bireylerin değerlere sahip olabilmesini, onlara verilmiş en değerli potansiyel hediye olarak açıklamıştır.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kazandırılması planlanan yirmi farklı değerden söz edilmektedir. Bu çalışmanın üzerinde durduğu *"Özgürlük"* kavramı bu değerlerden biridir. Milli Eğitim hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip bireylerin yetişmesini amaçlamış ve bunu yazılı olarak belirtmiştir. Sosyal bilgiler 5. ve 6. sınıf öğretim programında da "kavramlar" ve "değerler" listesi içinde hür ifadesi yerine aynı anlamı taşıyan "özgürlük" kavramına yer verilmiştir. "Hür", "özgür" kavramlarının bu sınıf düzeylerinde öğretilmesinin amacı, öğrencilerin herhangi bir kısıtlama ve zorlama durumunda bile çekinmeden düşünmesi ve davranabilmesi konusunda bilinç kazandırmaktır. Bu değeri kendi kadar bir diğer kişi için de savunmasını öğretmektir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında değerlerin bir örnek olaydan ya da öyküden yola çıkarak açıklanması ve ahlaki muhakeme ve değer analizi şeklinde verilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2005,7). Her ne kadar kazandırılmak istenen değerler öğretim programında açıkça ifade edilse de, bu değerlerin kazandırılmasında işe koşulacak metinlerin seçimi daha önemlidir. Çünkü seçilen yazılı metinlerde, istenen değerin kazandırılması amaçlanıyor şeklinde bir varsayımla hareket edilmesi bu konu ile ilgili olanları yanıltıyor olabilir. Programla ilgili kuramcıların ve uygulamacıların bu konuda daha titiz değerlendirme yapmaları gerekmektedir.

Araştırmada teması "Özgürlük" olan, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan (MEB,2006,no) orijinali Naylor and Diem (1987:368)'a ait olan *"Köpek ve Kurt"* adlı öykünün içeriği Sosyal Bilgiler Öğretim Programında değiştirilmiştir (MEB, 2006). Söz konusu öykü, son derece doğal ve sevecen bir öykü görünümünde, ancak verilen mesaj niteliği açısından örtük mesajlar vermektedir. Öyküde, öğrencilere özgürlük fikrinin bir bedelinin olmayacağı, bu değerin, kıymeti biçilemeyecek bir değer olduğu düşüncesinin verilmesi gerekirken, bunun aksine özgürlüğün bir başka şeyle değiştirilebileceği fikri ve bu fikrin çok da mantıksız olmadığı düşüncesi sezdirilmeden verilmektedir.

Bu saptama sonrasında, öğrencilerin bu öyküyü nasıl algıladıkları ve soruları nasıl cevapladıklarının belirlenmesi önemlidir. Basit bir öykünün öğrenci algısındaki değişimlerinin saptanması, bu etkinliklerin örtük mesajlarının etkilerini göstermesi açısından önemli veri sağlamıştır.

Ayrıca öğrencilerin "özgürlük" değerine ilişkin hangi algılara ve düşüncelere sahip oldukları bilgisine ulaşmak, değerler eğitimi ve neden değerler değersizleşiyor sorusuna bir cevap bulabilmek için gereklidir.

Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- İlköğretim 5. sınıf öğrencileri, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan *"Köpek ve Kurt"* öyküsüne ilişkin soruları, nasıl cevaplandırılmıştır?
2- İlköğretim 5. sınıf öğrencileri *"Köpek ve Kurt"* öyküsünün orijinaline ilişkin soruları nasıl cevaplandırılmıştır?
3- Öğrencilerin her iki öykü ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar arasında nasıl bir farklılık saptanmıştır?
4- Öğrenciler her iki öyküde geçen kahramanların hangisini tercih etmektedir?
5- Öğrencileri bu tercihlere yönelten sebepler nelerdir?

Araştırma durum betimleme özelliği taşımaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Üç farklı ilköğretim okulundan üç 5. sınıf ve bu sınıflarda öğrenim gören 63 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu orta sosyo- ekonomik bir bölgeden ve araştırmaya istekli öğretmenlerin sınıflarından seçilmiştir. Öğrencilerin 29'u kız, 36 sı erkektir.

1. araştırma sorusu için, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan "Köpek ve Kurt" isimli öykü ve bu öyküye ilişkin ve yine programda yer alan sorulardan oluşan bir veri toplama aracı hazırlanmıştır.

2. araştırma soruları için, yazarın orijinal öyküsü kullanılmış, programda yer alan soruların aynısı kullanılmıştır.

4. ve 5. araştırma soruları için, aynı veri toplama araçlarına iki açık uçlu soru eklenmiştir.

Veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilerek sonuçlar karşılaştırılmaktadır. Bu analizler devam etmektedir.

Bulgular araştırma soruları doğrultunda tablolaştırılacak, yüzde ve frekans kullanılarak yorumlar yapılacaktır.

Resmi programda hedeflenen özellikler, örtük program hedefleriyle ortadan kaldırılmaya çabalanıyorsa ve bu durum resmi programın içinde yer alıyorsa burada her kademedeki eğitimcilere önemli görevler düşmektedir.

Öğrendiği ile yaptığı arasında, başka ifadeyle, olması gerekenle olan arasında sıkışmış bir özne, eğitim sürecinin sonunda ne ölçüde otonom bir birey olarak topluma kazandırılmaktadır?

Düşünsel yönüyle önemli ölçüde aydınlatılmış olmasına karşın özgürlük, yaşadığımız dünyada neden hâlâ önemli bir sorun olmayı sürdürmektedir? Bu sorunun çok derin ve karmaşık cevapları bulunmaktadır. Bu sorunun sürme nedenlerinden biri eğitim programları ve bunların uygulayıcılarıdır.

Acaba öğretim programlarının amaçlarında yer alan özellikleri taşıyan bireyleri, uygulamadaki programlar yoluyla nasıl yetiştireceğiz?

Anahtar Kelimeler: Özgürlük, örtük program, değer öğretimi, sosyal bilgiler

THE DILEMMA OF PRIMARY STUDENTS FREEDOM OR SECURITY

Nurdan KALAYCI, Gazi University, kalayci@gazi.edu.tr
Emel GÜNEŞ, Gazi University, emelgunex@gmail.com
Serkan ATEŞ, serkan__1985@hotmail.com

Abstract

Values aimed to be acquired by students are expressed planned and clearly in formal curriculum. The subject how the values are acquired by students is mostly explained with activities, on one hand sometimes hidden curriculum appears on the scene. Because formal curricula have planned and clear effects on students but hidden curricula affect students with implicit messages. Even the hidden curriculum which is much more effective, to Çınar (2008), makes itself recognize in different ways.

Bacanlı (2006) declares that in contrast to formal curriculum, hidden curriculum is related to all educational activities; it can come out with anything they interact such as board, chair, toilet, corridor scheme, garden, flowers in the garden, staff at the school, the class teacher (his teaching methods, the atmosphere he creates in the class, his clothing, his words ...etc), other class teachers and it can also appear on the emotional effects as attitude, self confidence, respect... etc. In the primary school curriculum which has been in use since the 2005-2006 semester, affective features and value teaching are given much more importance a under the headings of aim, terminology, values and students' objectives. Raths and his friends (1966) have explained that to be able to gain values is the most valuable potential gift.

In the Social Sciences Curriculum, 20 different values are mentioned. One of these values is 'freedom'. Ministery of Education aims and announces in written to train people who have the ability to think independently and scientifically, to have broader thought. Also, in the social sciences course curriculum of the primary fifth and sixth grades, the term 'free' instead of its synonym 'independence' is included in the 'terminology' and 'values' list. The goal of teaching the words 'free' and 'independence' is to enable students to express their own ideas without hesitation and behave freely even under pressure. Furthermore, they should be able to defend the values for others.

In the curriculum, it has been estimated that 'values' should be explained via a sample event or a story and transferred by moral evaluation and value analysis (Ministry of Education, 2005,7). Even if the values which are desired to be achieved by students are expressed in the curriculum, to be able to find appropriate passages is much more important. Because the selected reading materials may sometimes deceive the educators. It is crucial for the educators to select the appropriate reading materials.

In the study, the story 'The Dog and the Wolf' by Naylor and Diem (1987:368) theme of which is 'freedom' is modified in the Curriculum of Social Sciences (Ministry of Education, 2006) and the content of the story is changed in the curriculum. The story seems very nice and natural but in terms of message, it gives implicit messages. In the story, the messages like that freedom is priceless, there aren't any equivalences of freedom should have been given, however in the story, the ideas that freedom can be changed with anything else and it is not irrational are conveyed to the students implicitly.

After that conclusion, it is important to determine how students perceive the story and answer those questions. To find out the students' sensory changes after such a simple story is crucial to reflect the effects of hidden curriculum.

Moreover, to reach the data related to perception and ideas about 'freedom' is necessary to find an answer of the question of educational values and the reason why values are getting worthless.

For that aim, these questions are trying to be answered through the study:

How did the fifth grade students answer the questions related to the story 'The dog and The wolf' in the curriculum of Social Science?

How did the fifth grade students answer the questions related to the original form of the story 'The Dog and The Wolf' in the curriculum of Social Science?

What type of differences was determined between the answers of the questions of both stories?

Which heroes of both stories were preferred by the students?

What were their reasons while making decision?

Qualitative research method and the descriptive model are applied.

From three different primary schools, 63 students constitute the working group. They are selected from a middle socio-economic area and from the eager students to participate in that study. 29 of the students are female and the 36 of them are male.

For the first research question, a data collection tool is prepared involving the story called 'The Dog and The Wolf', questions related to the story and stated in the Social Science Curriculum.

For the second and third research questions, the original story and the same questions in the curriculum is used

For the fourth and fifth research questions, two open ended questions are added to the same data collection tool.

Data is analyzed with the content analysis method. The answers obtained from the students are analyzed by two researches separately and are being compared.

The findings will be illustrated with tables and charts and commented using percentage and frequency.

If the goals in the formal curriculum are tried to be put away with the goals of hidden curriculum and that situation is stated in the formal curriculum, all educators have important duties and responsibilities.

To the what extend can a person be trained to be an autonomous person in the society after the educational activities when that person remains trapped in two things-what he has learned and what he does – in other words – what should be happened and what is happened?

Although the term 'freedom' has been mostly explained theoretically, why is it still an important problem in our world? The solutions of the problem are rather deep and complex. One of the reasons why the problem is going on is the curriculum and its practitioners.

I wonder how we can train people as the ones with the goals stated in the curriculum.

Keywords: freedom, hidden curriculum, teaching values, social science

YENİ İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE PROGRAMININ UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (Gaziantep İli Örneği)

Selin YAMAN, Gaziantep İMBK Anadolu Lisesi,selingoktekin@yahoo.com
Nuriye SEMERCİ, Fırat Üniversitesi, nsemerci@firat.edu.tr

Özet

Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce öğretimini, 1997 yılında çıkan 1997-1998 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Eğitim Reformuna göre, ilköğretimin birinci basamağı sadece ana dilin öğrenildiği ve öğretildiği bir kademe olmaktan çıkarılmış, söz konusu öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan *İlköğretimOkulu Haftalık Ders Çizelgesine* göre, yabancı dil dersi (İngilizce, Almanca, Fransızca dillerinden birisi) ilköğretim okullarının dördüncü sınıfından başlamak üzere zorunlu hale getirilmiştir. Bu programa göre,

yabancı dil dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada iki saat, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda 4 saat okutulacaktır; ayrıca dördüncü sınıftan başlamak üzere haftada en az 1 en çok 3 saat takviyeli yabancı dil dersi verilebilecektir.
Ancak,yapılan tüm çalışmalar, düzenlemeler ve hizmet içi eğitimlere rağmen ilköğretimde hatta sonraki dönemlerde de yabancı dilin öğretilememesi ve bu konuda yaşanan zorluklar Milli Eğitim Bakanlığının yeni İlköğretim programı içerisinde İngilizce programına ayrı bir önem verilmesini gerekli kılmıştır. Bunun yanında tüm ilköğretim programlarının yenilenmesiyle birlikte İlköğretim İngilizce programı uygulanması ancak 2006/2007 öğretim yılıyla gerçekleşmiştir. Uygulama aşamalı bir şekilde yapılmıştır. İlk yıl 4. Sınıflarda yeni program uygulanmaya başlanırken, 2007/2008 öğretim yılında 5. Sınıflar yeni programla tanışmış, 2008/2009 öğretim yılıyla birlikte de 6., 7. Ve 8. Sınıflarda Yeni İlköğretim İngilizce program uygulanmaya başlamıştır.İlköğretim Birinci Kademede uygulanmakta olan İngilizce Programının öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmesinin programa katkıda bulunacağı düşüncesiyle böyle bir çalışmanın yapılmıştır.
Bu araştırmaYeni İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının öğretmen görüşlerine başvurularak programın temel öğeleri olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutlarının,programın eksikliklerin ve uygulamada karşılaşılan sorunlarınbelirlenmesi amacıyla yapılmıştır.
Bu araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim – öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan ve 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersi veren 346 öğretmen oluşturmaktadır.Örneklemi ise, bu okullardan tesadüfi yöntemle seçilen 121 öğretmen oluşturmaktadır. Bu da evrenin % 34.97'sini temsil etmektedir.
Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Bu çalışmalar ve kaynaklar ışığında programla ilgili boyutları içeren maddeler yazılmış ve anket uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler dikkate alınarak ankette ekleme ve düzeltme çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca ölçek Gaziantep ili Yavuzeli, Oğuzeli, Karkamış, Nizip ilçelerinde farklı okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine (40 öğretmene) inceletilerek ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir.Anket formunda kişisel bilgilere yönelik yedi soruya yer verilmiştir. Ayrıca anket formunda İngilizce öğretim programının temel öğelerini içeren (hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme) dörtlü derecelemeli 50 soru, programın geneli ile ilgili beş genel soru bulunmaktadır.
Araştırmadan elde edilen verilerin istatistik analizi; 'SPSS for Windows' programı kullanılarak yapılmıştır. Analizde, araştırmanın Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil ilçeleri İlköğretim Okulları'nda İngilizce derslerine giren öğretmenlerin görüşlerine ilişkin frekans (f), yüzde (%) dağılımları ve Chi-Square Tekniği (X^2) kullanılmıştır.
Araştırmada elde edilen bulgulardan bazıları şöyle sıralanabilir: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 50.4'ü (61)İlköğretim İngilizce öğretim programı ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya seminere katılmış % 49.6'sı (60) programla ilgili bir eğitim ya da seminer almamıştır. Herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna veya seminere katılmış olan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise (%73.8) bu gereksinimin kısmen karşılandığı düşüncesindedir.Öğretmenlerin çoğunluğu (% 64.5) amaç ifadelerini yeterince açık bulurken, öğretmenlerin azımsanmayacak bir kısmı da (% 35.6) bu ifadelerin açık olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin % 52.9 gibi önemli bir çoğunluğu bu programdaki amaçların öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, programın en önemli amaçlarından biri olan dilin dört temel becerisini de eşit şekilde geliştirmeyi sağlama konusunda çoğunlukla (% 55.4) olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 46.2'si bu programla İngilizce konuşma becerisinin kazandırılabileceğine inanırken % 53.7'si kazandırılmayacağını düşünmektedir.Ayrıca, öğretmenlerin % 68.6 oranında programın durumsal yaklaşımlar kullanılarak geliştirildiğini düşünmektedir.
Yeni programla ilgili eksiklikleri giderme konusunda öğretmenlerin % 34.2'si diğer İngilizce öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunurken % 1'i ise bu konuda hiçbir şey yapmadığını belirtmiştir.Ankete katılan İngilizce öğretmenlerinin programın özellikle yaratıcı düşünme, iletişim ve bilgi teknolojilerinden yararlanma gibi temel becerileri ön plana çıkardığı görüşündedirler.
Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin Yeni İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Programı ile ilgili görüşleri genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Bunun yanında,programın öğrencinin dersle ilgili motivasyonunu artırmada etkili olmayışı, programın amaçlarının gerçekleştirilmesi için ayrılan zaman yeterli olmaması; ailelerin, öğrencinin derse olan ilgisini ve performansını artırmada yeterli desteği sağlamaması, yeni programla birlikte gerekli araç ve gereçler öğretmenin ve öğrencinin hizmetine yeterli düzeyde sunulmaması, programla ilgili öğretmenlere sunulan eğitimler, kurslar ve seminerler yeterince bilgilendirici ve yol gösterici olmayışıgibi olumsuz olarak nitelendirilecek düşünceler de belirlenmiştir.Yeni eğitim programlarının etkili ve verimli bir şekilde yürümesi için, öğretmenler tarafında yapılandırmacı eğitim felsefesinin iyice anlaşılması gerekmektedir. Öğretmenlere ve yöneticilere, programın uygulama boyutuyla ilgili detaylı hizmet içi eğitimler verilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Programı, İlköğretim, Öğretmen Görüşleri, Değerlendirme.

MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA UYGULANAN MODÜLER ÖĞRETİM PROGRAMLARININ PROVUS'UN FARKLAR MODELİ KULLANILARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Oktay Cem ADIGÜZEL, Anadolu Üniversitesi, ocadiguzel@gmail.com
Şaban BERK, Üsküdar Haydarpaşa Teknik ve EML, sabanberk@gmail.com

Özet
Eğitim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesi dinamik bir süreçtir. Tasarlanan eğitim programlarının işlevsel olabilmeleri için değişen şartlar doğrultusunda sürekli olarak geliştirilmeleri gerekmektedir. Değerlendirme ise bu eğitim programlarının hem tasarımında hem de geliştirilmelerinde temel öğelerden biridir. Program değerlendirme tasarlanan veya geliştirilmesi istenen eğitim programlarının etkililiği üzerine bilgi toplanarak program hakkında karar verme süreci olarak tanımlanabilir. Herhangi bir program değerlendirilmeden onun etkililiği ya da kendisinden beklenenleri karşılayabilme düzeyini belirleyebilmek olası değildir. Program değerlendirmede hem uygulanan programın etkililiği hakkında karar vericilere, hem de programın geliştirilmesi konusunda ilgililere bilgi sağlanır.
Modüler öğretim programları 2004-2006 yılları arasında Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim veren bazı okullarda pilot olarak uygulanmış, sonrasında 2006-2007 öğretim yılından itibaren de tüm Türkiye genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Modüler sistem kapsamında mesleki ve teknik eğitim veren kurumların yapısında hem de öğretim programlarının yapısında köklü değişikliklere gidilmiştir. Bu sistem kapsamında 1996 yılından beri uygulanan öğretim programı yerine modül tabanlı (modüler) program yaklaşımı benimsenmiştir. Modül, kendi içinde bir bütün olan ve tek başına öğretilebilir içeriğe sahip, kendi alanındaki diğer modül ya da modüllerle bütünleşerek daha geniş mesleki işlevler grubu oluşturma özelliği gösterebilen, gerektiğinde bir sertifika ile belgelendirilerek istihdam yeterliği kazandıran, asgari olarak amaç, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarını içeren bağımsız öğrenme birimidir. Öğretim programlarının modüler olarak düzenlenmesi kapsamında: öğrenenin merkeze alınması, bireysel ihtiyaçların dikkate alınarak öğrencilere geniş bir çerçevede ilgi ve yeteneklerine uygun modülleri seçme olanağının verilmesi gibi nedenlerden dolayı modüler öğretim programları çağdaş program yaklaşımlarından biri olarak kabul edilmektedir. Türkiye'de modüler öğretim programları yaklaşık olarak

beş yıldan beri uygulanıyor olmasına rağmen, yapılan alanyazın taraması sonucunda bu programlar üzerinde program değerlendirme ilkelerine uygun bir değerlendirme çalışmasının henüz bulunmadığı gözlemlenmiştir.
Bu çalışma ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının Provus'un Farklar Modeli kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.
Bu araştırmada, katılımcıların modüler öğretim programları hakkındaki görüş ve düşünceleri betimlenmeye çalışılacağından genel tarama modellerinden tekil tarama türü kullanılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre görüşleri arasındaki farklılıklar betimlenmeye çalışılacağından ilişkisel tarama türü kullanılmıştır.
Araştırmanın çalışma evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemini ise, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilecek olan 2010-2011 öğretim yılında Erkek teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.
Bu çalışmada iki farklı ölçüte göre tabakalı örnekleme yapılmıştır. Bu ölçütlerden bir tanesini, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında okutulan 11 alan oluşturmaktadır. Bu alanların araştırmada temsil edilebilmeleri için tabakalama yapılmıştır. Tabakalamada hangi alandan kaç tane örneklem alınması gerektiği belirlenirken Bartlett, Kotrlik ve Higgins (2001) tarafından oluşturulan ve evren büyüklüğüne göre örneklem miktarını belirlemeye yarayan tablo kullanılmıştır. Tabakalamada göz önünde bulunan diğer ölçüt ise okulların bulunduğu illerin iktisadi faaliyet kollarına göre gelişmişlik düzeyidir. Bu ölçüte göre yapılan tabakalamada iktisadi faaliyet kollarından sanayi üretimi noktasından gelişmişlik düzeyi ölçüt olarak alınmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 26 bölgeye ayrılan Türkiye, sanayi üretimi noktasında gelişmişliğine göre gelişmiş, orta derecede gelişmiş ve az gelişmiş olmak üzere üç sınıfa ayrılarak sınıflandırılmıştır.
Programların değerlendirilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Geçerlik, güvenirlik çalışması ve pilot uygulaması yapılan veri toplama aracı toplam 65 ilden 1200 katılımcıya uygulanmıştır. Katılımcılar tarafından doldurulan veri toplama araçlarındaki bilgiler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerini ifade eden bağımsız değişkenler ile görüşleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.
Araştırmada katılımcıların öğretim programlarının yapısal boyutlarında önceden belirlenen standartlara erişilme düzeyi belirlenmiştir. Provus'un farklar modelinde erişilmesi beklenen amaçlar standart olarak kabul edilmektedir. Standartlara erişilme düzeyine göre katılımcıların görev yaptıklara alanlar ve ilin gelişmişlik düzeyine göre farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Bulgulara göre katılımcılar modüler öğretim programlarında amaçlar boyutunda belirlenen standartlara erişim düzeylerinin %48 ile %60 arasında değiştiği belirlenmiştir. İçerik konusunda önceden belirlenen standartlara erişim düzeyi ise %53 ile %61 arasında değişmektedir. Öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin belirlenen standartlara erişim düzeyi ise %44 ile %62 arasında farklılık göstermektedir. Değerlendirme etkinlikleri konusunda belirlenen standartlara erişim düzeyi ise %40 ile %60 arasındadır.
Modüler öğretim programlarının amaçlarına ulaşılabilme düzeyinde katılımcıların görev yaptıkları kurumların bulundukları bölgelerin sanayi üretimi noktasında gelişmişlik düzeylerine ve katılımcıların alanlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Benzer şekilde modüler öğretim programlarının içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında önceden belirlenen standartlara erişilebilme düzeyinde hem katılımcıların görev yaptıkları kurumların bulundukları bölgelerin sanayi üretimi noktasında gelişmişlik düzeylerinde, hem de katılımcıların görev yaptıkları alanlara göre anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bunlara ilaveten modüler öğretim programlarının öğretmen, öğrenci ve velilere yeteri kadar tanıtılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca modüler öğretim programlarının gerektirdiği çağdaş öğretme-öğrenme yaklaşımları ile güncellenen içeriğin öğretilebilmesi için gerekli mesleki bilginin öğretmenlere yeteri kadar kazandırılmadığı da erişilen bulgular arasındadır.
Anahtar Kelimeler: Mesleki ve Teknik Eğitim; Modüler Öğretim Programları; Provus Farklar Modeli; Program Değerlendirme

EVALUATION OF MODULAR CURRICULUM IMPLEMENTED VOCATIONAL/TECHNICAL EDUCATION SECONDARY SCHOOLS BY USING PROVUS' DISCREPANCY MODEL

Oktay Cem ADIGÜZEL, Anadolu University, ocadiguzel@gmail.com
Şaban BERK, Üsküdar Haydarpaşa TVET Secondary School, sabanberk@gmail.com

Abstract
Designing and developing of educational programs are dynamic process. Educational programs should be improved according to environmental and societal conditions in order to be functional and useful in the community that they serve. Evaluation is vital elements of curriculum design and improvement processes. Evaluation could be defined as gathering information in order to decide effectiveness, worth and merit of the programs. It is not possible to decide effectiveness of a program and to what extend it meets expectation of audiences. In evaluation process, information is provided to decision makers, as well as curriculum developers.
Modular curricula are implemented in sample schools between 2004-2006 educational years as a pilot. Then, they started to have been being implemented all of the TVET schools in Turkey since 2006-2007 educational year. Some essential changes have occurred in TVET schools' curricula and at their structure owing to modular system. In place of conventional curricula that had been implemented since 1996, module based program approach started to be implemented since then. A Module is self-contained and independent instructional unit of the subject matter of a course, which also comprises guidelines about objectives, content, process and assessment. In addition, a module can be combined other modules in order to make up broader professional group and could end by a certificate which may give its owner opportunity to be employed. Because modular instruction is a learner-centered approach and focuses on learners' needs, abilities and interests in a broader sense, it is considered a modern curriculum development approach. Although modular curricula have been implemented for five years, it has not been encountered any study that evaluates modular curricula according to program evaluation principles.
The aim of this study is to evaluate modular curricula that have been being implemented in vocational/technical secondary schools by using Provus' Discrepancy Model.
In this study, because it is intented to describe opininons and thoughts of participants about modular curricula, quantitative research methodology was used. Moreover, it is intented to define that whether or not there are some differences between some demografic characteristics of participants and their opinions and thougts.
Research population of this study consists of teachers who teach in General Directorate of Boys Technical Education. Proportional samling is used to select teachers who teach in the schools in the educational years of 2010-2011.
Two different proportional samplings criteria are used in this study. One of them is 11 vocational fields that are taught in the schools under the General Directorate of Boys Technical Education. In order to represent the field in this study, proportional sampling is used. Defining how many participants would be in the samplings, the method that was created by Bartlett, Kotrlik ve Higgins (2001) was used. Another sampling criterion is region level by kind of economic development. Development level of industrial production is used

in this criterion. Turkey is divided 26 development region according to industrial production by Turkish Statistical Institution (TUIK) . Then that regions are classifed three development level which are developed, avarage developed and less developed.
In order to evaluate the modular curricula, a data collection instrument which is a questionnaire was used. Validity, reliability and pilot application was implemented by researchers. From 65 cities 1200 participants responded the questionnaire. Information which is derived from questionnaire are coded and transferred to electronics platform. From descriptive statistics frequency (f), percentage (%), mean (X) and standard deviation are used for the purpose of the study. One way anova and t-test were used in order to define whether or not there are some differences between participants' opinions and their demographics.
Opinions of participants about to what extent pre-determined standards were met in modular curricula. Objectives are considered as standards in Provus' Discrepancy Model. It is defined that whether or not there are differences opinions of participants about to what extent standards are met with their teaching field and development level of the region where the participants' schools situated. According to findings, in objective dimension pre-determined standards are met between 48%-60%; in content dimension pre-determined standards are met between 53%-61%, in process dimension pre-determined standards are met between 44%-62% and in evaluation dimension pre-determined standards are met between 40%-60%.
It is found that there are differences between opinions of participants about to what extent pre-determined standards are met with their teaching field and development level of the region where the participants' schools situated. The differences are determined all of structural dimensions of modular curricula namely objectives, content, process and evaluation dimensions. Moreover, it is determined that modular curricula were not introduced well enough to stakeholders, teachers, students, parents and so on. In addition, it is realized that teachers are not aware of modern and learner centered teaching models which are required by modular instruction.
Keywords: Vocational and technical education, modular curricula, modular instruction, program evaluation, curriculum evaluation, Provus' Discrepancy Model.

EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE EĞİTSEL ELEŞTİRİ MODELİ

Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, orkum@hotmail.com
Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, sedasaracal@gmail.com

Özet
Teknolojik, bilimsel ve sosyal değişimler, bu değişmelere ayak uydurabilecek daha nitelikli insanların yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Davranış bilimindeki gelişmeler ise, insanın yetiştirilmesi sürecindeki anlayışları değiştirmekte ve geliştirmektedir. Sözü edilen bu iki durumun, eğitim programlarının sürekli olarak geliştirilmesini gerektiren önemli nedenleri oluşturduğu söylenebilir. Bununla birlikte, eğitim programlarının geliştirilmesi kadar, geliştirilen programların hedeflerine ne kadar ulaştıklarının sorgulanması da gerekmektedir. Bir anlamda, tasarım ve uyulama sürecinden geçerek geliştirilen her programın mutlaka, toplumsal ve bireysel ihtiyaçları ne kadar karşıladığının görülmesine yönelik olarak değerlendirmesi gerekmektedir.
Öğrencilerin ya da programların değerlendirilmesinde süre gelen alışkanlıklar, genellikle değerlendirmecileri niceliksel süreçlere yönlendirmektedir. Oysa bu durum bağlamın ortadan kalkmasına, sürece yönelik gerçek bilgilerin elde edilememesine neden olmaktadır. Nitelikli bir program değerlendirme sürecinin, "geliştirilen eğitim programı, öğrencileri hangi çalışmaları yapmaya yönlendirmektedir? Öğrenciler gerçekten bu çalışmaları gerektiği gibi yapıyorlar mı? Yaptıkları çalışmalar onların derse yönelik anlayışlarında ne gibi değişmelere yol açmaktadır? Eğitim sürecini nasıl değerlendirmektedirler? Hangi açıdan süreci yararlı bulmaktadırlar? Olumsuzluklar nelerdir? Öğretim elemanlarının program hakkındaki düşünceleri ve hisleri nelerdir?" gibi soruların yanıtlarını ortaya koyması gerekmektedir. Bu bağlamda nitel süreçlerle yürütülen değerlendirme çalışmalarının, bu sorulara daha işe yarar yanıtlar ve çözümler bulabileceği düşünülebilir. Eldeki çalışmanın amacı, program değerlendirmenin ne olduğunu ortaya koymak ve niceliğin ön plana çıktığı değerlendirme süreçlerinden daha çok niteliği ön plana çıkaran değerlendirme süreçlerinden Eğitsel Eleştiri Modeli'ni tanıtmaktır.
Kişilerin değerlendirilmesine yönelik ilk çalışmaların M.Ö. 2000'li yıllarda Çinlilerin memur seçiminde yapıldığı sanılmaktadır. Bu anlamda kişilerin değerlendirilmesi, onların istenen niteliğe sahip olma durumlarının tespit edilmesidir. Rice'ın ve Tyler'ın çalışmaları da, kişilerin ya da programların istenen nitelikleri sahip olup olmadıklarına yöneliktir. Eğitim programından ne anlaşıldığına bağlı olarak program değerlendirme çeşitli şekillerde tanımlanmakla birlikte genel anlamda program değerlendirme süreci, öğrencilerin kâğıt ve kalem kullanarak, belirlenmiş olan ölçütlere erişilerini test etmek olarak algılanmaktadır.
Program değerlendirme sürecinin, öğrencilere ne öğretildiğinin yanı sıra eğitim sürecinden öğrencilerin ne öğrendiğine yönelik de olması gerektiği düşünülebilir. Bu durumda program değerlendirme, sınıf ve okul içi süreçlerin gözlenmesi ve bu programdan etkilenen tüm kişilerle birlikte eğitim sürecinin değerlendirilmesi ve sonuçların ortaya konulması anlamına gelmektedir. Bu tür bir değerlendirme anlayışı, Eisner tarafından sistematik hale getirilmiştir.
Eğitsel Eleştiri Modeli, bir program değerlendirme modeli olarak Elliot W. Eisner tarafından oluşturulmuştur. Değerlendirmenin sanatsal boyutunu da içeren bu model, en son halini Eisner'ın 1998'de yayımlanan *The Enlightened Eye (Aydın Göz)* isimli kitabında almıştır. Program değerlendirmenin sadece ulaşılan ve ulaşılamayan hedeflerin ortaya konmasıyla değil, nitel çalışma yöntemleriyle, programın iş görenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırılması yoluyla da yapılması gerektiği anlatılan bu modelinde Eisner, değerlendirme sürecini ilk olarak "betimleme", "yorumlama" ve "değerlendirme" şeklinde üç basamak olarak belirlemiştir. Daha sonra ise bu aşamalara "temalaştırma" basamağını da ekleyerek dörde çıkarmıştır. Eliot W. Eisner, modelindeki aşamaları (modelin boyutlarını), eğitim uzmanının program değerlendirme sürecinde izlemesi gereken adımlar olarak sıralamıştır.
Bu adımlardan ilki olan "Betimleme" aşamasında amaç, ortamın veya sürecin neye benzediğine yönelik olarak okuyucunun gözünde bir resim oluşturmaktır. Betimleme, okul veya sınıftaki olumlu ya da olumsuz durumların anlaşılmasını kolaylaştıran bir aşamadır. Bir anlamda okuyucu, bu adımda durumu hem gözünde canlandıracak hem de durumun nasıl hissedildiğini de anlayabilecektir.
Eğitsel Eleştiri Modeli'nde ikinci adım "Yorumlama" aşamasıdır. Modelde bu boyut, betimleme aşamasından farklı yönleriyle ele alınmıştır. Betimleme boyutuna "anlatmak" olarak bakılırsa, yorumlama boyutuna "açıklamak" olarak bakılabilir. O halde Eğitsel Eleştiri, sadece yaşantıları anlatmak değil aynı zamanda bunlardan anlamlar çıkarmak ve açıklamaktır. Bir anlamda Betimleme boyutu, ne olduğu ile uğraşmak ise; "Yorumlama" niçin ve nasıl olduğu üzerine odaklanmayı gerektirmektedir.
Modelde üçüncü adımı "Değerlendirme" boyutu oluşturmaktadır. Eğitsel eleştiri olarak adlandırılan nitel çalışma formu için görülenlerin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu boyutta, öğrencinin çalışmasının veya sınıf etkinliklerinin eğitimsel anlamda yanlış ya da doğru olup olmadığının belirlenmemesi, yapılan çalışmaların ne kadar sağlıklı ya da sağlıksız olduğunu ortaya koyacaktır.
Eğitsel eleştiri modelinde son boyut temalaştırmadır. Tema boyutunda, eğitsel eleştiri yazısında yer alan ve tekrar eden mesajlar ortaya konur. Bu mesajlar adeta süreç hakkında birer kimlik olarak algılanabilir. Nitel çalışmalarda olduğu gibi tema, eğitsel süreçlerin bir özeti gibidir. Onlar aynı zamanda diğer durumların anlaşılması için de bir ipucu ya da işaret olurlar. Eğitsel çalışmalarda temaların sayısı oldukça fazla olabilir.
Eisner'ın söylemiyle, muzları, portakalları ve mandalinaları ağırlıklarıyla ölçebiliriz. Ancak ölçülerine göre yapılan bu tanımlama bize onların ayırıcı özellikleri hakkında fikir veremez. Benzer şekilde öğrencilerin ve programların değerlendirilmesinde de bir takım standartların kullanılması davranışçı bir anlayıştır ve daha çok endüstriyel bir bakış açısını içerir. Ne çocuk ne de yetişkin birbirine benzer. Onların her birinin kendi fikirleri, güdüleri, ihtiyaçları ve isteklerine yönelik hisleri vardır.

Sınıf içi etkinliklerin değerlendirilip program sürecine yönelik bütüncül bir bakış ortaya koymak gerektiğinde Eğitsel Eleştiri Modeli kullanılabilecek önemli bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Programın sunulduğu kişiler olan öğrencilerin ve programı uygulayan öğretmenlerin programa yönelik düşüncelerinin ve hislerinin ortaya çıkarılması, programın uygulanış sürecinin gözlenmesi ve bütün bunlardan ortaya bir resim çıkarılması, değerlendirilen eğitim programına yönelik daha sağlıklı bilgiler verecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programı, Program Değerlendirme, Eğitsel Eleştiri Modeli

EVALUATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS AND EDUCATIONAL CRITICISM MODEL

Orhan KUMRAL, Pamukkale University, orkum@hotmail.com
Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes University, sedasaracal@gmail.com

Abstract

Technological, scientific and social changes require training more qualified people who can keep up with these changes. Also, advances in behavioral science change and improve the conceptions in the process of raising human beings. It can be said that these two situations create major causes of continuous improvement of educational programs.

After developing the educational programs, it is important to question how much the developed program reached its objectives. In other words, each program after its design and application process must be evaluated to understand how much it meets individual and social needs.

General understandings and habits of programs or students evaluation often directs assessors to quantitative processes. However this situation causes elimination of the context and prevents obtaining the real causes and information about the process. Qualified program evaluation process should be answered the following questions " What works do developed training program lead students to do? Do students really do make this work properly?, How do these studies change in students' understanding of the lessons?, How do students assess their education process?, In what way do they find this training process useful?, What are the disadvantages? What are faculty members' thoughts and feelings about the program? By this way, qualitative evaluation studies seek to answer these questions and deal with practical solutions for these thoughts.

The aim of this study is to put forward what the program evaluation is and to present "Eisner's Critical Model" which is one the evaluation process having emphasis on quality more than quantity.

It is assumed that the first studies related to people evaluation were done in the BC 2000s for the choice of Chinese officials. In this sense, evaluation of people is to determine the condition of desired qualifications. In Rice and Tyler's work, evaluation is intended for whether the qualifications of programs or people have the desired characteristics or not. Along with different definitions and depending on what it is understood from educational program, in general terms, program evaluation process is perceived as testing students achievement by using paper and pen according to the defined criteria.

Program evaluation process can be considered as not only what students are taught but also what students are learned from educational process. In this case, program evaluation means that observation of school and classroom's internal processes and evaluation of the program with all the people affected by it and then revealing the results. Such an evaluation approach has been made systematically by Eisner.

Educational Criticism Model was developed by Elliot W. Eisner, as a program evaluation model. The latest version of the model, which is on the basis of art, took a part in Eisner's book called *The Enlightened Eye* being published in 1998. In his model, Eisner defined the aim of the educational evaluation as not only to review the aims which are reached and unreached within the process but also to investigate the effects of the program on teachers, stakeholders, students with qualitative research methods. With this aim, Eisner described the evaluation process as 3 steps: "Descriptive Dimension", "Interpretative Dimension", and "Evaluative Dimension". Then he added the 4th step as "Thematic Dimension". In his model, Eliot W. Eisner, ranked the dimensions as the steps which education professions follow during program evaluation process.

As a first step, the aim of the descriptive dimension is to led the reader create a picture related to describing the current state of program, class and school or the process. Description is a step which helps to facilitate an understanding of the positive or negative situations occurring in classrooms or schools. At this step, the reader is able to both portray the situation and to come to realize how it is felt the situation as well.

The second step of the educational criticism model is Interpretative dimension. It is different from the descriminative dimension. When the descriminative dimension is defined as "describing", interpretative dimension can be defined as "explaining". Interpretation is not only telling about the experiences but also explaining/deriving their meanings. In short, Descriminative dimension tells us about what is it happened, but interpretation focuses on answering why and how is it happened.

Evaluative Dimension is the third step of the model. This dimension is very important for the evaluation of the qualitative study form, called educational criticism as well. In this dimension, it is determined whether students' work and classroom activities are educationally right or wrong and is revealed how much these studies are good or bad.

The last dimension of the educational criticism model is thematic dimension. In this dimension, the messages are taken apart and repeated in educational criticism form. These messages can be perceived as an identity related to the process. As it is in qualitative research, theme is a summary of educational process. At the same time they are the hints or signs of understanding the other events. The number of themes in educational studies may be quite more.

As Eisner said, we can assess bananas, oranges and tangerines with their weights. But these assessments cannot give us ideas about their discriminative characteristics. Likewise, using standards while evaluating the students and programs is a behaviorist approach and it includes industrial point of view. No children or adult does not look like each other. Each person has his own senses towards ideas, motivation, needs and desires

Because classroom activities are evaluated and a holistic approach towards the process of the program are taken into consideration Eisner's Educational Critical Model is an important way. Bringing out the opinions and feelings of the students and the teachers, observing the process of the program and creating a picture from all these perspectives will give better information about the program which is evaluated.

Keywords: Educational Program, Program Evaluation, Eisner's Educational Critical Model

ORTAÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ DERSİ YENİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Özer YILDIZ, Bartın Üniversitesi, oyildiz74@gmail.com
Mehtap YILDIZ, Kırıkkale Üniversitesi, mehtapyildiz77@yahoo.com.tr
Hakan Salim ÇAGLAYAN, Selçuk Üniversitesi, hcaglayan@selcuk.edu.tr

Özet

Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 31.12.2009 tarih ve 339 sayılı kararı ile kabul edilmiştir. Ortaöğretim beden eğitimi dersi yeni öğretim programı 2010-2011 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. 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. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda yetersiz kalan ya da ters işleyen ögeleri olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi ögelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirmede; program uygulama süreci, program amaçlarına ulaşma düzeyi, öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin tepkisi dikkate alınmalıdır. Bu araştırmada, uygulayıcı konumundaki beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

Bu araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında uygulamaya giren ortaöğretim beden eğitimi dersi yeni öğretim programını öğretmen görüşleriyle değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yeni öğretim programının beden eğitimi öğretmenleri tarafından ne düzeyde bilindiğinin ve uygulandığının belirlenmesi Millî Eğitim Bakanlığı ve beden eğitimi öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumları açısından önemlidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle araştırmanın nitel alt problemleri analiz edilmiş ve bu alt problemlerin cevaplanabilmesi için ne tür verilere ihtiyaç olabileceği değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmanın alt problemleri ve uzman görüşleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Görüşme formunun hazırlanmasında; kolay anlaşılabilecek sorular yazma, odaklı (spesifik) sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, alternatif sorular ve sondalar (probes) hazırlama, farklı türden sorular yazma, soruları mantıklı bir biçimde düzenleme, soruları geliştirme gibi ilkeler dikkate alınmıştır. Görüşme formu alanında uzman öğretim elemanlarının görüş ve değerlendirmelerine sunulmuş, uygulanacağı örnekleme benzer üç beden eğitimi öğretmeni ile görüşme yapılarak tepkileri alınmıştır. Yapılan deneme sonunda, görüşme formunun işler olduğu görülmüş ve belirlenen sorulardan araştırmanın amacına hizmet eden en iyi altı soru seçilmiştir. Görüşme sonrasında nitel veri setine ulaşmak ve bütünü görmek amacıyla tüm veriler bir araya getirilmiştir. Görüşmeye dâhil edilen 17 beden eğitimi öğretmeni, veri setinde "BEÖ1, BEÖ2, BEÖ3…" şeklinde kodlanarak verilmiştir. Nitel veri setine ulaşıldıktan sonra veri çözümleme sürecine başlanmıştır. Veriler, nitel araştırmanın içerik analizi yöntemiyle dört aşamada değerlendirilmiştir: 1.Verilerin kodlanması, 2. Temaların bulunması, 3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, 4. Bulguların yorumlanması. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Toplanan veriler üç ayrı uzmana verilmiş ve her birinden elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır.

Araştırma grubunu, Ankara (n=3), Erzurum (n=3), Eskişehir (n=2), Konya (n=5), Malatya (n=2) ve Trabzon (n=2) illerinde resmî ortaöğretim okullarında görev yapan 12'si erkek, 5'i kadın toplam 17 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Görüşmeler 28 Şubat-8 Mart 2011 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri 2 ile 26 yıl arasında değişmektedir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında uygulamaya giren ortaöğretim beden eğitimi dersi öğretim programı ile ilgili öğretmenlerin hiçbiri hizmet içi eğitim kursu veya seminere katılmamıştır. Öğretim programı ile ilgili katılımcıların 5'i düşük düzeyde, 8'i orta düzeyde, 4'ü yüksek düzeyde bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların yarıdan fazlası (n=9), önceki öğretim programı ile yeni öğretim programı arasında planlamada, uygulamada ve ölçme-değerlendirmede bir fark olmadığını veya bilgi eksikliğinden yorum yapamadığını ya da önceki öğretim programında konuların net ve öğrenciyle daha fazla bilgi alışverişi olduğunu belirtirken, diğer katılımcılar (n=8), yeni öğretim programının öğrenci merkezli ve araştırmaya dayalı olduğunu, öğretmenin rehber pozisyonunda iken öğrencilerin aktif durumda olduğunu, daha çok yöntem ve teknik kullanılabildiğini, etkinliklerin çeşitlendirilebildiğini ve daha çok uygulama yapıldığını, öğrencilerin birbirlerinden dönüt alabildiğini ve öğrenen merkezli bir öğretim programı olduğunu ifade etmişlerdir. Yeni öğretim programına öğretmen ve öğrenci sorumlulukları açısından bakıldığında; katılımcıların yarıdan fazlası öğretmenin daha araştırıcı-sorgulayıcı konumda derse rehberlik ettiğini, öğrencilerin sınıfa hazırlıklı gelerek uygulama ve değerlendirmeyi kolaylaştırdığını, kendilerini, takım arkadaşlarını değerlendirebildiklerini ve değerlendirmelerin daha objektif yapıldığını, bilgi teknolojileri sayesinde bilgiye ulaşma ve paylaşımlarının kolaylaştığını, drama, örnek olay inceleme, gözlem gibi farklı yöntemlerden yararlandıklarını belirtirken, diğer katılımcılar, genel amaçlar değişmediği için görev ve sorumluluklarında değişmediğini, eski alışkanlıkların devam ettirildiğini, önceki programda da bu ögelerin hepsinin varolduğunu, yetersiz bir güncelleme yapıldığını ve çok fazla bir şeyin değişmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların yarıdan fazlası yeni öğretim programının her okulun kendi imkân ve olanaklarına göre plan yapma fırsatı sunduğunu, öğrencilerin hazırladığı etkinlikleri dersin daha işlevsel ve zevkli geçmesini sağladığını, bu öğretim programının öğrencilerin sosyal alanda gelişimine katkı sağlayacağını belirtirken, diğer katılımcılar, öğretim programının uygulanabilirlik sorunu olduğunu, etkinliklerin net olmadığını, proje ve performans görevlerinin ortaöğretimde bir faydasının olmayacağını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, ülke genelinde beden eğitimi öğretmenlerinin yeni öğretim programının daha anlaşılır hale gelmesi için hizmet içi eğitim kurslarına alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, beden eğitimi dersi, öğretim programı

EVALUATION OF THE SECONDARY SCHOOL PHYSICAL EDUCATION LESSON NEW CURRICULUM'S WITH TEACHER VIEWS

Özer YILDIZ, Bartın University, oyildiz74@gmail.com
Mehtap YILDIZ, Kırıkkale University, mehtapyildiz77@yahoo.com.tr
Hakan Salim ÇAGLAYAN, Selçuk University, hcaglayan@selcuk.edu.tr

Abstract

Prepared on the basis of the constructivist approach of Secondary Physical Education (9-12th Classes) Curriculum, National Education, Ministry of the Presidency of the Board of Education was adopted by the decision No. 339 dated 31.12.2009. Secondary physical education lesson, the new curriculum was introduced in the academic year 2010-2011. All academic programs, hypothesis. This situation requires the evaluation of the curriculum. Because of the need for quality control and training activities of the curruculum hypothesis whether the purpose, whether or not the negative by-products and waste of energy to operate during the assessment of whether or not it will be possible. Therefore, the implementation of the curriculum as a result of inadequate or whether the reverse processing elements, if

any disruptions caused by the curriculum to determine which elements of the curriculum should be evaluated in order to make the necessary corrections. Evaluation, curriculum implementation process, the curriculum aims to reach the level of students, parents, teachers, the reaction should be taken into account. In this study, the position of implementing the physical education teachers were asked. In this research, 2010-2011 academic year, secondary school physical education lessons into practice new ideas of the teacher education curriculum was conducted to evaluate. This new physical education curriculum implemented by teachers to determine what level is known and the Ministry of Education and physical education teacher training is important for higher education institutions. Patterns, a qualitative research interview method was used. First, qualitative research sub-problems have been analyzed and what kind of data needed for this sub-problems answerable evaluated. The data were collected through interview form developed by the researchers. The interview form, the research sub-problems, and taking into account expert opinions formed. The preparation of the interview form, easy to write understandable questions, focused (specific) questions, preparing to ask open-ended questions, guided avoidance, avoidance of multi-dimensional asking questions, alternative questions, and probes, preparing to write different kinds of questions, questions in a logical format editing, development as well as questions of principles are taken into consideration. The interview form expert opinions and evaluations of the teaching staff are presented, and implemented by sampling the reactions similar to the three physical education teachers were interviewed. At the end of the experiment, the interview form and the questions were of things that serve the purpose of study was selected in the top six questions. After meeting a set of qualitative data in order to reach and see all the data are combined into a whole. Included in the conversation, the 17 physical education teacher, the data set "BEÖ1, BEÖ2, BEÖ3 ..." is coded in the form. Qualitative data analysis process began after the data set has been reached. The data, qualitative research content analysis method was evaluated in four stages: 1.Data coding, 2 Themes found, 3 According to the data, codes and regulation, and identification of themes, 4 Interpretation of the findings. Content analysis of similar data within the framework of certain concepts and themes by bringing together were interpreted. The data collected from each of three separate expert and given the correlation between the results calculated.

The research group, Ankara (n = 3), Erzurum (n = 3), Eskişehir (n = 2), Konya (n = 5), Malatya (n = 2) and Trabzon (n = 2) the official secondary schools working in the provinces of 12 male and 5 female physical education teacher, has created a total of 17. Interviews took place between 28 February to 8 March 2011. Physical education teachers' professional seniority of the participants ranged from 2 to 26 years. Entering the 2010-2011 academic year to implement the physical education curriculum for secondary school teachers did not participate in none of the in-service training course or seminar. Training program participants with low levels of 5, 8 moderate level, and 4 expressed a high level of knowledge. As a result, more than half of respondents (n = 9), with the new curriculum from the previous academic program planning, implementation and measurement and evaluation of whether a difference or lack of knowledge or previous training program, subjects unable to comment further exchange of information is clearly stated and students other participants (n = 8), new education program is student-centered and research-based, teacher's guide, while the position is active in the students, more methods and techniques available, activities and more can be diversificate application was made, the students could take each other feedback and learner-centered stated that a teaching curriculum. From the perspective of teacher and student responsibilities in the new curriculum, more than half of the participants than the researcher-teacher questioning that position in guiding the course, students come to class prepared to evaluate the application and makes it easier for themselves, teammates can be evaluated and made more objective assessments, and shares access to information through information technology easier, drama, case study, observation, such as specifying the different methods utilized, the other participants, for general purposes, does not change the duties and responsibilities have not changed, old habits resumes, all of these elements exist in the previous program, an update to the poor have not changed a thing was done and a lot of expressed. In addition, more than half of the participants of each new school's curriculum offers the opportunity to plan according to their own possibilities and opportunities, activities, students are prepared to pass the course provides a functional and fun, this education program will contribute to the development of students' social field indicated that the other participants, the curriculum is the problem of applicability, is not clear events, projects and performance tasks, a secondary benefit would not be expressed. Participants, physical education teachers across the country to become more understandable for a new curriculum in-service training courses should be reported.

Keywords: Secondary education, physical education lesson, curriculum

ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERSİNİN ÖĞRETİM HİZMETİNİN NİTELİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Özge CAN, Hacettepe Üniversitesi, ozgecann@hacettepe.edu.tr
Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, profdrnuray@gmail.com

Özet

Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilen bir ders olduğu düşünüldüğünde, bu dersin öğretim programının önemli öğelerinden birisi olan öğretme-öğrenme süreçlerinin etkili olmasının gerekli olduğu düşülmektedir. Çünkü bu ders öğretme adaylarına öğrenmeyi nasıl etkili şekilde kılavuzlayacaklarını öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle bu dersin öğretim hizmetinin niteliği, öğretmen eğitiminin niteliğinin arttırılmasında büyük öneme sahiptir. Öğretim hizmeti, öğretme- öğrenme sürecinin, bu süreçte yer alan öğrenci-öğretim durumu etkileşiminin yönetimi demektir. Öğretim hizmetinin amacı, bu süreçteki etkileşimlerin eksiksiz olarak, istenen sıra ve düzende gerçekleşmesi, bu etkileşimlerin beklenen davranış değişiklikleri gerçekleşinceye kadar sürdürülmesidir. Okul durumu ve öğrenci değişse de, öğretim hizmeti içerisinde genellikle yer alan yani değişmeyen öğeler vardır. Hemen hemen her durumdaki öğretim hizmeti içinde yer alan bu öğeler, aynı zamanda bu sürecin en güçlü, öğrenmeye etkisi en fazla olan öğeleridir. Öğretim hizmetini oluşturan bu öğeler, işaretler, pekiştirme, katılma, dönüt ve düzeltmedir (Özçelik, 2010:151).

Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçların, gelecekte öğretmen adaylarını yetiştirmeye yönelik programlar hazırlanırken yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretim ilke ve yöntemleri dersinde gerçekleşen öğretim hizmetinin niteliğini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki probleme cevap aranmıştır:

"Öğretim ilke ve Yöntemleri dersinde gerçekleşen öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin öğrenci ve dış gözlemci görüşleri nelerdir?"

Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde, 2009-2010 öğretim yılında 2. sınıfta okuyan ve Öğretim Yöntem ve İlkeleri dersini alan 50 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri nicel ve nitel olmak üzere iki yolla toplanmıştır. Nicel veri toplamak için Bangir (1997) tarafından geliştirilen ve öğretim hizmetinin niteliğine etki eden öğretmen davranışları ve sınıf içinde materyal kullanımını içeren likert tipi gözlem formu kullanılmıştır. Bangir (1997) tarafından geliştirilen likert tipi gözlem formunun güvenirlik katsayısı, bu araştırmada .78 olarak hesaplanmıştır. Nitel veri toplamak için ise araştırmacı tarafından, Gagne' nin etkili bir öğrenme için önerdiği ve öğretim hizmetinin niteliğini arttıracağı düşünülen öğretim etkinlikleri modelinin aşamalarına yönelik maddeleri içeren yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu geliştirilmiştir. Araştırmacı hazırladığı yarı yapılandırılmış gözlem formu ile bir sınıfta 7 hafta boyunca gözlem yapmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan öğrencilerin ara sınav notları göz önünde bulundurularak,

yüksek, orta ve düşük başarı gösteren öğrencilerden oluşan 7 kişiye uygulanmıştır. Her gruptan öncelikle 3 öğrenci ile görüşülmesi planlanmıştır. Fakat görüşme gönüllülük esasına dayalı olarak yapıldığı için 2 öğrenci görüşme günü görüşmeye gelmemiştir. Öğrenciler Bangir (1997) tarafından geliştirilen likert tipi gözlem formu ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formu yardımıyla öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formu yardımıyla toplanan öğrenci görüşmelerine ilişkin verilere içerik analizi uygulanmıştır. Bangir (1997) tarafından geliştirilen gözlem formundan elde edilen verilerin analizinde de SPSS 15.0 paket programı kullanılarak, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplanmıştır.

Gözlem ve görüşme sonuçları, öğretim ilke ve yöntemleri dersine giren öğretim elemanının, Gagne' nin etkili bir öğrenme için önerdiği öğretim etkinlikleri modelinin aşamalarını genel olarak yerine getirdiğini destekler niteliktedir. Bilen (1989) bir öğretmenin ne öğreteceği kadar nasıl öğreteceğini bilmesinin onu öğretme-öğrenme sürecinde başarıya götüreceğini vurgulamıştır. Aksi durumda öğretimin sönük ve verimsiz olacağını da vurgulamıştır. Böylece, öğretim elemanının sınıf ortamında etkili öğrenmeyi sağladığını söylemek mümkündür. Aynı zamanda Bilen (1989), öğretmenin öğretim yöntemi kadar, hedef, içerik, öğrencinin özelliği, öğretmenin kullandığı araç gereçler ve öğretmenin kişilik yapısının yöntemi farklı kılabileceğini de belirtmiştir. Araştırmanın sonuçları bu açıdan yorumlandığında, öğretmenin derste projeksiyon makinesini ve kendi hazırladığı şimşek kartları kullanması yeterli olmamakla birlikte, öğretme- öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretim elemanının olumlu, güler yüzlü, sakin ve insancıl yapısının, olumlu bir kişilik özelliği olduğu ve böylece öğretim yönteminin başarılı şekilde işe koşulmasını sağladığını söylemek mümkündür. Bilen (1989)' a göre her öğretme yöntemi içerikle öğrencinin iletişimini sağladığı boyutta başarıya ulaşabilir. Sonuç olarak öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan araç-gereçler ve öğretmenin olumlu kişilik özellikleri, öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde işe koştuğu yöntem kadar öğretim hizmetinin niteliğini arttıran özelliklerdir. Bu araştırmada gözlem ve görüşmeye ilişkin bulgular öğretim elemanının öğretim hizmetinin niteliğini arttırma konusunda olumlu etkisi olduğunu doğrular niteliktedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Bu araştırmada öğretim ilke ve yöntemleri dersi incelenmiştir. Bu araştırmadan sonra yapılacak diğer araştırmalarda öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile aşamalılık ilişkisi gösteren diğer eğitim derslerindeki öğretim programlarının etkisi incelenebilir.
- Bu araştırma öğretme-öğrenme sürecinin değerlendirilmesinde etkili öğrenmenin sağlanması için Gagne' nin öğretim etkinlikleri modelinin aşamalarını temel almıştır. Yapılacak olan diğer araştırmalarda Bloom' un tam öğrenme modeli ya da farklı modeller temel alınabilir.
- Bu araştırma ilköğretim bölümü öğrencilerine uygulanmakta olan öğretim yöntem ve ilkeleri dersinin öğretim hizmetinin niteliğinin değerlendirilmesini içermektedir. Daha sonraki çalışmalarda öğretim ilke ve yöntemleri dersinin öğretim hizmetinin niteliğinin farklı bölümlerdeki öğrencilerin başarıları üzerine etkisi araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim hizmeti, öğretim ilke ve yöntemleri dersi

EVALUATION OF TEACHING SERVICE QUALITY IN TEACHING PRINCIPALS AND METHODS COURSE

Özge CAN, Hacettepe University, ozgecann@hacettepe.edu.tr
Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University, profdrnuray@gmail.com

Abstract

Teaching Principals and Methods is a course offered preservice teacher and it is expected that the teaching-learning process of this course should be effective. Because this course aims to teach how preservice teacher guides learning effectively. So the quality of this course's teaching service is important to promote the quality of teacher education. Teaching service is defined as monitoring teaching learning process and student- teaching interaction in this process. The aim of teaching service is that interaction occurs completely in expected order and programme and this interaction continue until expected behavioral change occurs. Even if school environment and student change there are unchanging and consistent elements in teaching service. This members partaking practically in all cases of teaching service are the most powerful and the effect of them on learning is too much. These members composing teaching service are cues, reinforcement, participation, feedback and correcting (Özçelik, 2010:151).

It is supposed that the results of this study guides while the preservice teacher educating curriculum will be prepared in future. The aim of this study is determining the teaching service quality in teaching principals and methods course. For this reason, problem is stated below turns up;

"What are the opinions of students and observer about the teaching service quality in teaching principals and methods course? ".

The study group of this research is fifty sophomore students who attended teaching principals and methods course in primary school education department, Hacettepe University academic year, 2009-2010. Descriptive method is used in the study. The data of research is collected by two way such as qualitative and quantitative. For collecting quantitative data, likert type observation form developed by Bangir (1997) which includes teacher behaviors affecting to teaching service and using material in class was used. The reliability coefficient of likert type observation form developed by Bangir (1997) is calculated as .78 in this study. Semi-structured interview and observation form which include steps of teaching activities model proposed by Gagne for effective learning and suppose to enhance the quality of teaching service, are developed by researcher for collecting qualitative data. Researcher observed a class for seven weeks with a semi-structured observation form. Semi-structured interview form is applied to seven students who have high, average and low success level in midterm exam of teaching principals and methods course. First of all, it was planned to interview with three students in each group of different success levels. But two students did not come to interview in an interview date due to their voluntariness. Students stated their opinion about the quality of teaching service with the help of likert type observation form developed by Bangir (1997), semi-structured observation form developed by researcher and interview form. Content analysis is done for data collected by semi-structured observation form and interview form developed by researcher. Frequency, percentage and mean are calculated by the help of SPSS 15.0 for the analysis of data collected by likert type observation form developed by Bangir (1997) .

The result of observation and interview supports that instructor of teaching principals and methods course carrying out the steps of teaching activities model proposed by Gagne for effective learning. Bilen (1989) emphasized that teachers' knowing what will teach more than how will teach leads him/her to success in teaching-learning process. She also emphasized that if not so, teaching will be lifeless and unproductive. So it can be stated that teacher provides effective learning in classroom environment. Also Bilen (1989) indicated that objective, content, student characteristic, materials used by teacher and teacher personality made method different. When the research results is analyzed teachers' using projector in classroom as technological device and using flash cards prepared by her/him are not enough in terms of material usage but it has positive effect on teaching-learning process. Besides, it can be said that teacher participating to this research is positive, smiling, calm and humanistic. Her positive personality provides to apply teaching methods successfully. According to Bilen (1989), each teaching method succeeds if it enables content- student relation. As a result, the materials which is used in teaching- learning process and teacher' s positive personality are key elements in enhancing quality of teaching service

as much as teachers using method in teaching- learning process. The findings related with observation and interview in this research show that teacher has positive effect on enhancing teaching service.
Following suggestions are developed on the basis of the findings in this research:

- Teaching principles and methods course was examined in this research. Other courses which are related with teaching principles and methods course progressively can be examined in future researches.
- This research based on steps of teaching activities model proposed by Gagne for effective learning in the evaluation of teaching-learning process. The future researches can base on Bloom's mastery learning or different models.
- Teaching service quality in teaching principles and methods course taken by students attending primary school education department is evaluated in this research. It can be evaluated for students attending different departments in future researches.

Keywords: Teaching service, teaching principals and methods course

FORMATIVE ASSESSMENT AND TEACHER PROFESSIONAL CULTURES

Paulo MARINHO, pdce08014@fpce.up.pt
Carlinda LEITE, carlinda@fpce.up.pt
Preciosa FERNANDES, preciosa@fpce.up.pt

Abstract
This communication focuses on the concept of formative assessment and its relationship to teachers' professional cultures and his aim is to respond to problems: what are the possibilities for the realization of a student learning assessment in a formative orientation? What are the relationships between conceptions and procedures of formative assessment and the teachers' professional cultures? So, we conducted an empirical work in two portuguese schools of basic education – one very well placed in the national rankings and another that is placed a final position. For this study, we went through the internal documents of the schools and to teachers' discourses acquired through *Focus Group*. We used the technique of Content Analysis for studying all the data (Bardin, 1977).
In the last decades of the twentieth century, and in the present context, the school has been facing new realities and new demands, for example, the increase and the heterogeneity of the student population, the changes in work world, the new theoretical guidance on teaching and the definition of new professional and cultural identities. These situations demand and imply the search for formative responses able to generate an improved quality of students learning and of educational success. These new responses, and particularly those relating to student learning assessment, imply ruptures with processes that limit the evaluation to the measure processes, in other words, with processes that understand the evaluations as a mere act of classification.
In Portugal, both official discourses as academic discourses, have been to propose a student learning assessment as a training device. In this context, several authors have supported a process of evaluation to the service of learning in which the practices of self-assessment assume centrality (Jorro, 2000; Méndez, 2001; Leite e Fernandes, 2002; Gipps e Stobart, 2003; Roegiers, 2004; Fernandes, 2005; Vasconcellos 2006; Arredondo e Diago, 2009). Is this process that we call alternative formative assessment.
Alternative formative assessment: clarifying the concept
In the perspective of a formative assessment based on principles derived from cognitivism, constructivism and sociocultural and sociocognitive theories arise in the literature, from the 90 years of the twentieth century, several designations and evaluation proposals with the aim of improving student learning in a regulation procedure. Examples are: authentic assessment (Tellez, 1996), formative assessment (Nunziati, 1990; Abrecht, 1994), regulatory assessment (Allal, 1986; Perrenoud, 1999), emancipatory assessment (Saul, 1995) and mediator assessment (Hoffamann, 1996). Independently of the names that result from the theoretical framework supported by several authors, we recognize that they all point to an evaluation paradigm that more than to classify aims to improve student learning. Therefore, they are called alternative modalities of assessment to an assessment that emphasizes the processes of classification, selection and certification, and which is supported by an external regulation (Archbald & Newmann, 1992; Gipps & Stobart, 2003). It is perhaps why Fernandes (2005) suggests a concept of alternative formative assessment, since it appears as an alternative assessment to formative assessment in the way it is conceived by behaviorism. However, according to some authors (Fullan and Hargreaves, 2001; Vasconcellos 2006; Arredondo and Diago, 2009), changes in assessment practices do not happen by itself, and also require changes in teachers' professional cultures.
Teachers' professional cultures
Historically, the work of the teachers have been guided by a process of individual evaluation "according to their own knowledge, experiences, interests and expectations "(Arredondo and Diago, 2009: 482). To Vasconcellos (2006), the spaces of collective reflection on practice, this is, the meetings of educational work are fundamental "to wake up and / or to root ", a new attitude toward the assessment of learning. It is in those spaces, built around the collaborative skill of the articulated group, which it happens a transformative work. For that, those spaces must involve the discussion of all dimensions of the institution, and even the evaluation. In other words, it is a space for reflection and activation of promising practices. For this dimensions of a collaborative culture, Nóvoa (2004) enhances that the logics of collaboration should not reduced to those that occurring within the pedagogical groups, but rather by those that extending to collective whole and have collegiality as procedure of a teachers' professional culture. Perrenoud (2004: 83) also reports that it is necessary "to develop an attitude and a reflexive relationship and cooperative, based on trust and on the project to advance the practice. In summary, the discourses presented here call for collaborative cultures and cultures of collegiality as favourable proposal work to the development of new professional practices and, at the same time, to the improvement of learning assessment practices.
As we have already mentioned, there are many authors who point out the counterproductive effects of the learning assessment that it still exists in school. In fact, it's still symptomatic, the school culture relate the evaluation with the tests and exams, in which evaluate is synonymous of classification and selection. Continues to exist a culture based on unique guilt of the student by his academic achievement (Lukesi, 2006), and in which, as Rodrigues (2010) points out, the teachers' professional culture "is not oriented to the successful of all" but "of some only". The study presented here is supported by this set of ideas and it points out to teachers' professional cultures that limit practices of formative assessment.
Keywords: student learning assessment, alternative formative assessment, teachers' professional cultures.

DEMOKRASİ EĞİTİMİ VE OKUL MECLİSLERİ PROJESİ'NİN SİYASAL KÜLTÜR OLUŞTURMA BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ (BİR DURUM İNCELEMESİ)

Pınar DÜNDAR SAYIN, Çukurova Üniveristesi, pınardundar_84@yahoo.com
Fatma SADIK Çukurova Üniveristesi, fsadik@cu.edu.tr

Özet

Demokrasi belirli değerleri, özellikleri ve gerekleri olan bir yönetim biçimi; aynı zamanda bir yaşam biçimidir. Demokrasinin toplum genelinde bir yaşam biçimi olarak yerleşebilmesi ise demokratik değerlerin toplumda kabul görmesine bağlıdır. Demokrasinin ön gördüğü değerleri kazandırmada eğitim vazgeçilmez bir araç olup, hemen hemen tüm ülkelerde eğitimin nihai amacı, toplumun beklentilerine uygun düşünen, araştıran, tartışan, sorgulayan, görev ve sorumluluklarını bilen, demokratik, çağdaş, vb. iyi bir vatandaş yetiştirmektir. Demokrasi eğitimi, demokratik ortamlarda yapıldığı zaman etkilidir. Bu aşamada temel sorumluluk, okulda kültürün yaratıcısı ve geliştiricisi oldukları için öncelikle okul müdürlerinin ve ardından da öğretmenlerindir. Kültür aracılığıyla, demokrasi ilkelerine uygun olarak şekillenmiş okul ortamı, kendiliğinden benimsenmekte, bireye güvenen, ötekine saygı gösteren ve işbirliğini destekleyen bir kültürde demokrasi işlerlik kazanmaktadır.

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi (DEOMP), Türkiye' de 2004 yılında uygulamaya konulan ve Millî Eğitim Bakanlığı ve ulusal parlamentoyla iş birliğiyle yürütülen ulusal bir projedir. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren demokrasi bilinciyle yetişmeleri, seçme-seçilme, oy kullanma, eleştirel düşünme, işbirliği, katılımcılık, kamuoyu oluşturma ve demokratik liderliği benimseme gibi konulara daha duyarlı olmalarını amaçlayan projenin dünya üzerinde benzerinin olmaması uluslararası önemini artırmaktadır. Projenin amaçlarına ulaşabilmesi ise gerçek anlamda hayata geçirebilmesi ve okullarda demokrasiyi temele alan bir kültür oluşturulmasıyla mümkündür. Bu bağlamda, projenin okullarda demokratik siyasal kültür oluşturulmasındaki etkiliğinin ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların, bilimsel anlamda ortaya konulması gereği açıktır. Bu gerekçelerle yapılması gereği duyulan bu araştırmada Adana ili Seyhan ilçesindeki bir ilköğretim okulunda "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin demokratik siyasal kültür oluşturma bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen/yönetici ve öğrencilere göre DEOMP' nin okulda demokratik siyasal kültür oluşturma yönündeki katkı düzeyi nedir?
   1.1. Öğretmen/yönetici ve öğrencilerin DEOMP' nin okulda demokratik siyasal kültüre katkı düzeyine yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
   1.2. Öğretmen/yöneticilerin cinsiyet, kıdem ve branşlarına göre DEOMP' nin okuldaki okulda demokratik siyasal kültüre katkı düzeyine yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
   1.3. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre DEOMP' nin okulda demokratik siyasal kültüre katkı düzeyine yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmen/yönetici ve öğrencilerin görüşlerine göre;
   2.1. DEOMP' nin okulda yürütülme süreci nasıldır?
   2.2. DEOMP' nin okuldaki demokratik siyasal kültürün; hoşgörü, bireye güven, işbirliği, empati, uzlaşma, hak ve özgürlüklere sahip çıkma, insan onuruna saygı ve farklılıklara saygı boyutlarını geliştirmedeki işlevleri nasıldır?
   2.3. DEOMP' nin demokratik siyasal kültür oluşturma yönündeki etkililiğinin arttırılmasına yönelik öneriler nelerdir?
3. Sınıf/okul gözlemlerine göre DEOMP' nin okulda yürütülme süreci nasıldır?

Araştırma, "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin uygulandığı bir ilköğretim okulunda, projenin uygulanması sürecini ve projenin demokratik siyasal kültür bağlamındaki işlevlerini ayrıntılı bir şekilde incelemeye yönelik "bütüncül tek durum deseni" ne göre planlanan bir durum (örnek olay) çalışmasıdır. Araştırma için belirlenen okul, Adana Seyhan merkez ilçesine yakın, ulaşılabilirliği kolay, orta gelir düzeyine sahip ailelerin yerleştiği, tipik bir devlet okulu olarak nitelendirilebilecek bir ilköğretim okuludur. Araştırma verilerin toplanmasında üç aşamalı bir desen izlenmiştir. Birinci aşamada X ilköğretim okulunda (okul isminin kullanılması uygun görülmediğinden okul X ile simgelenmiştir) DEOMP' nin nasıl yürütüldüğünü incelemek amacıyla okul ve sınıf gözlemleri yapılmıştır. İkinci aşamada X ilköğretim okulundaki üç yönetici, yedi öğretmen ve 15 öğrenci ile görüşülerek, okullarında uygulanan DEOMP' nin yürütülme süreci ve projenin okuldaki demokratik siyasal kültürün araştırmaya konu olan boyutlarını geliştirmedeki işlevi, projenin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri ve projenin okulda demokratik siyasal kültür oluşturma yönündeki etkililiğinin arttırılmasına yönelik önerileri incelenmiştir. Son aşamada ise yönetici/öğretmen ve öğrencilerin DEOMP' nin okulda demokratik siyasal kültür oluşturma yönündeki katkı düzeyine yönelik algılarını belirlemek amacıyla nicel veri toplama yöntemlerinden ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın bu aşamasına okulda görev yapan üç yönetici ve 34 öğretmen ile 276 öğrenci katılmıştır.

Araştırma sonucunda DEOMP' nin okuldaki yetişkinlerde ve okul genelinde demokratik ve siyasal kültür oluşturma bağlamında katkıları ile ilgili öğretmen/yönetici algılarının öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğu görülmüştür. Erkek öğretmen ve erkek öğrenciler projenin okulda demokratik siyasal kültür oluşturma yönündeki katkı düzeyini daha yüksek algılarken, öğretmenlerin projenin okullarında demokratik siyasal kültürü geliştirmeye katkı düzeyine yönelik algılarında mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre anlamlı bir faklılık olmamıştır. 7-8.sınıf öğrencileri ise sınıf temsilcisi ve okul meclisi çalışmalarının okulda demokratik ve siyasal kültür oluşturma bağlamındaki katkılarını en olumlu algılayan öğrenciler olmuştur. Araştırma öğretmenlerin okul idarecilerini, öğrencilerin ise öğretmenlerini DEOMP ile ilgili bilgilendirme ve rehberlik etkinlikleri açısından yetersiz algıladığını göstermiştir. Bununla birlikte öğrencilerin uygulama sürecinde görev alan öğretmen ve yöneticilerin tutum, davranış ve uygulamalarıyla ilgili algıların daha olumlu olduğu görülmüştür. Okulun fiziksel olanaklarının proje için yeterli olduğunu düşünen katılımcılar, DEOMP' nin okullarında herhangi bir baskı ve yönlendirme olmadan, demokratik bir süreç içinde uygulandığı, sandık kurulunda görevli öğretmen ve öğrencilerin objektif, hiçbir öğrenciyi birbirinden ayırmadan eşit mesafede davrandıkları konusunda hem fikir olmuşlardır.

Okul Meclisleri Projesi' ni okulda demokratik siyasal kültürü geliştirme açısından genel olarak işlevsel algılayan yönetici ve öğretmenler çoğulcu katılımı vurgulayarak, daha planlı ve programlı çalışılarak bilgilendirme çalışmalarının yapılmasını, projeye inanılması, yeterli zaman ayrılarak, mekân desteği sağlanmasını ve meclislerin aktif kılınmasını önermişlerdir. Öğrencilerin projenin daha etkili olmasına yönelik önerileri ise; seçim faaliyetlerinin zenginleştirilmesi, seçimlerin ayda bir yapılması, gerçek yaşamda olduğu gibi seçimlerde oy pusulalarının kullanılması, yaşça büyük ve örnek olabilecek öğrencilerin seçilmesi, öğretmenlerin de oy kullanması, temsilcilerin, öğrencilerinde fikirleri alınarak öğretmenler ve yöneticiler tarafından seçilmesi ve her sınıftan mutlaka bir adayın olması yönünde olmuştur. Bu araştırmanın okul ve sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgular, genel olarak projenin okulda yürütülme sürecinin DEOMP yönergesi ile uyumlu olduğunu göstermiş, hem seçmenlerin hem de adayların genel olarak heyecanlı olduğu ve seçimlerin olumlu bir havada geçtiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi Eğitimi, Demokratik Siyasal Kültür, Okul Meclisleri Projesi.

ASSESSMENT OF DEMOCRACY EDUCATION AND SCHOOL PARLIAMENTS PROJECT IN RESPECT OF CREATING DEMOCRATIC POLITICAL CULTURE (A CASE STUDY)

Pınar DÜNDAR SAYIN, Çukurova University pınardundar_84@yahoo.com
Fatma SADIK , Çukurova University, fsadik@cu.edu.tr

Abstract

Democracy Education and School Parliaments Project (DESPP), is a national project that was put into force in year 2004, in Turkey, and is being run with the cooperation of Ministry of National Education and the national parliament. The goal of the project is students' growing up, from early ages, with the conscious of democracy, and their becoming more sensitive in subjects like, electing-being elected, voting, critical thinking, cooperation, participation, creating public opinion and adopting democratic leadership. The uniqueness of the project increases its international importance. The reaching of the project to its goals will be possible through putting democracy in practice, in real terms and creating a culture in schools that is based on democracy. In this respect, it is obvious that the effectiveness of the project in creating democratic political culture in schools and problems faced in implementation process should be scientifically determined. In this research, made for the aforementioned purposes, the objective was evaluating the ''Democracy Education and School Parliaments Project'' in terms of creating democratic political culture, in a primary school in Adana City, province of Seyhan and answer was inquired to the following questions:

1. What is the level of contribution of DESPP to creating democratic political culture in school according to teachers/directors or students?
   1.1. Is there a meaningful difference between the perception of teachers/directors and students on the level of contribution of DESPP to democratic political culture in school?
   1.2. Is there a meaningful difference between the perception of teachers/directors on the level of contribution of DESPP to democratic political culture in school, regarding gender, professional seniority and branch?
   1.3. Is there a meaningful difference between the perception of students on the level of contribution of DESPP to democratic political culture in school, regarding gender and classroom variables?
2. With regard to the opinions of teachers/directors or students;
   2.1. How is the implementation process of DESPP in school?
   2.2. What are the functions of DESPP in developing democratic political culture's dimensions of; tolerance, trust to individual, cooperation, empathy, compromise, adopting rights and liberty, respect to human dignity and respect to differences?
   2.3. What are the suggestions for increasing the effectiveness of DESPP in developing democratic political culture?
3. How is the implementation process of DESPP in school according to classroom/school observations?

This research is a case (sample incident) study that is planned according to "integrated single case pattern" aimed at investigating the application process of the project and its functions in respect of democratic political culture in detail. The study was performed in a primary school in which "Democracy Education and School Parliaments Project" has been applied. The school chosen for research is a primary school that can be accepted as a typical public school where DESPP is applied, that is close to Adana's central province, Seyhan, that is easy to reach and where families of average income reside. In the collection of research data, a three stage pattern was followed. In the first stage, school and classroom observations were performed in order to investigate how DESPP is implemented in school X (the school was named X since it was not found appropriate to use the school's real name). In the second stage, an interview was made with three directors, seven teachers and fifteen students of primary school X and their opinions on the implementation process of DESPP in their school; project's function on developing the dimensions of democratic political culture subjected to the study in their school; the problems faced in the implementation process of the project were investigated. In the final stage, in order to determine the perceptions of directors/teachers and students on DESPP's contribution level to the construction of democratic political culture in the school, a scale was used that is one of quantitative data collecting methods. 3 directors, 34 teachers and 276 students attended to this stage of research from primary school X.

At the end of the research, the perception of adults and general perception in the school was investigated and it was observed that the perception of teachers/directors on the contribution of DESPP in creating democratic political culture in school was statistically significantly more positive than that of the students. The male teachers and male students perceive the project's contribution level to creating democratic political culture in the school higher, whereas no significant differences were observed in the teachers' perceptions on the project's contribution level to creating democratic political culture in their school, in respects of their professional seniority and branches. 7th and 8th grade students were the students who perceived the contributions of class representative and school parliament studies on creation of democratic and political culture in the school most positive. Research showed that teachers perceive their directors and students perceive their teachers inefficient about the DESPP, in terms of informing and guiding activities. The participants who thought that the physical resources of the school were enough for the project, agreed on the fact that DESPP was applied in a democratic process without any pressure in their school, the tasked teachers and students in the ballot box council are objective and they treat students equally without discriminating one student from another.

The directors and teachers who perceive the School Parliaments Project generally functional in developing democratic political culture in the school emphasized pluralistic participation and suggested that by studying more planned and programmed, information studies should be performed, the project should be believed in and with allowing adequate time, environment support should be obtained and parliaments should be activated. Students' suggestions for the project to be more effective were; to enrich election activities, to make the elections monthly, teachers' voting in the elections and nomination of at least one student from every class. The findings of this research obtained from school and class observations revealed that the implementation process of the project in the school is generally compatible with the DESPP instruction and that both voters and candidates are generally excited and elections pass in a positive ambience.

Keywords: Democracy Education, Democratic Political Culture, School Parliaments Project

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK ÖZ-YETERLİK İNANÇ DÜZEYLERİNE GÖRE YENİ FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ BOYUTLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Pınar FETTAHLIOĞLU, Gazi Üniversitesi, pinardnz@gmail.com
Nurhan ÖZTÜRK, Gazi Üniversitesi, nurhanöztürk41@gmail.com
Manolya YÜCELDAĞ, Gazi Üniversitesi, manolyayücel@hotmail.com
Tezcan KARTAL, Ahi Evran üniversitesi, tezcankartal@hotmail.com
Gülay EKİCİ, Gazi Üniversitesi, gulayekici@yahoo.com

Özet

Bilgi çağı olarak nitelendirdiğimiz 21. yüzyıl içerisinde, hızla gelişen modern bilim ve teknolojik yenilikler sonucu oluşan bilgi patlaması, bilgi toplumu olma yarışında bulunan bütün ülkelerde yaşam şeklinin her yönden gelişimini kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu gelişime uyum sağlanabilmesi, toplumların bilim ve teknoloji çağının gereklerine uygun bakış açısını kazanmış bireyler yetiştirmesi ile mümkündür. Bu amaca ulaşmadaki en önemli yollardan biri fen bilgisi öğretim programının eğitim ve teknolojideki ilerlemeleri yansıtacak şekilde yeniden düzenlenmesidir. Ancak öğretim programlarının düzenlenmesi kadar etkili uygulanması da eğitim için önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretim programlarının uygulanmasında önemli öğelerin başında öğretmenler gelmektedir. Çünkü öğretim programları, yöntem ve teknikler, araç ve gereçler öğretmenin canlı kişiliği olmadıkça istenilen ölçüde bir etkiye sahip olamamaktadır. Bu nedenle fen bilgisi dersi öğretim programlarının etkili olabilmesi, öğretmenlerin fen alanında bilgili, konulara hâkim, kendine fen konusunda güvenen, bilim ile ilgili gelişmelerden haberdar ve derste çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayıp öğrenci seviyesine inebilecek nitelikte bir yapıya sahip olmasına bağlıdır. Diğer taraftan öğretmenlerin öğretim programlarını sınıf içinde başarılı bir şekilde uygulamalarında tutum ve inançlarının da önemli bir rol oynadığı göz ardı edilmemelidir. Bu kapsamda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları oldukça önemlidir

Öğretmen öz-yeterlik inancı genel olarak öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği bildirilmiştir. Schmitz (2000), öz-yeterlik beklentisinin, meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğunu belirterek, öz-yeterli öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler olduklarını söylemektedir. Ayrıca öğretmenlik öz-yeterlik inancı düşük ve yüksek olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler verme gibi konularda öğretmen öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler lehine davranış farklılıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin öğretim programını etkili uygulama biçimini etkilediğinden öğretim programına yönelik görüşlerini de etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öz-yeterlik alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların üç alan üzerinde odaklandığı görülmektedir. Bu alanlar şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1. Yeterlik inancı ile öz-yeterlik inancının mesleki seçim sürecine etkisinin incelenmesi,
2. Bireylerin öz-yeterlik inançları ile akademik performans, başarı ve hedef oluşturma, model olma, problem çözme, kaygı, ödül gibi diğer motivasyonel yapılar arasındaki ilişkinin incelenmesi,
3. Eğitim-öğretim uygulamaları ve çeşitli öğrenci çıktıları ile ilgili elde edilen araştırma bulguları ile öğretmenlerin yeterlik inançlarının arasındaki ilişkinin keşfedilmesidir.

Bu sınıflandırma kapsamında ilgili alanyazın tarandığında çok fazla çalışmaya rastlamak mümkündür. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde, fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarına göre fen ve teknoloji öğretim programının boyutları hakkındaki görüşlerini değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirdikleri düşük ya da yüksek öz-yeterlik inançları öğretim programını uygulamaya yönelik performanslarını etkilemektedir. Bu bağlamda fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirdikleri düşük ya da yüksek öz-yeterlik inançlarının fen alanına yönelik pozitif ya da negatif bakış açısı geliştirmelerine neden olabileceği, bu tür duygusal durumların da fen ve teknoloji öğretim programına yönelik görüşleri etkileye bileyeceği düşünülebilir. Dolayısıyla fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarına göre fen ve teknoloji öğretim programı hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesinin alana oldukça katkı sağlayacağı düşünülmektedir

Bu çalışmanın amacı; fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerine göre yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının boyutları hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri nasıldır?
2. Fen bilgisi öğretmenlerinin yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının *Amaç-hedef-kazanım boyutu, İçerik boyutu, Eğitim durumları boyutu ve Ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri öğretmenlik* öz-yeterlik inanç düzeylerine göre nasıl dağılım göstermektedir?

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin her ikisinin de bir arada birleştirilerek kullanıldığı karma araştırma deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik inançları Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Öz Yeterlik inancı Ölçeği ile belirlenmiştir. Ölçeğin bu çalışma için belirlenmiş olan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, .86 olarak bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin fen ve teknoloji dersi öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan görüş formu kullanılmıştır. Araştırma 2010–2011 yılı bahar yarıyılında kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenen 45 fen bilgisi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlik öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen verilerin analizi için öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar dikkate alınarak öz-yeterlik düzeyleri düşük-orta-yüksek şeklinde gruplandırılarak işleme sokulmuştur. Verilerin analizinde SPSS- 17. programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Çalışmada kullanılan ankette yer alan açık uçlu sorular NVİVO-8 paket programı kullanılarak içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Çalışmada elde edilen genel sonuçlara göre; fen bilgisi öğretmenlerinin en fazla orta ve yüksek düzeyde öğretmenlik öz-yeterlik inancına sahip oldukları tespit edilirken düşük düzeyde öğretmenlik öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin olduğu da belirlenmiştir.

Düşük düzeyde öğretmenlik öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin yeni fen ve teknoloji dersi programı hakkındaki görüşlerinin; kazanımların anlaşılamaması, performans gibi bazı öngörülen görevlerin hedefine ulaşamaması, bazı etkinliklerde hedefe ulaşılamaması, verilen içeriğin uygun olmaması, programın yetiştirilememesi vb noktasında, yoğunluk gösterdiği belirlenmiştir.

Orta düzeyde öğretmenlik öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin yeni fen ve teknoloji dersi programı hakkındaki görüşlerinin; programın karmaşa yaratan sarmal yapıda olduğu, uygulamanın fazla zaman aldığı, ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımları belirlemeye uygun olmadığı, belirtilen etkinliklerin yapılmasının zor olması vb noktasında yoğunluk gösterdiği belirlenmiştir.

Yüksek düzeyde öğretmenlik öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin yeni fen ve teknoloji dersi programı hakkındaki görüşlerinin; programın öğrenci seviyesine uygun olması, hedeflerin açık ve anlaşılır olması, öğrencileri aktif kılan bir yapıya sahip olması, ezberci

yapıdan uzak olması nedeni ile bilgilerin kalıcılığını artıran yapıda olması ancak fazla kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olması, öğrencilerin sadece ürünle değil, süreç içerisinde de değerlendirilebilmesi, etkinliklerin yapılmasının uzun zaman alması, performans ödevlerinin öğrencileri zorlaması ve bu noktada ailelerin devreye girmesi vb noktasında yoğunluk gösterdiği belirlenmiştir
Çalışma sonunda konuyla ilgili önerilere yer verilmiştir.
Anahtar Kelimeler:

EVALUATING SCIENCE TEACHERS' VIEWS ABOUT DIMENSIONS OF NEW SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHING PROGRAMME ACCORDING TO THEIR LEVELS OF SELF-EFFICACY BELIEFS

Pınar FETTAHLIOĞLU, Gazi University, pinardnz@gmail.com
Nurhan ÖZTÜRK, Gazi University, nurhanöztürk41@gmail.com
Manolya YÜCELDAĞ, Gazi University, manolyayücel@hotmail.com
Tezcan KARTAL, Ahi Evran University, tezcankartal@hotmail.com
Gülay EKİCİ, Gazi University, gulayekici@yahoo.com

Abstract
In the 21st century which we call as information age, information explosion resulting from modern science and technological changes have made development of lifestyles in every aspect inevitable in all the countries competing for being information society. Adapting to this development is possible by educating individuals obtaining a suitable view for necessities of science and technology age in societies. One of the most important ways to reach this aim is to rearrange science teaching programme for enabling to reflect advancements in education and technology. However, as well as rearranging teaching programmes, carrying out these programmes efficiently bears much importance for education. In this sense, teachers are the most important elements in carrying out programmes because teaching programmes, methods and techniques, equipments can not have an effect in the desired level if teacher does not an active personality. Therefore, if teachers have a comprehensive knowledge in the domain of science, are confident about science, informed of developments related to science and are able to use various teaching methods, science teaching programmes can be efficient. On the other hand, teachers' attitudes and beliefs also play an important role in their carrying out teaching programmes efficiently in the class. In this context, teachers' self-efficacy beliefs towards teaching profession are quite important.
Generally, a teacher's self-efficacy belief is defined as teachers' beliefs about behaving in a suitable way to teach succesfully. When the related literature is examined, it is noticed that thanks to self-efficacy beliefs, teachers' levels of efforts, aims and desire have changed. Schmitz (200) states that expectation of self-efficacy is a protective factor towards stress of profession and teachers having self-efficacy are teachers being more interested in their profession and their pleasure is higher. Moreover, it has been seen that between teachers having high and low self-efficacy beliefs there are differences of behaviour in favour of teachers having high self-efficacy about class management, using new methods and giving feedbacks to students having difficulty in teaching and learning. It is considered that teachers' self-efficacy beliefs towards teaching profession can affect their views about teaching programmes because they affect the way of carrying out teaching programme efficiently.
When the studies in the domain fo self-efficacy is examined, it is seen that studies focus on three domains. These domains are classified as follows:

1. Examining the effect of efficacy and self- efficacy belief on the process of chosing profession,
2. Examining the relationship between individuals' self-efficacy beliefs and other motivational structures such as academic performance, forming success and aim, being model, solving problems, anxiety and reward,
3. Discovery of the relationship between teachers'self-efficacy beliefs and practices of education-teaching and findings about various student assessments in the realted researchs.

When the related literature is examined in the context of this classification, it is possible to see many studies. However, when the studies are investigated, there is not any study evaluating science teachers' views about dimensions of science and technology teaching programme according to their self-efficacy beliefs. However, teachers' high or low self-efficacy beliefs towards teaching profession affect their performances in carrying out the teaching programme. In this context, it can be considered that science teachers' high or low self-efficacy beliefs towards teaching programme can cause their developing a positive or negative view about domain of science and this kind of emotional cases can affect views about science teaching programme. Therefore, it is considered that determining science teachers' views about science teaching programme according to their self-efficacy beliefs towads teaching profession will contribute to this domain.
The aim of this study is to investigate science teachers' views about dimensions of science and technology teaching programme according to their levels of self-efficacy beliefs towards teaching profession. In the direction of this aim, the questions have been asked as follows:

1. How are science teachers' levels of self-efficacy belief towards teaching profession?
2. How is the distribution of science teachers' views about *dimension of Aim-Target-Acquisition, dimension of Content, dimension of Education Situations and and dimension of Assessment-Evaluation* in the teaching programme according to their levels of self efficacy beliefs?

The integated research design in which quantitative and qualitative research methods are combined has been used in this research. Science teachers' self-efficacy beliefs have been determined with Teacher Self-Efficacy Belief Scale developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) in the quantitative dimension of the research. Cronbach Alpha Reliability Coefficient of the scale determined for this study has been determined as .86. In order to determine teachers' views about science and technology teaching programme the view form including open-ended questions has been used in the qualitative dimension of the research. The research has been carried out with 45 science teachers determined with the method of easily available sample in the Spring Semester of 2010-2011 Academic Year. Considering the points taken in the scale by teachers, levels of self-efficacy beliefs have been grouped and worked as low-middle-high for analysis of the data obtained from teachers' self-efficacy scale. SPSS-17. programme has been used in the analysis of the data. Descriptive statistical techniques have been benefited in analysis of the data. The open-ended questions in the survey used in the study have been analysed with the method of content analysis by using NVİVO-8 package program.
According to the results obtained in the study, it has been determined that science teachers mostly have middle and high levels of self-efficacy beliefs and there are also teachers having low level of self-efficacy belief.
It has been stated that views of teachers having low level of self-efficacy belief about the new science and technology teaching programme focus on the issues such as not understanding acquisitions, that some assumed duties are not able to reach the aim (such as performance), the target can not be reached in some activities, the content is not suitable and all the programme can not be studied.

It has been stated that views of teachers having middle level of self-efficacy belief about the new science and technology teaching programme focus on the issues such as that the programme has a spiral structure causing complexity, the practice takes much time, methods of assessment and evaluation are not suitable to determine acquisitions and the activities are too difficult to do.
It has been stated that views of teachers having middle level of self-efficacy belief about the new science and technology teaching programme focus on the issues such as that the programme is suitable for students' levels, targets are clear, understandable and have a structure enabling to make students active, the programme has a structure increasing permanance of information because it is far from the parrot fashion (however, it is difficult to practice in the crowded classes), students are evaluated not only with product but also in the process, activities take too much time to do, students have difficulty in performance projects and in this point families become part of the issue. The suggestions related to the subject have been given in the end of the study.

BİYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Seda ERCAN AKKAYA, Eskişehir Mili Eğitim Müdürlüğü, sedaercanakkaya@gmail.com
Fatma TEZCAN, Talim ve Terbiye Kurulu, fatma_tezcan@yahoo.com
İlknur KARACA, Talim ve Terbiye Kurulu, ilkkar@hotmail.com
Elif SEYLİM, Eryaman eğitim uygulama okulu

Özet

Ülkeler hızla gelişen bilimsel bilgi ve buna bağlı olarak değişen teknolojiyi bireylerin doğru algılamalarını sağlamak amacıyla öğretim programlarını düzenli olarak değiştirme ve geliştirme çabasında olmuşlardır. Ülkemizde de özellikle son yirmi yıl içerisinde bilimsel çalışma sonuçlarındaki öğrenme, öğretme ve değerlendirmeye bakış açılarındaki değişim dikkate alınarak birçok dersin öğretim programı yenilenmiştir. Bu amaçla 2004 yılında yapılandırmacı anlayış temel alınarak geliştirilen ilköğretim 4-8. Sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'ndaki bilgi, beceri, tutum, değer ve anlayışlara ilişkin kazanımlar ortaöğretim biyoloji, fizik, kimya dersleri için temel oluşturmaktadır. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı değişikliği ve diğer derslerdeki program geliştirme çalışmaları, biyoloji alanındaki hızlı gelişmeler, eğitim bilimleri, bilişsel psikoloji, ölçme ve değerlendirme alanındaki yenilikler; gelişmiş ülkelerin fen bilimleri alanındaki program geliştirme çalışmaları, ortaöğretim kurumlarının üç yıldan dört yıla çıkarılması ve mevcut programla ilgili çeşitli öneriler biyoloji dersi için de bir program geliştirme çalışmasını gerekli hâle getirmiştir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca yürütülen öğretim programları yenileme ve geliştirme çalışmaları çerçevesinde Biyoloji Dersleri Program Geliştirme Komisyonu kurulmuştur. 11.10.2007/170 .tarih ve sayılı kurul kararıyla Biyoloji 9; 30.06.2008 /137 ve 25.12.2008/ 280 tarih ve sayılı kurul kararıyla Biyoloji 10 ve 11. Sınıflar ve 04.11.2009/195.tarih ve sayılı kurul kararıyla da Biyoloji 12. Sınıf Öğretim programı yayınlanmıştır.Biyoloji 9. Sınıf Öğretim Programı eğitim öğretim yılından itibaren; Biyoloji 10 ve 11. Sınıflar.....eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Biyoloji 12. Sınıf öğretim programı ise 2011-2012 Öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanacaktır.

9-12. Sınıflar Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nın geliştirilmesi esnasında;

- Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilen Lise Biyoloji Dersi Öğretim Programlarının tamamı gözden geçirilerek içerik, süreç ve değerlendirme açısından farklılık ve benzerlikler tespit edilmiştir. Ayrıca Çevre ve İnsan Dersi Öğretim Programı da IV. Çevre Şurası'nda alınan tavsiye kararlar çerçevesinde gözden geçirilmiştir. Gelişmiş ülkelerin biyoloji öğretim programları incelenerek içerik, süreç ve beceriler açısından ortak olan hususlar göz önünde tutularak programa yansıtılmıştır.
- İçeriği gereği, biyoloji dersleri için bir ön gereklilik olan 4–8. Sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve daha önce hazırlanan 2000 yılında kabul edilen Fen Bilgisi Öğretim Programı incelenmiş, bu programlarda yer alan birçok yeni yaklaşımdan önemli ölçüde faydalanılmıştır.
- 1997 yılında kabul edilen Biyoloji Dersi Öğretim Programı'na yönelik illerden gelen raporlar, sivil toplum kuruluşlarının ulaşılabilen raporları titizlikle irdelenmiştir. Bu raporlarda ön plana çıkan görüşlerin programa yansıtılmasına özen gösterilmiştir.
- Uluslararası ve özellikle ulusal alanda biyolojiye yönelik (program, öğrenme ve öğretim teknikleri vb.) yüksek lisans, doktora tezlerinde ve akademik yayınlarda belirtilen hususlar tespit edilerek programa yansıtılmasına dikkat edilmiştir.

Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu **biyoloji okuryazarı** bireyler yetiştirmektir.

Ayrıca bu program, biyoloji öğretimi yoluyla öğretmen rehberliğinde öğrenci merkezli etkinlikleri ön plana çıkaran; bireysel farklılıkları dikkate alan ama sosyal becerileri de göz ardı etmeyen; ürün kadar süreç odaklı bir değerlendirme anlayışını benimsemiş yapılandırmacı yöntem ile öğretime katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Programın geliştirilmesi sürecinde her sınıf için hazırlanan taslak programlar Ankara ilinde bulunan farklı lise türlerinden seçilen 25 Biyoloji öğretmenine sunulmuş ve gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bu araştırmada Eskişehir ilinde bulunan biyoloji öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

Sonuç;

- Yeni öğretim programının temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım dersin işlenişinde yararlı bulunmuştur.
- Fotosentez ve virüsler konularının programdaki yeri değiştirilmelidir.
- Ders saati programın uygulanmasında yetersizdir.

9-12.sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmenlerin görüş ve önerileri nelerdir?

Araştırmada tarama kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar,1999,77).

Araştırmanın örneklemi Eskişehir ilinde görev yapan 40 biyoloji öğretmeninden oluşturmaktadır. Görüşmeye katılımda tamamen gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

Veriler yarı yapılandırılmış anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket kişisel bilgiler, yapılandırılmış sorular ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Katılımcılara biyoloji öğretim programının uygulanması ile ilgili sorular ve programa yönelik önerilerin neler olabileceği konusunda sorular sorulmuştur. Anketin hazırlanışında öğretim programının içeriği dikkate alınarak sorular belirlenmiş, daha sonra soruların uygunluğu konusunda uzman görüşüne başvurularak ankete son hali verilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yapılmıştır. Yapılandırılmış sorular için yüzde ve frekans alımı gerçekleştirilmiş, açık uçlu soruların değerlendirilmesinde ise katılımcıların görüşleri kodlama tekniği ile kodlanarak görüşlerin frekans değerleri belirlenmiştir. Çalışmanın güvenirliğini sağlamak için konu ile ilgili iki alan uzmanından da bu kodlamaların yapılması istenmiştir. Daha sonra araştırmacı ile alan uzmanlarının görüşleri karşılaştırılmış ve iki grubun görüşlerinin. 85 oranında tutarlı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji programı, değerlendirme

AN EVALUATION OF BIOLOGY CURICULUM BY BIOLOGY TEACHERS

Seda ERCAN AKKAYA, Eskişehir Mili Eğitim Müdürlüğü, sedaercanakkaya@gmail.com
Fatma TEZCAN, Talim ve Terbiye Kurulu, fatma_tezcan@yahoo.com
İlknur KARACA, Talim ve Terbiye Kurulu, ilkkar@hotmail.com
Elif SEYLİM, Eryaman eğitim uygulama okulu

Abstract
Countries should have changed and developed its *curricula* acording to scientific information and it depend on changing technology for people. In our country, especially in the last twenty years, have been renovated many *curricula* it depend on scientific study results and changes in angles view of learning, teaching and evaluation Therefore, Curriculum of High School Biology, Chemistry and Physics have been developed according to Primary Science and Technology Education curriculum for classes of 4-8. The Change in science and technology curriculum and development studies of other lessons, the rapid developments in biology, innovation in field of educational sciences, psychology, measurement and evaluation, science curriculum development work of developed countries, to increase four years of high school and recommendation about existing biology curriculum have become necessary to new curriculum study. Council of Biology Curriculum Development Commission was established for curriculum renewal and development activities by Talim ve Terbiye Councill of Ministry of Education It has been published at 11.10.2007 biology 9, 30.06.2008 biology 10, 25.12.2008 biology 11 and 04.11.2009 biology 12. The application have been started at 2008 of biyoloji 9 curriculum, at 2009 of biology 10 and at 2010 of biology 11 Biology 12 curriculum will have been use from 2011-2012 year.
In order to development of 9-12. Biology curriculum

- High School Biology curriculum were identified for for the differences and similarities. In addition, Environment and Human curriculum were reviewed. Developed countries the biology curriculum content were reflected
- Primary Science and Technology Education curriculum for classes of 4-8. That adopted in 2000 were identified.
- Biology Curriculum that adopted in 1997, reports come from the provinces, reports of civil society organizations were reviewed. These reports were reflected the new program
- International and national theses and academic publications for biology were identified
- Biology Teaching Program's vision is bring up to people who know biology. In addition, this program has adopted a constructivist approach. In order to develop of this curriculum were taken view of 25 biology teacher's in Ankara.
- Biology teachers in this study were asked in the province of Eskisehir.

Conclusion;
• Constructivist approach which is basis of the new curriculum was useful for biology education
• Place of photosynthesis and viruses issues must be changed.
• Biology lessons hours are insufficient for the subject in program.

Keywords: Biology Curriculum, Evaluation

References

Niyazi Karasar. Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar, İlkeler, Teknikler- Nobel Yayın, Ankara,1999
Biyoloji 9 Ortaöğretim Programı 2007
Biyoloji 10, Ortaöğretim Programı2008
Biyoloji 11 Ortaöğretim Programı 2008
Biyoloji 12 Ortaöğretim Programı 2009

OKULÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN SERBEST OYUN ETKİNLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sevim CAMUZCU, İnönü Üniversitesi, scamuzcu@gmail.com
Kemal DURUHAN, İnönü Üniversitesi, kduruhan@inonu.edu.tr

Özet
Okulöncesi eğitim yapan okullarda, çocuklarda istenilen davranışların kazandırılması için okulöncesi eğitim programları uygulanmaktadır. Bu programlarda, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen çeşitli etkinliklere yer verilmektedir. Bu etkinliklerden biri de serbest zaman etkinlikleri içinde yer alan; çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda oyunlar oynadıkları ilgi köşelerinde oyun etkinlikleridir. Okulöncesi eğitim ortamlarının zengin uyarıcılı fiziksel ortamını oluşturan ilgi köşeleri, çocukların gelişimleri, yeni ve özgün ürünler oluşturmaları ve yaratıcılığa yönelmelerinde önemli işlevler görmektedir. İlgi köşelerinin bu işlevleri yerine getirebilmesi ise, çocukların ilgi ve isteklerini karşılayacak nitellikte olmasına bağlıdır. Bu araştırma ise serbest zaman etkinliklerinin uygulanışını değerlendirerek, ilgi köşelerinin öğrenciler açısında işlevliğini araştırmıştır.
Okul öncesi ile ilgili yaklaşımların ortak noktası çocuk merkezli eğitim anlayışından yanadır. 2006 Okulöncesi programı, okul öncesi eğitim kurumlarındaki 36–72 aylık çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve fiziksel gelişimlerinin desteklenmesini, özbakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanmasını amaçlamaktadır. Bu programda günlük planlar içerisindeki etkinliklerden biri serbest zaman etkinlikleridir. Serbest zaman etkinlikleri öğrenci merkezli eğitim için en uygun etkinliklerden biridir. Çünkü bu etkinliklerde öğrenci öğretmen rehberliğinden kendi seçtiği ilgi köşelerinde serbesttir. Serbest zaman etkinlikleri ilgi köşelerinde oyun ve sanat etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu araştırma ise bu etkinliklerin uygulanması ile ilgili bir değerlendirme çalışması olması bakımından okul öncesi eğitimindeki program geliştirme çalışmalarına örnek bir çalışma olarak destek olabilir. Araştırmanın ana ve alt problemleri şunlardır:
Özel Sanko ilköğretim okulunda okulöncesi öğrencilerinin serbest oyun etkinlikleri nasıl uygulanmaktadır?

1. Okulöncesi öğrencilerinin ilgi köşelerindeki davranışları nasıldır?
2. İlgi köşelerinde kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıklar nelerdir?
3. Serbest zaman etkinliklerindeki ilgi köşeleri nasıl geliştirilebilir?
4. Öğrencilerin evcilik köşesindeki davranışları nasıldır?
5. Öğrencilerin blok köşesindeki davranışları nasıldır?

Bu araştırmanın amacı okul öncesi programında yer alan serbest oyun etkinliklerini değerlendirmektir. Bu araştırma ile aynı zamanda okul öncesi alanında program geliştirme çalışmalarına veri sağlamak ve öğretmenlere yol göstermeyi amaçlamaktadır.
Araştırma betimsel bir çalışma olup, nitel yöntemle veri toplanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay) kullanılmıştır. Bu araştırmada okulöncesi programındaki serbest zaman etkinliklerinin değerlendirilmesi hakkında derinlemesine bir araştırma yapmak istendiği için nitel yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2009–2010 eğitim öğretim yılında bir ilköğretim okulunun

6 okulöncesi öğretmeni ve 8 okulöncesi öğrencisi oluşturmaktadır. Bu okul araştırma için kolay veri elde edilir olduğundan ve araştırmalara destek olan bir okul olduğu için seçilmiştir. Toplam 4 okulöncesi sınıfı bulunan bu okulun her sınıfından birer kız ve birer erkek seçilerek görüşme yapılmıştır. Veri toplama tekniği olarak katılımcı gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri bir arada kullanılmıştır. Öğretmenler için görüşme soruları hazırlanmadan önce konu ile ilgili literatür incelenmiştir. Literatüre dayanarak bir görüşme taslağı geliştirilmiştir ve uzman onayında geçmiştir. Öğrencilerin görüşü ise açık uçlu sorularla birebir görüşülerek alınmıştır. Her bir öğretmenle ve öğrenciyle ayrı ayrı ve yüz yüze görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin isteği üzerine ses kaydı almak yerine görüşler araştırmacı tarafından anında yazılmıştır. Çocuklar tarafından en çok tercih edilen evcilik ve blok köşeleri aynı sınıfta 2010–2011 öğretim yılının birinci yarıyılının aralık ve ocak ayları içerisinde, 3'er defa toplam 30'ar dakika gözlenmiştir. Burada öğrencilerin davranışları, birbirleri ile olan etkileşimleri ve ilgi köşesine olan ilgilileri gözlenmiştir. Veri kaybı olmaması için aynı zamanda kamera ve fotoğraf çekimi yapılmıştır. Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır Araştırmada betimsel analiz yapılarak, elde edilen veriler görüşme süreçlerinde kullanılan sorulara göre mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Okulöncesi eğitiminde serbest zaman etkinliği uygulamasına karşı öğrenciler çok ilgili ve memnunlardır. Tüm ilgi köşeleri öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. En çok tercih edilen köşelerin evcilik köşesi, blok köşesi, fen-doğa köşesi olduğu görülmektedir. Müzik köşesi, kitap köşesi ve matematik köşesi de bazı öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Serbest zaman etkinlikleri öğrencilerin gözlemlenmesinde, öğrencinin davranışları ve kişiliği ile ilgili bilgi toplanmasında uygun bir zaman dilimidir. Bu saatler öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamakta ve iletişimini geliştirmektedir. Kızların en çok tercih ettiği ilgi köşesinin evcilik köşesi olduğu görülmektedir. Erkeklerin en çok blok ve fen-doğa köşelerini tercih ettikleri görülmektedir. Serbest etkinlik zamanların verimli uygulanabilmesi ve gelişebilmesi için, sınıfın büyüklüğünün daha fazla olması, öğrenci sayısının daha az olması gerekmektedir. Fen-doğa, kitap ve sağlık köşeleri başta olmak üzere ilgi köşelerindeki malzeme sayısı ve çeşidi arttırılmalıdır.

Bu araştırmanın önerileri şunlardır:

1. Okulöncesi eğitim sınıfları, ilgi köşelerinin daha işlevsel olabilmesi için uygun genişlikteki ortamlarda açılmalıdır.
2. İlgi köşelerinde malzemelerin miktar ve çeşidinin yeterli olmasına dikkat edilmelidir.
3. Öğrencilerin büyük beden kas gelişimi için hareketli oyunları oynayabilecekleri bir jimnastik köşesi de bulundurulmalıdır.
4. İlgi köşelerinde oyun etkinliklerinin daha etkili gerçekleştirilebilmesi amacıyla, fiziki koşullar, öğrenci sayısının azami olması ve malzemelerin uygun olması konularında öğretmenler, okul müdürleri ve Milli Eğitim Müdürlükleri işbirliği içinde olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Program değerlendirme, Okulöncesi, Okulöncesinde İlgi köşeleri

ASSESSMENT OF PRE-SCHOOL STUDENTS' FREE GAME ACTIVITIES

Sevim CAMUZCU, İnönü University, scamuzcu@gmail.com
Kemal DURUHAN, İnönü University, kduruhan@inonu.edu.tr

Abstract

Pre-school curriculum is applied in the schools where pre-school education is carried out to help children gain desired behaviors. Various activities are included in these curricula to support all developmental areas of the children. Among these activities are game activities in interest corners included in free time activities where they can play games in line with their interests and desires. Interest corners forming the physical environment of the pre-school educational environments with rich stimulants have significant functions to help them produce new and original products and to improve their creativity. So, interest corners should have the quality to satisfy children's interests and desires to serve his goal. The implementation of free time activities are assessed and the functionality of interest corners for students are studied in this research.

The common point of the approaches pertaining top re-school is that they are based on children. 2006-pre-school curriculum aims at supporting children's psycho-motor, social, emotional, linguistic and physical developments, their gaining self-care abilities and getting ready for the primary school. In this curriculum, one of the activities in Daily plans is free time activities which are one of the most appropriate activities for student-based teaching as, in these activities, students are free under the guidance of their teachers. This study may back up curriculum development activities as a sample study for pre-school curriculum development activities as an assessment of the implementation of the activities at the interest corners. Problem and sub-problems of the study are as follows:

How are pre-school students' free time activities are implemented at Private Sanko Primary School?

1. How are the students' behaviors at interest corners?
2. What are the differences between the girls and boys at interest corners?
3. How can the interest corners in free time activities be improved?
4. How are the students' behaviors at play-house corners?
5. How are the students' behaviors at the blocks-corner?

The aim of this research is to assess the free time activities in the pre-school curriculum. It is also aimed at gathering data for pre-school kindergarten curriculum studies and guiding teachers within the scope of the study.

The study is descriptive and data were collected through the qualitative method. Of the qualitative study methods, Case Study method is used. In the research, qualitative research method is used to conduct an intensive study about the assessment of free time activities in the pre-school curriculum. The working group of the study is comprised of 6 pre-school teachers and 8 pre-school students at a primary school in the 2009-2010 Academic Year. This school was chosen as it is easily accessible for the researches and a school supporting researches. One girl and one boy from each class of the school where there are 4 pre-school classes. Participant observation and semi-structured interview techniques are used together for collecting data. A literature survey was made prior to preparing interview questions for teachers. An interview sketch was developed and presented to an expert's approval. Students' opinions were gathered using open-ended questions in one-to-one interviews. All interviews were made face-to-face in the first term of the 2010-2011 Academic year. Interviews were recorded in a written way rather than recording the voice upon the request of the teachers. The length of the interviews with the teachers ranges from 30 to 45 minutes and the interviews were held in November in 2010. Play-house and blocks-corners, the most preferred corners of the children, were observed three times in December and January (totally 30 minutes) in the first term of the 2010-2011 Academic Year. Their behaviours, interaction with each other and interest in the interest corners were observed. Observations were recorded with a camera and photos were taken not to lose any data. Descriptive analysis has been made in the analysis of the qualitative data gathered in the study. The data were described and commented in a logical and understandable way according to the questions used in the interview processes.

The students are quite interested and happy during the free time activities in pre-school education. All the interest corners are preferred by the students. The most preferred corners are play-house, blocks, science-nature corners. Music, books and Mathematics corners are also preferred by some students. The period of free time activities is an appropriate period to gather information about students' behaviors and personalities. These hours enable students to socialize and improve their communication. The corner which the girls

prefer most is the play-house corner, while the boys prefer blocks and science-nature. Classrooms should be bigger and the number of students should be less in order for free time activities to be effective and to be improved. The number of materials and their varieties at interest corners, particularly at science-nature, books and health corners, should be increased.
The suggestions of the study are listed below:

1. Pre-school classrooms should be large enough to enable interest corners to more functional.
2. The number and variety of the materials at the interest corners should be sufficient.
3. A gymnastics corner where they can play moveable games should be present as well for students' limb muscle development

School headmasters and Provincial Directorates of National Education should work in cooperation to ensure the appropriateness of physical conditions, number of students and materials to implement game activities at interest corners in a more effective way.

Keywords: Curriculum development, Pre-schools, Interest corners in Pre-school education

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER VE FEN-TEKNOLOJİ DERSLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI ARASINDAKİ UYUMLULUK

Sıddıka DEMİRTAŞ, Hacettepe Üniversitesi, soruc@hacettepe.edu.tr
Sevilay ATMACA, Hacettepe Üniversitesi, atmaca@hacettepe.edu.tr

Özet

Disiplinler arası eğitim çalışmaları ile ilgili olarak yapılan araştırmalar farklı konu alanları arasında entegrasyonun önemini ortaya koymaktadır. Anlamlı ve çok boyutlu öğrenmelerin gerçekleşebilmesi ve üst düzey becerilerin kazanılabilmesi için öğretimde disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi zorunlu görünmektedir. Ülkemizde 2004 yılında başlayan program değiştirme çalışmaları ile tüm ilköğretim programları yenilenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan bu programlarda entegrasyon ya da disiplinler arası yaklaşım daha çok diğer disiplinlerle bağlantılar şeklinde verilmeye çalışılmıştır.

Ertürk'e göre eğitim, "Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir." Bu tanımdaki istendik sözcüğü, söz konusu değişikliğin daha önceden tasarlandığını ve belirli ölçütlere göre istenilir olduğunu; kasıtlı sözcüğü, bu değişikliğin tesadüfen değil önceden plânlanarak meydana getirileceğini göstermektedir.

Plânlama işlemi ise eğitim ortamında izlenecek bir kılavuz hazırlanması süreci olarak nitelenebilir. Eğitim sürecinde izlenecek olan kılavuz, eğitim programıdır. Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında plânlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.

Eğitim programının hazırlanması süreci program geliştirme olarak adlandırılmaktadır. Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda düzenlenmiş programın, uygulamada araştırma sonuçlarına göre sürekli olarak geliştirilmesi sürecidir. Program geliştirme sürecinde genel hedeflere yönelik olarak özel hedeflerin, içeriğin, öğrenme-öğretme ve ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin seçimi, programın bunlara uygun olarak hazırlanması, hazırlanan programın uygulanması ve bu uygulama sonuçlarına dayanılarak programın değerlendirilmesi ve yeniden düzenlenmesi etkinlikleri yer almaktadır. Eğitim programının değerlendirilmesi zorunludur. Program geliştirme, dinamik süreçtir. Bu süreçte hazırlanan eğitim programının her uygulama sonucunda gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Hedeflere ulaşılma derecesi eğitim programının etkililiğini belirleyen ölçütlerden birisidir. Eğer hedeflere arzu edilen oranda ulaşılamamış ise elde edilen dönütler ışığında program yeniden düzenlenmelidir.

2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temele almaktadır. Programın temel yaklaşımı şu şekilde ifade edilmektedir: "Geleneksel eğitim anlayışında öğrenciler, içleri bilgiyle doldurulabilecek boş kaplar olarak görülmektedir. Oysa öğrenciler okula çok farklı deneyimlerle ve düşüncelerle gelirler. Her öğrenci okula kendi deneyimlerini, alışkanlıklarını ve beğenilerini beraberinde getirir. Bundan dolayı bütün öğrencilerin aynı konuları aynı şekilde ve aynı düzeyde öğrenmeleri beklenemez. Başka bir deyişle, her öğrenci kendisine sunulan uyarıcıları kendi deneyimlerine bağlı olarak anlamlandırır ve bilgiyi kendine göre yapılandırır. Bu da her öğrenciye kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını gerektirir. Yapılandırmacı kuram, öğreneni merkeze alan bir kuramdır. Çünkü her birey yeni bir bilgiyi, önceki bilgi, beceri ve yaşantılarının süzgecinden geçirerek yeniden yorumlamakta ve bilgiyi kendi zihninde oluşturmaktadır. Bu anlayışa göre öğrenme de, eski bilgilerimizin yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yorumlanması ve yapılandırılmasıdır. Yapılandırmacılık, en basit tanımıyla öğrenmeye ya da anlam oluşturmaya dayalı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bireylerin daha önceki öğrenmeleri ile yeni karşılaştıkları durumları birleştirerek, daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilecekleri teziyle hareket eder."

Yapılandırmacılık, bireylerin geçmiş yaşantılarını, inanışlarını, dünya görüşlerini ve kültürel geçmişlerini getirdikleri; bunların da etkisi ile yeni karşılaşılan olay ve düşüncelerin yorumlandığı öğrenme süreçlerinin oluşturulması olarak tanımlanabilir. Bu süreçte bireyler bilgiyi sadece dışarıdan edinmezler, aynı zamanda çevre ile etkileşimleri sonucunda dışarıdan aldıkları bilgileri kendilerinde bulunan ile kaynaştırırlar ve içselleştirirler. Yapılandırmacılık, bir öğretim kuramı değil, daha çok bir felsefedir; dünyayı görme ve algılama şeklidir; bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir yaklaşımdır. Bu bağlamda yapılandırmacılığın, kuramlar bütününü kapsadığı ve genel olarak bu kuramların her birinin, anlamı oluşturmada öğrenenlerin etkinliklerini merkeze aldığı ileri sürülmektedir. Yapılandırmacı kuramlar; öğrenenlerin etkin oldukları, anlama seçerek ulaştıkları ve kendi bilgilerini hem bireysel hem de sosyal etkinlikler aracılığıyla bütün olarak yapılandırdıkları konularında uzlaşmaktadır.

Benzer şekilde, yine 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim programında da yapılandırmacılık yaklaşımı esas alınmıştır. Yapılandırmacılık yaklaşımının felsefesine göre bu programda "diğer derslerle ve ara disiplinlerle uyum" ön plana çıkartılmış, "Programın ilgili diğer derslerin programlarıyla paralelliği ve bütünlüğü gözetilmiştir" ifadesine yer verilmektedir (MEB, 2008). Buradan hareketle program çizelgelerinde "açıklamalar" sütunlarında diğer derslerle ilişkilendirmelere sıklıkla yer verilmiştir. Bu derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersidir.

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ile Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı arasında disiplinler arası bağlantıların nasıl kurulduğunun araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla 4., 5., 6. ve 7. sınıflar Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları ve 4., 5., 6., 7 ve 8. sınıflar Fen ve Teknoloji dersi öğretim programları araştırma kapsamına alınacaktır (Sosyal Bilgiler dersi 8. sınıfta bulunmamaktadır.).

Bu Araştırmanın modeli betimsel araştırma modelidir. Verilerin toplanması amacıyla doküman inceleme metodu kullanılacaktır. Yıldırım ve Şimşek (2000), doküman analizini "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" olarak tanımlamaktadırlar. Analiz birimi "cümle veya paragraf" olarak belirlenmiştir.

Araştırma şu adımlarla gerçekleştirilecektir. Öncelikle 4., 5., 6. ve 7. sınıflar Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları ve 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarının güncel hâlleri Mili Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığından temin edilecektir. Sonra her iki dersin öğretim programlarının hem kazanımları hem de öğretme-öğrenme sürecinde önerilen etkinlikler karşılıklı olarak, teker teker incelenecektir. İki programda birbirine gönderme yapılan disiplinler arası bağlantıların var olup olmadığı ve

uygunluğu incelenerek bir kontrol listesinde gösterilecektir. Son olarak da elde edilen bulgulara dayalı olarak yorumlar yapılarak; öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık yaklaşımı, Öğretim Programı, Entegrasyon, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, Program Değerlendirme.

CONFORMITY BETWEEN SOCIAL STUDIES AND SCIENCE-TECHNOLOGY CURRICULUMS

Sıddıka DEMİRTAŞ, Hacettepe University, soruc@hacettepe.edu.tr
Sevilay ATMACA, Hacettepe University, atmaca@hacettepe.edu.tr

Abstract

Researches about interdisciplinary studies emphasize the importance of integration of different subject areas. Interdisciplinary approach must be considered in the instructional process in order to achieve meaningful and multidimensional learning and gain of the high order skills. All the elementary curriculums have been renewed by curriculum changing studies in our country since 2004. In these curriculums that were prepared in accordance with Constructivist approach, integration or interdisciplinary approach has been tried to give by means of connection to the other disciplines.

According to Ertürk, education is the changing process of individual's behaviour to the desired and purposeful direction by his own experiences. The word of desired indicates that the behavioural change is designed before and desirable for definite criterions. Also the word of purposeful indicates that the behavioural change is happened by planning before instead of coincidental.

Planning process can be defined as preparing process of a guide that will be followed in educational environment. The guide that is followed in educational process is curriculum. Curriculum is a learning experiences plan that provided to learner by planned activities in and out the school.

Process of preparing the curriculum named as curriculum development. Curriculum development is whole of dynamic relations among the elements of curriculum such as objectives, content, instructional and learning process and evaluation. At the same time, curriculum development is also continually developing process of the curriculum as results of researches in practice. Choosing of the objectives, content, instructional and learning activities, measurement and evaluation activities, preparing of the curriculum appropriate for these, application of the prepared curriculum and evaluation and reorganization of the curriculum according to application results are placed in curriculum development process. Evaluation of curriculum is compulsory. Curriculum development is a dynamic process. In this process, the curriculum must be revised and evaluated every application. Level of the attaining of the objectives is one of the criterions that show the effectiveness of the curriculum. If the objectives were not attained enough, curriculum has to rearrange according to feedbacks.

Social Studies curriculum, based on constructivist approach, introduced since the 2005-2006 academic life. It's fundamental principles is that view of traditional educational system, student seems like a empty container which can be fillable with information. Whereas students come to school with different experiences and ideas. Every student brings their experiences, habits and admirations with them. Therefore, cannot be expected the students' learning be same. In other words, every students give meaning to given stimulus according to their own experience and construct the information. This situation gives that every student to hold on his or her learning responsibilities. Constructivist approach is a theory, which put learner to centre. Because a new knowledge of each individual, previous knowledge, skills and experiences through the filter of re-interpreting the information is in their mind. From this view, learning is re-interpreting and re-constructing of our former information under the light of our new experiences. The simplest definition is that constructivism is a approach of which based on learning or crate meaning. In this approach, individuals with learning a new face in the previous cases, by combining learning more meaningful to perform moves with the thesis. Constructivism, individuals' past experiences, beliefs, world views and cultural backgrounds they bring, they faced with the impact of new events and ideas are interpreted as the creation of learning processes can be defined. In this process, individuals not only obtain their information from outside, but also as a result of interactions with the environment outside of themselves with the information received and internalized. Constructivism, a theory of teaching, but rather a philosophy, vision and perception of the world is a form of knowledge and learning is an approach to nature. Constructivism in this context, theories, and covered the whole of each of these theories in general, learners in creating meaning from the center of activities is suggested. Constructivist models, they are active learners; their knowledge and understanding reached by selecting both individual and social activities as a whole through the construct reconcile the subjects.

Similarly, also introduced in the 2005-2006 school year Primary Science and Technology Education program is based on the constructivism approach. According to the philosophy of constructivism approach in this program, "search for other courses and disciplines compliance" issued to the fore, "the program parallelism and other relevant programs and courses be held integrity," the given (MEB, 2008). Hence, the program charts, "description" columns in the other courses are often associations. One of these courses is the social studies course.

Purpose of this study is to research how does interdisciplinary connections construct between Social Studies Curriculum, Science, and Technology Curriculum. For this purpose, 4., 5., 6. and 7. grades Social Studies Curriculums and 4., 5., 6., 7. and 8. grades Science and Technology Curriculums will be made context of the research (There isn't social studies lesson in the 8 grade.).

Model of this research is descriptive analysis. Document analysis method will be used for data collection. According to Yıldırım & Şimşek, document analysis method is analysis of the written materials that have knowledge about phenomenon which is research targets. Analysis unit was defined as sentence or paragraphs.

In this study following steps are done one by one. Firstly, updated forms of Social Studies Curriculum and Science and Technology Curriculum are obtained from the web site of Ministry of National Education. Secondly, the objectives and activities of two instruction programs are examined. Thirdly, objectives and activities in Social Studies Curriculum and Science and Technology Curriculum which address to each other are checked if they are two sided or not. Lastly, findings obtained from two instruction programs are given in tables and commented. Suggestions are done according to those findings.

Keywords: Constructivism, Curriculum, Integration, Social Studies Curriculum, Science and Technology Curriculum, Curriculum Evaluation.

OTİZMLİ 21 ÖĞRENCİNİN ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ: NELER BAŞARILI OLDU VE NEDENLERİ

Suad SAKALLI GÜMÜŞ, Mustafa Kemal Üniversitesi, ssakalli@umail.iu.edu
Seyfi ÖZDEMİR, Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon ve Özel Eğitim Merkezi, seyfi326@hotmail.com

Özet

Araştırmamız Otizm tanısı almış 21 öğrencinin özellikleri ve verilen eğitimin etkilerini, programın hangi durumlarda başarı kaydettiğini belirlemek amacı ile incelemiştir. Bu çalışma, Otizmli çocuklara tanı koyulması ve müdahale edilmesinde izlenmesi gereken yolun ne olduğuna ışık tutmayı da amaçlamaktadır. Çalışmanın bulguları aynı zamanda alan yazına da katkılar sağlamaktadır.

Otizm, insanı engelliliğe doğru sürükleyen ve bağımlılaştıran bir bozukluk olup, her 100 çocuktan birinde görülen, çocuklukta kanser, diyabet ve AİDS'İN toplamından fazla sayıda görülen bir rahatsızlıktır. Yakın geçmişte İngiltere ve İrlanda bu oranı her 58 kişide bir olarak duyurmuştur. Otizmi olan insanlar çok farklı özellikler gösterebilirler, fakat genelde iletişim ve sosyal beceriler konusunda problemler yasarlar. Bunlar, başka insanların duygularını anlamak ve iletişim kurmak ile göz teması yapmak olarak karsımıza çıkmaktadır.

Araştırmalar otizmde erken tanılama ve erken müdahalenin büyük önem arz ettiğini ortaya koymuştur. Dawson ve arkadaşları tarafından 2009'da yapılan ve Pediatrics dergisinde yayınlanan bir çalışmanın sonucunda, çocuklara 18 aydan önce tanı konulur ve gerekli erken ve yaşa uygun etkili müdahale yapılırsa, çocukta zekâ, dil ve davranış alanlarında gelişim kaydedildiği saptanmıştır. Oncu araştırmacı Joseph Piven'in yaptığı taramada, otizm için yüksek risk altındaki çocukların davranışlarını inceleyen çalışmaların, otizmin semptomlarını belirleyen sosyal etkileşim ile ilgili problemlerin bir yaşında ortaya çıkmaya başladığı tespit edilmiştir. Bu tip çalışmalar otizmde etkili bir tanı koyma ve müdahalede bir zaman aralığının varlığı ve bu kritik zamanı iyi değerlendirme gerekliliğini ortaya koyması bakımından önemlidir. 2007 den beri alanda erken taramanın gerekliliği vurgulamakta, fakat tarama gerçekleştirildikten sonra yapılması gerekenler konusunda gerekli ilerleme kaydedilememiştir.

Bu sunumda bahsettiğimiz araştırmamız erken bir tanılamadan sonra yapılması gerekenler konusunda önemli ipuçları sağlamaktadır. Bu sunumda izlenen 21 çocuk ile uygulanan program ve programın etkileri paylaşılacaktır. Bu araştırma etkili bir müdahale program oluşturma yolunda bir adim sağlamaktadır. Alandaki herkes bütün otistik durumlarda etkili olabilecek ve otizmin getirdiği bütün semptomları ve getirdiği zorlukları ortadan kaldıracak bir müdahalenin varlığını arzu etse de, nasıl ki iki çocuk bir birinin ayni değilse, her çocuğun problemlerini ortadan kaldıracak tek bir müdahalenin olmadığının da farkındayız. Bu nedenle, yeni gelişmekte olan bu alanda etkili olabilmek için, olabildiğince çok durumu incelemek ve bu incelemelerden çıkan sonuçlara dayalı olarak program geliştirmek gerektiğinin bilincindeyiz. Böylece, etkililiği araştırmalarla ispatlanmış metotların yaygınlaştırılması mümkün olabilir. Bu noktada kesin olan bir şey var ki, bu çocuklar gereken kritik zamanda tanılanamaz ve gerekli müdahaleyi alamazlarsa, kalıcı ilişkiler kurmak, okulda basarili olmak, başladığı bir işi sürdürmek ve basarili ve mutlu bir hayat sürmek için gerekli bilgi ve becerileri asla geliştiremeyebilirler. Bu nedenle yapılan her bir araştırmanın bu çocuklara önemli katkılar sağlayacağı şüphesizdir.

Araştırmacılar ve savunucu guruplar müdahalelerin/tedavilerin geniş kapsamda tavsiye edilmeden önce bilimsel olarak etkinliklerinin araştırılmış olması gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Çalışmamız, otistik tanısı konmuş 21 farklı özelliklere sahip öğrenciye uygulanan bir müdahale programının çocuklar üzerindeki etkilerini incelemekte ve böylelikle alana ve bilimsel araştırma tabanına programın hangi durumlarda etkili olduğu ve nedenleri konusunda katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Programımızın etkililiği, program bileşenlerinin her birinin çocuklar üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi ile birlikte, programın bileşenlerinin alan yazında yer alan ve etkili programların bir bileşeni olması öngörülen özelliklerle de karşılaştırılması suretiyle incelenmiştir. Programların etkililiği konusunda yapılan bilimsel çalışmaların sınırlı olduğu göz önünde bulundurulursa, programların bileşenlerinin incelendiği çalışmalara ciddi ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Araştırmamızda, özellikle durum incelemesi olarak nitelendirebileceğimiz nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Giriş seviyesi tarama envanterleri, demografik bilgi kayıtları, görüşmeler, video kayıtları, ve gözlem gibi çoklu veri toplama yöntemleri hedef öğrencilerin(bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan ve otizm tanısı olan 21 öğrenci), ailelerinin, ve öğretmenlerinin deneyimlerini kaydetmek ve tanımlamak için uygulanmıştır.

Araştırmamızın sonuçları, erken tanı ve müdahalenin etkililiğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Çalışma, erken tanı ve uygun müdahale ile otizmin sebep olduğu bazı problemlerin engellenebildiğini ortaya koymuştur. Çalışılan gurupiaki öğrenciler arasında farklılıklar ve bu farklılıklardan dolayı oluşan guruplar gözlenmiştir. İki-iki bucuk yaşlarından önce tanılanan ve müdahale edilen, çoklu engele sahip olmayan, erken yasta erken çocukluk eğitimi alan ya da sosyal olarak zengin/kalabalık ortamlarda büyütülen çocukların diğerlerine göre sosyal gelişim ve verilen müdahaleye cevap verme konusunda büyük gelişimler gösterdiği ve hatta otistik eğilimlerden neredeyse tamamen kurtulduğu gözlemlenmiştir. Buna karşılık, geri kalan gurupta çocuklar her ne kadar bahsedilen alanlarda gelişim gösterdilerse de, bu gelişim daha yavaş ve daha az kapsamlı ortaya çıkmıştır. Araştırmamızın sonuçlarına göre, hedef gurubun neredeyse ¼'i bahsedilen büyük gelişimi kaydetmiştir. Bu da şu bakımdan önemlidir ki, daha önceki araştırmalar (Catherine Lord, University Of Michigan, 2004) bu oranı sadece %5 olarak ortaya koymuştur. Böylece, inceleme altındaki programın gelecek vaat eden bir program olduğu çıkarımını yapabiliriz.

Bu araştırmanın uzun bir yolda kat edilen kısa bir adım olduğunun farkındayız ve varılan bilgilerin kesinleştirilmesi yolunda çalışmanın tekrarlanması ve uzun vadede incelenmesi gerekliliğini görmekteyiz. Bu nedenle ileride gerçekleştireceğimiz çalışmalar ve bulgularımızın gelecekteki araştırmalara etkisi bu oturumda tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Otizmli çocuklar, erken tanı ve müdahale, program etkilerinin değerlendirilmesi

A CASE STUDY OF 21 CHILDREN WITH AUTISM: WHAT HAS BEEN EFFECTIVE AND WHY?

Suad SAKALLI GÜMÜŞ, Mustafa Kemal University, ssakalli@umail.iu.edu
Seyfi ÖZDEMİR, Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon ve Özel Eğitim Merkezi, seyfi326@hotmail.com

Abstract

This study examines the characteristics of 21 followed children who were diagnosed with Autism and the impact of an intervention program with the goal of determining the cases in which the program led to significant gains for children. This also will lead to a better understanding of the new paths to be taken in order to identify and intervene with Autistic cases more effectively. The findings of the study will also add to the literature base.

Autism is a debilitating disorder, which is approximately suffered by 1 in 100 children, making it more common than childhood cancer, diabetes and AIDS combined. Recently, England and Ireland reported that autism is affecting one in 58 individuals. People with autism

have a range of different symptoms, but they commonly experience problems with communication and social skills, such as understanding other people's emotions and making conversation and eye contact.
Research indicates that early identification and early intervention is crucial in Autistic cases. A study conducted by Dawson et. al.(2009) which was published in the journal Pediatrics reports that if a child is diagnosed with autism as early as 18 months of age, offering the toddler age-appropriate, effective therapy can lead to raised IQ levels and improved language skills and behavior. Another review by the lead researcher Joseph Piven, M.D., Director of the Neurodevelopmental Disorders Research Center at the University of North Carolina, Chapel Hill and an ACNP member, states that behavioral studies of infants at high risk for autism suggest that the onset of most behavioral symptoms which define the disorder, such as problems with social interaction, also occur at about age one. The findings of these studies are important because early post-natal onset raises the possibility that there may be a window for early treatment and prevention that could be identified by future studies. Since 2007, pediatricians have been told to screen 18-month-old children for autism. But what the next step should be when such a young child is diagnosed has not been clear.
Our study provides important clues for what is needed to be done after a timely identification. This presentation will discuss the program implemented with the target students and the outcomes. This study provides a step forward in the search for an effective intervention. We all would wish for a cure or a therapy that would alleviate all of the symptoms and challenges that Autism brings. However, just as we know not even two children are alike, we know that still there is no one way of overcoming all the barriers the condition brings. Therefore, in this newly developing field, in order to be effective, cases should be studied carefully and curricula should be developed based on the empirical research that supports the efficacy of used techniques. One thing that is certain at this point is that if not intervened effectively in the critical time frame then the child may never learn the skills necessary to have lasting relationships, to do well in school, to hold a job, and to live a successful happy life. Therefore, studies contributing to the processes of early identification and early intervention in any way are critical.
Researchers and advocacy groups alike stress that treatments need to be scientifically verified before they can be recommended on a large scale. This research studies the efficacy of an approach used with 21 children with Autism with varying backgrounds to add to the literature, especially in Turkey, with regard to in what cases and under what conditions the approach was effective. The efficacy of our intervention was assessed by reviewing the impact of each component of the program on target students but also by comparing its elements to the elements that are cited in literature as essential to a well-designed treatment. Given the few data available on interventions with clear empirical validation, studies reviewing the active ingredients or component parts of an intervention are greatly needed.
Qualitative research methods, specifically case study approach were used. Multiple data sources (such as use of artifacts from entry level screening scales and demographic data records, interviews, video recording and observation) were utilized to document and describe the experiences of the 21 students with an Autism diagnosis who received education at a private special education and rehabilitation center, their teachers and their families.
This study shows that by effectively intervening at a young age, it is possible to prevent some of the early problems autism causes. Differences among studied groups were observed. Students who were identified before age two-two and half, who didn't have multiple disabilities, who either attended early childhood education or raised in a rich social environment observed to have made greater gains in terms of social interaction and responsiveness, to almost outgrow the Autistic tendencies, while the others have made some gains but not as drastic as the described group. Almost ¼ of the studied students made such drastic improvement which is notable as the earlier research by Catherine Lord, University Of Michigan (2004) reported only 5 percent having such an outcome. Therefore, our program proven to be very promising.
We acknowledge that this study is only the first step and that every piece of science needs to be replicated before it becomes fact, so the next step for us will be to examine the cases longitudinally. Implications for future research will be discussed.
Keywords: Students with Autism, early identification and early intervention, evaluating program efficacy

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMA YAKLAŞIMA DAYALI GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Şenay BAŞ, Rize Üniversitesi, senaybas_61@hotmail.com
Ayşegül OĞUZ, Rize Üniversitesi, graf.paint@ hotmail.com

Özet
Günümüz bilişim çağında yaratıcı, girişimci, sorun çözücü, bilgiyi yapılandırıcı ve uygulamaya dönüştürücü bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Değişen bu koşullarda yeniden yapılandırılan eğitim sistemimizin öğretim programları kapsamında, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın da geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuş ve bu nedenle "İlköğretim Resim-İş (1–8. sınıflar) Dersi Programı"nın, 2006–2007 Öğretim yılından itibaren 1.2.3.4.5.6. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılması kararlaştırılmıştır. Bunun yerine İlköğretimde, Görsel Sanatlar (1–8. sınıflar) Dersi öğretim programının 2006–2007 öğretim yılından itibaren kabulüne karar verilmiştir(MEB, 2006). Bu doğrultuda, yeni Görsel Sanatlar Dersi öğretim programında "yapılandırmacılık" tanımlamasıyla "öğrenci merkezli" yeni bir eğitim uygulama modelinin hayata geçirildiği gözlenmektedir.
Eğitim sisteminin görevlerini yerini getiren eğitim öğretim programlarının öğrenci, öğretmen ve eğitim programı şeklinde üç önemli öğesi vardır. Eğitimin etkili olabilmesi ve amaçların en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi ise, bu öğeler arasındaki uyuma bağlıdır. Öğrenci, öğretmen ve eğitim programı arasındaki bu üçlü ilişkinin belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlardan birisinin istenen niteliklerden yoksun olması eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Ancak bu üç öğeden birisi olan "öğretmen" öğesinin diğer iki öğe olan öğrenci ve öğretim programlarını etkileme gücü diğerlerinden fazladır (Karagözoğlu, 1987).
Öğretmenlerin öğretim programlarını etkilemesi, programa yaklaşımları ve programa yönelik görüşleri ile ilgilidir. Öğretmenler programı ancak mevcut şekliyle benimser ya da özümser ve onunla ilgili olumlu görüşler edinirse ise program amaçlarına ulaşır. Aksi durumda ise eğitim öğretim, programdan kopuk ve öğretmen merkezli bir şekilde gerçekleşir.
Bu nedenden ötürü bu çalışmada da, Türk Eğitim Sisteminde yeni bir yaklaşımla ve öğrencilerin görsel sanatlar dersinde kazanmaları beklenen yetilerle donanmasını amaçlayan yeni Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına ilişkin önemi yadsınmayacak olan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinin önemli ve yararlı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca alan yazın incelendiğinde, yeni Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ile ilgili çalışmalara yeteri kadar yer verilmediği, mevcut çalışmaların çoğunluğunda da (Ateş, 2007; Kahraman, 2007; Metan, 2007; Gürdal, 2007; Oğuz, 2009; Baş, 2009) sınıf öğretmenleriyle çalışıldığı belirlenmiştir. Esasen şuan ki şartlarda ülkemizdeki ilköğretim okullarında özellikle 1. 2. ve 3. sınıftan itibaren Görsel Sanatlar dersine büyük çoğunlukta Görsel Sanatlar öğretmenleri girmektedir.
Araştırmanın problemini; "Yeni Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı hakkında, görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır.

Öğretim programlarının uygulamadaki aksaklıkları ve eksiklikleri giderildikçe diğer bir deyişle programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin artması beklenir (Erden, 1998). Bu nedenle programın niteliği ve etkiliği hakkında karar vermek için çeşitli yöntemlerle program değerlendirme sürecine tabii tutulmaktadır. Programlardaki aksaklıkların ve eksikliklerin belirlenmesinde, konu alanı ve program geliştirme uzmanlarının, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, yöneticilerinin vb. görüşlerinin alınması gerekli olmaktadır (Erden, 1998). Programın uygulayıcıları olarak öğretmenler bu noktada daha da önem kazanmaktadırlar. Çünkü program tasarıları ile uygulamaları arasında problemler mümkündür. Bu nedenle tasarıdan sonraki aşamada öğretmenlerin görüşleri bu problemleri ortaya çıkarmada önemlidir. Bu yüzden de program değerlendirmede özellikle öğretmen görüşlerinin alındığı araçlar kullanılmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar ve uygulamalar, öğretmen görüşlerinin uygulanacak programları doğrudan etkilediğini göstermiştir (Erden,1998; Demirel, 2000; Tekışık, 2005; Sönmez, 2005). Bu noktadan hareketle de bu çalışma, Görsel Sanatlar öğretmenlerinin yeni Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ve öğeleri hakkındaki görüşlerini belirlemeyi, belirlenen görüşlere dayalı olarak var olan durumu betimlemeyi amaç edinmiştir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin yeni Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaç edinen bu araştırmada betimsel (survey) yöntem kullanılmıştır. Veriler, bu araştırmanın problemi doğrultusunda ve amacı da göz önünde bulundurularak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yeni İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi" adlı açık uçlu sorulardan oluşan ve nitel veriler sağlayan bir anketle elde edilmiştir. Ankette yer alan soruların şekil bakımından açık uçlu olması cevaplayıcı kişilere bir sınır getirmeden cevap verme imkânı sağlarken araştırmacıya da daha derinlemesine bilgi edinebilme olanağı sunar (Ekiz,2007). Aşağıda ankette kullanılan dört açık uçlu soru sıralanmıştır;

1-Görsel Sanatlar dersinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilmesine ilişkin ne düşünüyorsunuz?

2- Görsel Sanatlar dersinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulama süreci ile daha önceki uygulama süreci arasında fark var mı? Varsa ne tür farklılıklar var?

3-Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Görsel Sanatlar dersinin uyguluma sürecinde sorunlar yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bu sorunlar nelerdir?

4-Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen Görsel Sanatlar dersinin niteliğinin arttırılmasına yönelik önerileriniz nelerdir?

Araştırmada elde edilen nitel verilerin devam eden analiz sürecinde anketlerdeki ortak görüşler dikkate alınarak verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlamalar yapılmakta ve böylece veriler anlamlı hale getirilmektedir. Böylelikle farklı bölümlerde yer alan ve anlam bakımından ilişkili olan verilerin bir araya getirilmesi ve ilişkilendirilmesi mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmanın örneklemini Rize ili ve ilçeleri genelindeki ilköğretim okullarında 2010- 2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde görev yapan 17 Görsel Sanatlar Dersi öğretmeni oluşturmaktadır.

Bu dersin uygulayıcıları olan alan Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinden yeni programla ilgili görüşler elde eden bu çalışma programın değerlendirilmesi hususunda son derece faydalı bilgiler sağlamaktadır. Henüz tamamlanmamış olan analiz sürecinde genel olarak ulaşılan sonuçlar özetle aşağıda sunulmuştur.

Görsel Sanatlar dersinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilmesine ilişkin ne düşünüyorsunuz? Şeklindeki soruya genellikle olumlu yönde görüşler bildirilmiştir.

Görsel Sanatlar dersinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulama süreci ile daha önceki uygulama süreci arasında farklar var mı? Varsa bunlar nelerdir? Sorusuna verilen cevaplarda genel olarak farklılığın olduğu yönde görüşlere ulaşılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Görsel Sanatlar dersinin uygulama sürecinde sorunlar yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bu sorunlar nelerdir? Bu soruya alınan cevaplara göre sorunlar genel olarak ders saatinin yetersiz oluşu ve sınıfların kalabalık oluşunda toplanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen Görsel Sanatlar dersinin niteliğinin arttırılmasına yönelik önerileriniz nelerdir? Sorusuna genel olarak ders saatinin arttırılması şeklinde cevap verilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinin önemli olduğu düşünülerek hazırlanmış olan bu çalışmada, yukarıdaki hususlara paralel olarak; öğretmenlerin programın uygulama süreci hakkında görüşleri doğrultusunda programın mevcut durumunu ne kadar benimsedikleri, karşılaştıkları sorunlar ve beklentileri hakkındaki görüşlerine de ulaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı Yaklaşım, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, Görsel Sanatlar Dersi Öğretmeni

VISUAL ARTS TEACHERS' VIEWS REGARDING INSTRUCTION OF VISUAL ARTS BASED ON A CONSTRUCTIVIST APPROACH

Şenay BAŞ, Rize University, senaybas_61@hotmail.com
Ayşegül OĞUZ, Rize University, graf.paint@ hotmail.com

Abstract

In today's information age, individuals who are creative, assertive, able to solve problems, and structure and implement information are needed. Under the changing circumstances, it is needed to improve Visual Arts Lesson Curriculum within the scope of the instruction programs of restructured Turkish education system. Therefore; it was decided to gradually abolish "Elementary Painting (1st to 8th grade) Lesson" from the curriculum starting from the 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th and 6th grades as of 2006–2007 instruction period. It was replaced with Visual Arts Lesson (1st to 8th grade) as of 2006–2007 instruction period (MEB, 2006). To this end, a new "student-centered" education model was put into implementation according to "constructivism" in the new Visual Arts Lesson curriculum.

Based on the abovementioned facts; this study was planned because it is important and useful to find out teachers' opinion regarding the new visual arts lesson curriculum. The new curriculum aims at bringing up students with qualifications of visual arts lesson within the framework of a new approach in Turkish Education system, and teachers' opinion about this innovation is undeniably important. Also, literature review indicates that there are not enough studies concerning the new Visual Arts Lesson curriculum, and most of the existing studies are conducted with classroom teachers (Ateş, 2007; Kahraman, 2007; Metan, 2007; Gürdal, 2007; Oğuz, 2009; Baş, 2009). In fact, today Visual Arts Lesson is mostly given by Visual Arts teachers particularly starting from the 1st, 2nd and 3rd grades in elementary schools in Turkey.

The research problem is the following question: What do visual arts teachers think about the New Visual Arts Lesson curriculum?

For identifying shortcomings and challenges in the curriculum, it is necessary to obtain views of the field and curriculum development experts, teachers, students, parents, administrators, etc. (Erden, 1998). Teachers, as implementing actors of the curriculum, gain even more importance at this point, because there can arise inconsistencies between designing and implementation of the curriculum. Therefore, it is important to take teachers' views at the stage following the design for identifying such inconsistencies. So, particularly instruments necessary for obtaining teachers' views are preferred for curriculum assessment. Departing from this, the aim of this study is to find out Visual Arts teachers about the new Visual Arts Lesson curriculum and its components, and to describe the existing situation in the light of obtained views.

Aim of this study is to find out visual arts teachers in elementary schools about the new visual arts lesson curriculum, and a descriptive approach (survey) is used. For data collection, a qualitative questionnaire of open-ended questions was developed by researchers. Title of the questionnaire is "The Questionnaire on Obtaining Teachers' Views regarding the Elementary New Visual Arts Lesson Curriculum". Research problem and aim of present study was taken into consideration for employing the data collection instrument. Open-ended questions allow not only interviewees to give responses without any restriction but also researchers to gain in-depth data (Ekiz, 2007). Four open-ended questions were included in the questionnaire as follows;

1- What do you think about implementing visual arts lesson based on the constructivist approach?

2- Are there any differences between constructivist implementation of the Visual Arts Lesson and the former implementation process? If yes, what are the differences?

2- Do you face any challenges in implementation of the visual arts lesson based on the constructivist approach? If yes, what are the challenges?

3- What recommendations do you have for improving quality of the visual arts lesson implemented within a constructivist framework?

During the ongoing analysis of the qualitative data obtained from the research, the data is made meaningful by means of coding according to the concepts put forth by common views via questionnaires. In this way, it becomes possible to bring together and interpret data that are from different departments but still interrelated (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Study sample is comprised of 17 Visual Arts teachers from various elementary schools across Rize and affiliated counties during 2010 - 2011 education and instruction years.

Though not complete yet, the analysis process offers following results.

What do you think about implementing visual arts lesson based on the constructivist approach? This question was generally responded with positive comments.

Are there any differences between constructivist implementation of the Visual Arts Lesson and the former implementation process? If yes, what are the challenges? Participants usually pointed out that there are differences.

Do you face any challenges in implementation of the visual arts lesson based on the constructivist approach? If yes, what are the challenges? Main challenges are found as small number of lessons and crowded classrooms.

What recommendations do you have for improving quality of the visual arts lesson implemented within a constructivist framework? Main recommendation is about increasing the number of lessons per week.

Keywords: Constructivist Approach, Visual Arts Instruction Curriculum, Visual Arts Teacher

References

Ateş, R. (2007). İlköğretim 7–11 Yaş Grubu İçin Görsel Sanatlar Dersi'nin Önemi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Baş,Ş. (2009). Yeni Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Tespit Edilmesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,Trabzon.

Demirel, Ö. (2000). Eğitimde Program Geliştirme, Pegem A, Ankara.

Ekiz, D. ve Diğerleri (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Lisans Yayıncılık, İstanbul.

Erden, M.(1998). Eğitimde Program Değerlendirme, 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Gürdal, A. (2007).Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim- İş Öğretmenliği Programı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Ankara.

Kahraman, D.(2007). Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersi Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Eskişehir.

MEB. (2006).Tebliğler Dergisi, Ankara: Ekim 2006–2589, (www.meb.gov.tr.), 03.05.2006.

Metan, A.E.(2007). İlköğretim Okullarının Birinci Kademesinde Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Müzeleri Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinde Kullanmalarına Yönelik Görüşleri (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Oğuz, A.(2009). 1992 Yılı Resim-İş Dersi Öğretim Programı İle 2006 Yılı Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Sönmez, V. (2005). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, 12. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.

Tekışık, H. H. (2005).Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Hazırlanması, Çağdaş Eğitim Dergisi, 322, 1-5.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YENİ ORTA ÖĞRETİM FELSEFE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)

Şule FIRAT DURDUKOCA, İnönü Üniversitesi, drsulefirat@hotmail.com

Özet

Düşünme, insanoğlunun sahip olduğu en önemli özelliklerden biridir. Düşünme insanın var oluşunun habercisidir. İnsanın yaratıldığı andan itibaren kendini, çevresini, çevresinde olup bitenleri düşünmekte, böylelikle dünyayı anlamaya ve tanımaya gayret etmektedir. Bu gayretler sonu felsefe doğmuştur. Dolayısıyla düşünen her insanın bir felsefesi vardır. Yani birey dünyayı anlamak ve tanımak için evrene, hayata, maddeye, iyiye, kötüye, güzele, çirkine, ölüme, yaşama ait belirli düzeyde bir bilgiye sahiptir. Her insanın bu ve benzeri kavramlara ait bilgileri farklılık gösterdiğinden felsefeleri de farklılık gösterecektir. Bu nedenle felsefenin tam tanımını vermek oldukça zordur. Jaspers (akt:Tozlu, 2002) felsefenin ne olduğu ve değerinin münakaşalı olduğunu söyleyerek felsefenin henüz üzerinde görüş birliğine varılmış bir tanımının olmadığının altını çizmektedir.

Felsefe, düşünme sonucu gelişmiştir, düşünceyi de geliştiren eğitimdir. Eğitim amacı, kendini, dünyayı, edindiği bilgiyi sorgulayan, sağlıklı bir şekilde değerlendiren, hür ve bilimsel düşünen bireyler yetiştirmektir. Eğitimin bu amacına ulaşmasına felsefe de bir disiplin olarak önemli katkılar sağlamaktadır.

Felsefe, II. Meşrutiyetten günümüze kadar orta öğretim kurumlarında varlık gösteren temel disiplinlerden biridir. Felsefe eğitim-öğretiminin amacı, felsefe eğitim-öğretimini tamamlayan bireylerden beklenenler en geniş olarak Felsefe dersi öğretim programlarında yer almaktadır. 2009- 2010 öğretim yılı itibariyle yürürlükte olan Felsefe dersi öğretim programı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından geliştirilme çalışmasına tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda, 2009 yılında, yeni bir felsefe dersi öğretim programı geliştirilmiştir.

Ancak yeni geliştirilen Felsefe dersi öğretim programı, tamamlanmış bir program değildir. Çünkü bir öğretim programı kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri açısından ne kadar mükemmel olursa olsun, tasarıdan öteye geçememektedir. Bilimde,

teknikte, sosyal ve siyasal yaşamda, eğitim alacak bireylerin kültürel ve biyolojik yapılarında gözlenen sürekli değişme ve gelişmeler, geliştirilen her programın değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır (Sönmez, 2003).

Genel olarak değerlendirme, ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir ölçütle karşılaştırarak ürün hakkında bir yargıya ve karara varma süreci olarak tanımlanabilir (Turgut, 1983). Bu tanımdan hareketle değerlendirme yapabilmek için ilk aşamada ölçme sonucuna, ikinci aşamada ölçüte gereksinim duyulmaktadır. Son aşamada da ise yapılan gözlemler ve toplanan veriler doğrultusunda elde edilen ölçme sonucunu ölçütle karşılaştırarak ürünün niteliği, kalitesi, kullanılabilirlik düzeyi hakkında yargıda bulunulur ve karara varılır.Değerlendirme eğitim sürecinin vazgeçilmez öğelerindedir. Eğitimde değerlendirme; öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyleri, başarıları, öğrenme eksiklikleri, öğretimin etkililiği, programın sağlamlığı hakkında bilgi edinilmesine olanak sağlamaktadır.

Programın sağlamlılığı hakkında yargıda bulunmak amacıyla kullanılan değerlendirme modellerinden biri, programın öğelerine dönük değerlendirmedir. Kapsamlı bir program geliştirme çalışmasında programın tüm öğelerinin ve uygulanma sürecinin incelenmesi gerekmektedir (Erden, 1998). Talim ve Terbiye Kurulunun 14.12.2009 tarihli 235 sayılı kararı ile hazırlanmış olan Felsefe Dersi Öğretim Programı 2010-2011 öğretim yılından itibaren orta öğretim okullarında uygulanmak üzere geliştirilmiştir. Dolayısıyla literatürde Felsefe dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik henüz bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada yeni orta öğretim felsefe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak adına aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin Orta Öğretim Felsefe Dersi Öğretim Programının öğelerine (kazanım, içerik, eğitim durumları, değerlendirme) ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin mesleki kıdem, cinsiyet, yaş, öğrenim durumları, mezun oldukları fakülte çalısından Orta Öğretim Felsefe Dersi Öğretim Programını değerlendirmelerinde bir fark var mıdır?

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar,1998, 77).

Araştırmanın evrenini Malatya ili sınırları içerisindeki Felsefe dersinin öğretim faaliyetlerini yürüten Felsefe grubu öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma tüm evren üzerinde yürütülmüş, örneklem alınmamıştır.

Araştırmada Felsefe dersi öğretim programının değerlendirilebilmesi için gerekli olan verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından Felsefe grubu öğretmenlerine yönelik anket hazırlanmıştır. Anketin hazırlanmasında öncelikle program değerlendirme ile ilgili alanyazında bulunan kaynaklar incelenmiştir. Ayrıca daha önce yapılmış benzer çalışmalar da incelenmiştir. Bu çalışmalardan yararlanılarak hazırlanan taslak anket, alan uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenerek hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan anketin geçerliğini sağlamak amacıyla, anket program geliştirme alanında uzman iki öğretim üyesine ve alanında deneyimli üç Felsefe grubu öğretmenine incelettirilmiştir. Yeterli geçerliğe sahip olan anketin güvenirliğini tespit etmek amacıyla da anketi inceleyen öğretmenlerle görüşülmüştür. Yapılan bu çalışmaların ardından anket, programın kazanım, içerik, eğitim durumu, değerlendirme öğelerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşan 45 madde olarak yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler "Statistical Package For The Social Science SPSS 15.0" paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma, t testi, F testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığının test edilmesinde $p<0.05$ anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

Verilerin analizi sonucunda, Felsefe grubu öğretmenlerinin yeni felsefe dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, kazanımların öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıyacak nitelikte, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ve öğrenenler için anlamlı olduğu; kapsamın kazanımlarla tutarlı olduğu, konu alanı ile ilgili temel bilgileri içerdiği; etkinliklerin öğrenme sürecine katılımı sağladığı, öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanımına olanak tanıdığı; ölçme araçlarının öğrencilerin düzeylerine uygun olduğu, geleneksel ve çağdaş değerlendirme yaklaşımlarının kullanımına olanak tanıdığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: felsefe, felsefe dersi öğretim programı, program değerlendirme.

THE EVALUATION OF THE NEW SECONDARY SCHOOL PHILOSOPHY LESSON CIRRICULUM ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS (The Sample of Malatya Province)

Şule FIRAT DURDUKOCA, İnönü University, drsulefirat@hotmail.com

Abstract

Thinking, is the most important peculiarities of the ones that man has. Thinking is the precursor of men's existence. From the moment of the creation of the men, they have been thinking about themselves, their environment and happenings in their environment, so they have been trying to understand and know the world. As the result of these efforts, philosophy emanated. So, every man who thinks has got a philosophy. Namely, in order to understand and know about this world, man has got a certain level of knowledge about universe, life, material, goodness, badness, beauty, ugliness, death and existence. Since the knowledge of every person about such conceptions is different, their philosophies will be different. Therefore, to give the exact definition of philosophy is quite difficult. Jaspers (Narrated by Tozlu, 2002), by mentioning about what philosophy is and its value is controversial, is underlying that philosophy hasn't got a definition on which a concensus has been reached.

Philosophy developed as a result of thinking and it is the education that develops thinking. The aim of the education is to grow up persons who question himself, the world and the knowledge he obtained, and who evaluate it healthily, think independently and scientifically. Philosophy as a dicipline also makes important contributions to education in reaching this aim.

Philosophy has been one of the fundamental diciplines that has existed in the secondary school since II. Constitutional Period to our day. The aim of the philosophy education and the expectations from the persons that complete the philosophy education is placed widely in the philosophy lesson cirriculum. The philsophy lesson cirriculum that was in effect in the 2009-2010 academic year is subjected to studies for improving by the Board of Education and Dicipline of the National Education Ministry. Accordingly, in 2009, a new philosophy education programme was developed.

However, the newly developed philosophy lesson cirriculum is not yet completed. Because, no matter how excellent a teaching programme is in the way of acquirements, content, educational backgrounds and evaluation elements, it can't go beyond from the scheme. In science, technology, social and political life, the constant change and improvement in the biologic and cultural structure of the persons who will get education necessiates that every programme that is improved should be evaluated (Sönmez, 2003).

In general, evaluation can be defined as the process of reaching a judgement and decision about a product by comparing the results of measuring with a criteria that belongs to the same field (Turgut, 1983). In order to be able to evaluate from this definition, in the first stage, the result of the measurement is needed, in the second stage, the creteria is needed. In the last stage, by comparing the measuring results that were obtained in line with the data which are collected and observation with the creteria, it is made a judgement and reached a decision on the level of the qualification and utility of the product. Evaluation is one of the essential elements of the education process.

Evaluation in education can provide opportunity to get knowledge about the readiness level of students, their successes, their deficiencies in learning, the effectiveness of teaching and the solidity of the programme.
One of the evaluation models that is used to make a judgement on the solidity of the programme is the evaluation that is directed to the elements of the programme. In a study to develop an extensive programme, it is necessary to examine all the elements of the programme and its process of application (Erden, 1998). The Philosophy Lesson Curriculum that has been prepared with the desicion of the Board of Education and Dicipline dated December 14, 2009 and numbered 235 has been improved to be put into practice in the secondary schools starting from 2010-2011 academic year. Therefore, any study on evaluation of Philosophy Lesseon Curriculum hasn't been met yet in the litterateur. For this reason, in this study, it is aimed to evaluate the new seondary schools philosophy lesson teaching programme according to the teachers' views. In order to achieve this aim, the answers of the following questions are being looked for:
What are the views of the teachers about the elements of the Secondary School Education Philosophy Lesson Cirriculum (acqusition, content, education situations, evaluation)?
Are there any differences in the evaluation of the Secondary School Education Philosophy Lesson Cirriculum in the view of the teachers' length of professional service, sex, age, educational background and the faculties they graduated from?
This study is a descriptive research and it has been made by using scanning model. Scanning model, is a kind of approach that aims the description of the situation as it is that existed in the past or exists at present (Karasar, 1998, 77).
The target population of the study is consisted of the philosophy group teachers that perform the teaching philosophy in Malatya. The study has been applied to the whole target and the sample hasn't been taken.
In the study, in order to be able to evaluate the Philosophy Lesson Cirriculum, a questionnaire for the philosophy group teachers has been prepared to collect necessary data. First of all, during the preparation of the questionnaire, the sources that are found in the literature on the programme evaluation were examined. Apart from this, the same studies that were done before have been examined. The draft questionnaire that is prepared by making use of this study has been reorganised and made ready in the direction of the views and recommendations of the field experts. In order to provide the validity of the questionnaire, it has been examined by the two university members who are experts in the branch of questionnaire development and by the three experienced philosophy group teachers. In order to determine the reliability of the questionnaire that has sufficient validity, the three teachers that examined the questionnaire have been interviewed. Following these activities, in order to determine the views of the teachers on acquisiton, content, educational background, evaluation elements, the questionnaire has been reorganised as 45 articles that consist of the choice such as 'I strongly disagree', 'I disagree', 'I partially agree', 'I agree', ' I strongly agree'.
The findings that were obtained in line with the aim of the study have been analysed by using the program 'Statistical Package For The Social Science SPSS 15.0. In the analyse of the data, persentage (%), arithmetic average and standart deviation, t test and F test have been used. In the testing of the meaningfulness of the relation between the variables, $p<0.05$ level of significance has been adopted.
As a result of the analysis of the data, that the views of the philosophy group teachers on the new philosophy lesson cirriculum are generally positive, that the acquisition is in the form that gives the students the opportunity of learning by experience and is suitable to the students' interests and necessities and it is meaningful for the learners; that the scope is consistent with the acqusition, that it contains the basic knowledge about the subject area, that the activities contribute the process of learning, that it gives the opportunity for using student centered methods and techniques, that the measuring instruments are suitable for the level of the students, that it gives the opportunity of using the traditional and contemporary evaluation approaches have been determined.
Keywords: philosophy, philosophy lesson cirriculum, program evaluation.

MODÜLER EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN BİLİŞİM TEKNOLOJİSİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Taner ARABACIOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, tarabacioglu@adu.edu.tr

Özet
2004-2006 yılları arasında pilot okullarda uygulanan modüler eğitim programı, 2006-2007 öğretim yılından itibaren tüm Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim kurumlarında uygulamaya konulmuştur. Bu süreçte, sadece program değişikliği ile yetinilmemiş aynı zamanda ortaöğretim kurumlarındaki öğretim süreleri de arttırılmıştır. 3 yıllık genel, meslekî ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süreleri 4 yıla çıkarılmış ve modüler eğitim programları kapsamında 9. sınıf programı tüm ortaöğretim kurumlarında ortak olarak düzenlenmiştir. Gerçekleştirilen bu düzenlemelerde ulusal ve uluslararası iş gücünden beklenen temel yeterlikler ve işveren görüşleri ve mesleki yeterlikler dikkate alınmış ve mezun öğrencilerin kendi meslek alanlarında istihdam edilebilmelerinin kolaylaştırılması amaçlanmıştır.
Çalışmanın temel amacı, Endüstri Meslek ve Teknik Liselerde görev yapmakta olan Bilişim Teknolojisi öğretmenlerinin modüler eğitim programı hakkındaki görüşlerini, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları kapsamında ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı Aydın ili ve ilçelerinde görev yapan yedi bilişim teknolojileri öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
Çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan "eylem araştırması" deseni kapsamında yürütülmüştür. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Eylem araştırması, bir öğretme-öğrenme ortamında araştırmacı olarak öğretmenler, yöneticiler, okul danışmanları, ya da diğer ilgililer tarafından öğrencilerinin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri, nasıl öğretim yaptıkları ve okullarının nasıl işlediği konusunda bilgi edinmek amacıyla yapılan sistematik bir araştırma sürecidir (Mills, 2003 Akt. Kuzu, 2009). Ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilen veriler, araştırmacı tarafından içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.
Araştırma sonuçları incelendiğinde, eğitim programlarının değerlendirme öğesi boyutunda, Seçilmiş ve Ünlüönen'in (2009) de belirttiği gibi, mevcut ölçme-değerlendirme süreçlerinde belirsizlikler bulunmaktadır. Öğrencinin modül alırken öncelikle temel olan ön koşul modüllerinden başlaması gerekliliği mevcut yönetmeliğin yazılı ve sözlü uygulamaları ile çelişmektedir. Diğer bir deyişle modüler program ile Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği çelişmektedir. Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği halen yürürlükte olduğu için katılımcılar modüler program ile mevcut yönetmeliği birbirleri ile uyumlu hale getirmede çeşitli yöntemler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak modüler programın eksiksiz ve mantığına uygun bir şekilde uygulanabilmesi için yaşanan bu ikilemin bir an önce çözülme kavuşturulması gerekmektedir.
İçerik boyutunda ise, Seçilmiş ve Ünlüönen (2009), Gömleksiz ve Erten (2010) ile Alkan (1989) belirttiği üzere, mevcut içeriğin periyodik olarak güncellenmesi ihtiyacı, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından da vurgulanmıştır. Bu süreçte bazı modül içeriklerinin öğrenci seviyesine uygun olarak yeniden yapılandırılması gerekliliği elde edilen diğer bir sonuçtur.
Hedef boyutunda, öğretmenlere yönelik modüler eğitim programının uygulama esaslarına yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin hem geç hem de yetersiz olduğu katılımcılar tarından vurgulanmıştır. Aynı sonuçlar, Seçilmiş ve Ünlüönen (2009), Babaç'ın (2008) çalışmalarında da görülmektedir. Ayrıca dal açılması sırasında okul çevresinin ihtiyaçları dikkate alındığını belirten görüşler bulunmakla birlikte katılımcılardan bir tanesi dal açılması konusunda popülist yaklaşımlar sergilendiğini ifade etmektedir. Bu bulgu, Seçilmiş ve

Ünlüönen (2009) yaptıkları çalışmada okulda eğitimi verilen alan ve dalların açılmasıyla ilgili olarak, çevrenin eğitim ihtiyaçlarına ve sektörün istihdam olanaklarından ziyade okulun donanım ve öğretmen durumuna göre belirlenmekte olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir. Modüler eğitim programı öğrenciyi merkeze almakta, öğrenciden de kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması beklenmektedir. Ancak mevcut öğrenci grubunun bu beklentiyi karşılamadığı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Bilişim teknolojilerindeki yaşanan hızlı değişimin bir diğer sonucu da eğitim-öğretim sırasında kullanılan donanım ve yazılımın kısa bir süre sonra demode olmasıdır. Gömleksiz ve Erten (2010), Babaç'ın (2008) atölyelerde yer alan araç-gereçlerin modüllerin uygulanması için yeterli olmadığı, modüllerin içeriğinde yer alan yazılımların temininde sorunların yaşandığı bulgusu öğrenme-öğretme boyutunda yer almaktadır.

Modüler eğitim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan diğer problem ise öğrencilerin okul değiştirmeleri sonucunda görülmektedir. Öğrencinin öğrenim gördüğü dal, gitmek istediği okulda olamadığı durumlarda öğrencinin okul değiştirmesinde sıkıntılar yaşanabilmektedir.

Yukarıda belirtilen olumsuzlukların yanında katılımcılar, bazı olumlu buldukları uygulamaları da vurgulamışlardır. Bunlardan birincisi alanların dallara ayrılması sonucunda öğretmenler de kendilerinin uzmanlaşacağı bir dal belirlemişlerdir. Diğer bir deyişle bilişim teknolojisi öğretmenleri, alanın tümüne değil dört daldan biri üzerine yoğunlaşarak uzmanlaşma yoluna gitmişlerdir.

Katılımcıların olumlu görüş bildirdikleri diğer bir husus ise uygulamalı derslerde işe koşulan grup uygulamasıdır. Bu uygulama ile sınıftaki öğrenci sayısının belli bir rakamın üzerine çıkması durumunda, dersten sorumlu öğretmen sayısı birden fazla olabilmektedir. Böylece öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azalmaktadır. Bunun sonucu olarak, katılımcılar öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerinde daha verimli olduklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak katılımcılar, henüz üç yıllık bir geçmişi olan modüler eğitim programı ile ilgili yaşanan bazı olumsuzlukları, önceki programın alışkanlıkları ve yeni programa adaptasyon sürecinde yaşanan aksaklıklar olarak nitelendirmektedir. Bu noktada programın değerlendirilmesi yoluyla yaşanan sıkıntılar ortadan kaldırılabilir. Ayrıca okulların mevcut donanım ihtiyaçları en kısa sürede çözümlenmelidir. Sadece modüler öğretim programı ve uygulamaları hakkında değil eğitimde yeni yönelimler ve öğretmenlerin görevleri konusunda da, hizmetiçi eğitimler gerçekleştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Modüler eğitim programı, mesleki ve teknik eğitim, bilişim teknolojileri

INFORMATION TECHNOLOGY TEACHERS' VIEWS ABOUT MODULAR CURRICULUM

Taner ARABACIOĞLU, Adnan Menderes University, tarabacioglu@adu.edu.tr

Abstract

Applied at the pilot schools between the years of 2004-2006, modular curriculum was put into practised in all technical vocational education and training institutions in Turkey, dated from 2006-2007. In this process, not only there were some changes on the curriculum, but also there was an increase of the duration of education in secondary education. The educational period of technical vocational education and training high schools was increased from 3-year to 4-year and curriculum for 9th grades was designed in common as a part of curriculum. Within these arrangements, basic qualifications anticipated from national and international workforce, employer's views and vocational qualifications were taken into account and it aimed to make it easy for grads to be employed in their own vocational fields.

The primary aim of the study is to reveal the views of the Information Technology teachers working at Technical and Industrial Vocational High School within the context of aim, content, learning-teaching process and assessment of the curriculum. In accordance with this purpose, there have been semi-structured interviews with seven information technology teachers working in Province Aydin and its districts in 2009-2010 academic year.

The study was conducted within the context of "action research", one of the qualitative research approaches. Qualitative research is a research approach, using data- gathering tools such as observation, interview and analysis of documents and following the process in a realistic and integrated way in accordance with the revealing of the perceptions and the events in their own nature (Yıldırım and ŞimŞek,2008).

Action research is a systematical research process to obtain information from the teachers, directors, school consultants or other related people about how the students learn better, how the teachers teach and how their schools function (Mills, 2003 Akt Kuzu, 2009). Data acquired by using recorder were analyzed by the researcher with content analysis method.

Once the results of the research are analyzed, there have been uncertainties in the assesment of the educational system within the present assesment and evaluation processes as stated by Seçilmiş and Ünlüönen (2009). There have been contradictions in the written and verbal applications of present regulations when it is stated that the student needs to primarily start from the basic prerequisite modules. Participants have stated that they have developed several methods to bring modular programme into conformity with present regulation because

Regulations for Passing a Grade Level and Examination are in force. As a result, it is necessary to find a solution for this contradiction in order to apply the modular system in a precise and logical way.

Contextually, it is also emphasized by the participant teachers in the study that present context needs to be updated periodically as stated by Seçilmiş and Ünlüönen (2009), Gömleksiz and Erten (2010) . Within this period, it is another result that some modul contents need to be restructed in accordance with the students' level.

In terms of target, it is emphasized by the participants that in-service training activities about the application of modular curriculum for teachers are both late and inadequate. The same results can also be seen in the studies of Seçilmiş and Ünlüönen (2009) and Babaç (2008). There were some views stating that need of the school environment was taken into consideration while opening a branch, however one of the participants expressed that there were some populist approaches about opening a branch. This finding shows parallelism with the study of Seçilmiş and Ünlüönen (2009) that in terms of opening departments and branches that will provide training at school, it is determined by the school equipment and teachers' status rather than the educational need of the environment and the employment opportunities of the sector. Modular curriculum is student-centered and it expects from the students to take their own learning responsibilities. However, it was stated by the participants that present student group did not meet this expectation.

Another result of the rapid changes in the information technologies is that the hardware and the software used in the education are obsolete after a short period of time. Gömleksiz and Erten (2010) stated that equipments of Babaç (2008) in the workshops were not adequate for the implementation of the modules and the finding about the problems of providing the softwares including modulus contents was in the scope of teaching-learning dimension.

Another problem encountered during the process of application of modular curriculum can be seen in students' changing their schools. In some cases when the school has not got the branch that student has studied, there are some problems about student's changing his/ her school.

Besides the problems mentioned above, the participants emphasized some positive applications. First one is that, as a result of seperating the departments into branches, teachers determine themselves a branch in which they can specialize. In other words, information technology teachers can specialize only one of the four branches instead of all of them.
Another positive opinion of the participants is that there is a group application in the applied courses. If there are more students in this application, there might be more than one teacher being responsible for the course. Thus, there has been a decrease in the number of students per teacher. As a result of this, participants have stated that they are more efficient during the processes of teaching-learning and assessment.
As a conclusion, having some problems about modular curriculum with a history of 3 years- can be perceieved as habits of the previous curriculum and referred to it as the new curriculum to problems in the process of adaptation. At this point, these problems can be eliminated through the assessment of the curriculum. Teachers must be educated about modular teaching program and new trends in education.
Keywords: modular curriculum, vocational and technical education, information technology

LİSE FİZİK ÖĞRETİM PROGRAMINDA BECERİ KAZANIMLARININ YEDİRİLMESİ VE DİĞER ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE KARŞILAŞTIRILMASI

Türkkan GÜLYURDU,MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, gulyurduturkkan@yahoo.com
Ali ERYILMAZ, ODTÜ, eryilmaz@metu.edu.tr

Özet
Türkiye'de ilköğretim programlarından sonra ortaöğretim programları da değişmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Fizik öğretim programının getirdiği yenilikler arasında en önemlilerinden biri içerik kadar beceri kazanımlarına getirdiği önemdir. Bu programlarda bilgi kazanımlarının beceri kazanımlarıyla yedirilmiş olarak verilmiş olması da fizik dersi programlarında ülkemiz için bir ilk özelliği taşımaktadır. Fizik öğretim programında bilgi kazanımlarına kodlanan beceri kazanımlarının en az ilişki kurulması gerek beceri kazanımları olduğu, istenirse kodlanmamış bulunan diğer beceri kazanımları ile de ilişki kurulabileceği vurgusu çok net olarak verilmiştir. 2005 yılında yayınlanmış olan fen ve teknoloji dersi programı ile daha sonra uygulamaya konulan yeni lise biyoloji programında da aynı yol izlenmiştir. Fizik öğretim programında dört ayrı grupta beceri kazanımları verilmiştir. Bunlar; Problem Çözme Becerileri (PÇB), Fizik-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ), Bilişim ve İletişim Becerileri (BİB) ve Tutum ve Değerler(TD) becerileridir. Bu becerilerin toplam 112 kazanımı vardır. Fizik öğretim programında bilgi kazanımları ile beceri kazanımları arasındaki ilişki açıklanırken, dönüşümlü olarak birbirini desteklediği vurgusu yapılmıştır. Bu bazı durumlarda beceri kazanımlarının hedeflediği becerileri kullanarak bilgi kazanımlarını elde edebileceğimizi, bazı durumlarda ise bilgi kazanımlarının hedeflediği bilgileri kullanarak beceri kazanımlarını geliştirebileceğimizi göstermektedir. Bu bilgi okullardaki fizik öğretmenlerini, kitap yazarlarını ve Talim Terbiye Kurulu ders kitabı inceleme komisyonlarındaki öğretmenleri bağlamaktadır. Fakat fizik kitaplarında kitap yazarlarınca bu beceri kazanımlarının bilgi kazanımlarına yedirilmesi işleminin yeterince sağlanamadığı, TTKB kitap inceleme komisyonlarında fizik kitaplarını inceleyen ve bu çalışmayı yapan araştırmacılardan birinin tecrübe ettiği bir durumdur. Talim terbiyeden olur almış olan kitaplarda da beceri kazanımlarının bilgi kazanımlarına yedirilme işleminin tam olarak sağlanmadığı gözlenmektedir. Bunlara ek olarak, fizik öğretim programının pilot uygulama yapılmadan, geri dönütler alınmadan ve revizyon gerçekleştirilmeden uygulanmaya konması programın yeterince geliştirilmediği ile ilgili kuşkuları artırmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın üç temel amacı vardır: i) Beceriler 9-12 fizik derslerine sistematik olarak yedirilmiş midir?, ii) Becerilerin hepsi sistematik olarak kullanılmış mıdır?, ve iii) bilgi kazanımlarının beceri kazanımlarıyla yedirilmesi işlemini yapmış olan biyoloji ile fen ve teknoloji derslerinin programlarındaki bazı sayısal veriler, fizik ders programındakiler ile tutarlı mıdır?
Bu çalışma öğretim programları üzerinde yapılan bir içerik analizi çalışmasıdır. Bu incelemede analiz birimi (unit of analysis) olarak kazanımlar alınmıştır. Bilgi kazanımları ile beceri kazanımlarının ne oranda kaynaştırıldığını ortaya çıkarmak için her bir bilgi kazanımı başına düşen beceri kazanımı sayısı, her bir sınıfta her bir ünite başına düşen beceri kazanımı sayısı, her beceri kazanımının kaç defa kodlandığı, bir sınıfta toplam kodlanan beceri kazanımı sayıları ve dört becerinin toplam kodlanma sayıları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar yapılırken her yıl için satırlarda bilgi kazanımları ve sütunlarda beceri kazanımları olacak şekilde büyük bir tablo hazırlanmış ve öğretim programında bilgi kazanımlarının yanına kodlanan beceri kazanımlarına göre bu tablo doldurulmuştur. Böylece bu tablodan bilgi kazanımları başına düşen beceri kazanımları sayısını veya herhangi bir beceri kazanımının kaç defa kodlandığını hesaplayabilir hale gelinmiştir.
Sonuç olarak, sınıflara göre beceri kazanımlarının kodlamasına baktığımızda, PÇB 244 kodlama ile en fazla 9. sınıfta ve 180 kodlama ile en az 10. sınıfta; FTTÇ 142 kodlama ile en fazla 12. sınıfta ve 50 kodlama ile en az 9. sınıfta; BİB 341 kodlama ile en fazla 12. sınıfta ve 193 kodlama ile en az 10. sınıfta; son olarak TD 230 kodlama ile en fazla 11. sınıfta ve 31 kodlama ile en az 9. sınıfta kodlandıkları görülmektedir. Toplam 112 beceri kazanımından bazılarının ayrıcalıklı olarak çok kullanıldığı ve bazı beceri kazanımlarının çok az sayıda kullanıldığı görülmüştür. Bu bilgiler tablo ve sütün grafikler ile sunulmuştur. Tüm PÇB ve TD kazanımları kodlanmış iken bazı FTTÇ (5 adet) ve BİB (2 adet) beceri kazanımlarının hiç kodlanmadığı bulunmuştur. Toplam 112 beceri kazanımı, 9. sınıfta 548 defa, 10. sınıfta 476 defa, 11. sınıfta 831 defa ve 12. sınıfta 910 defa kodlanmıştır. Böylece toplam 9-12 bilgi kazanım sayımız 305 iken bu kazanımlara 2765 defa beceri kazanımları kodlandığı bulunmuştur. Bunlara ek olarak, beceri kazanımlarının ünite bazında bilgi kazanımlarına yedirilme oranları grafik üzerinden incelenerek yorumlanmış ve bu oranların değişkenlik gösterdiği bulunmuştur.
Becerilerin sistematik olarak kodlanıp kodlanmadığına baktığımızda ise FTTÇ beceri kazanımları 341 defa kodlanarak en az kodlanan kazanımlar olmuştur. En fazla kodlanan beceri kazanımları ise 1056 defa kodlanan BİB beceri kazanımlarıdır. Bu bilgiler sütün grafikler ile sunulmuştur.
Fizik dersi ile diğer derslerde beceri kazanımlarının içerik kazanımlarına kodlanma oranına baktığımızda ise 9,07 ortalama ile fizik dersi açık ara önde görülmektedir. Bunu 3,31 ortalama ile Biyoloji dersi, 1,83 ortalama ile Fen ve Teknoloji (6-8) dersi ve 1,75 ortalama ile Fen ve Teknoloji (4-5) dersi izlemektedir. Fizik dersinde bir içerik kazanımına en fazla 61 beceri kazanımının kodlanmış olması ve Biyoloji dersinde bu değerin 27 olması, beceri kazanımlarının bilgi kazanımlarına yedirilmesi işleminde zaman zaman uygulama açısından sorun oluşturabileceği kanısını uyandırmaktadır. Bu bilgiler sütün grafikler ile sunulmuştur.
Bu çalışmada ayrıca ünitelere ve sınıflara göre beceri kazanımlarının bilgi kazanımlarına ne oranda yedirildiği analiz edilmiş ve beceri kazanımlarının en çok ve en az kodlanmış olanları bulunup yorumlanmıştır. Ortalama beceri katsayısı en düşük 7,718 ile 9. sınıfta, 10,134 ile en yüksek 11. sınıfta bulunmuştur.
Çalışmanın bulguları; program revizyonunda görevli uzmanlara, öğretmenlere ve bu konuda çalışan araştırmacılara ışık tutacak şekilde sunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Fizik Öğretim Programı, Beceri Kazanımı, Bilgi Kazanımı, Beceri Katsayısı

INTEGRATION OF SKILL OBJECTIVES TO HIGH SCHOOL PHYSICS CURRICULUM AND COMPARISON WITH OTHER CURRICULA

Türkkan GÜLYURDU, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, gulyurduturkkan@yahoo.com
Ali ERYILMAZ, ODTÜ, eryilmaz@metu.edu.tr

Abstract

After implementation of the curricula in elementary education, the curricula in secondary education have been changed and implemented. One of the innovations of new high school physics curriculum is to give importance to the skill objectives as much as the content objectives. This is one of the first curricula in Turkey to integrate skill objectives with the content objectives. The curriculum did emphasize that the skill objectives integrated with the content objectives are the minimum skill objectives that must be integrated with content objectives but one can integrate the other skill objectives with the content objectives. This approach is the same with science and technology curriculum published in 2005 and high school biology curriculum implemented thereafter. The skill objectives were grouped in four categories in the new high school physics curriculum. These are: Problem Solving Skills (PSS), Physics-Technology-Society-Environment (PTSE), Information and Communication Skills (ICS), and Attitudes and Values (AV). There are 112 behavioral objectives of these skills. When the curriculum explains the relationship between the content and skill objectives, it is emphasized that the relation is reciprocal. This shows us that one can sometimes use the skills to reach the content objectives or one can sometimes use the content knowledge to improve the skill objectives. Physics teachers, physics textbook authors, and physics teachers examining physics textbooks in the board of education must comply with this rule. One of the authors of this study who examines physics textbooks in the board of education experienced that the authors have difficulty of integrating the skill objectives to the content objectives. Even, one can see that the integration was very weak in the books that had been approved by the board of education. In addition to these, implementation of the new high school physics curriculum in all Turkey without piloting, getting feedback, and any revision increased the fears of not developing the curriculum adequately. In this sense, there are three main purpose of the study: i) Did the skill objectives consistently integrated into 9-12 physics courses?, ii) Were all the skills systematically used?, and iii) Were some numerical values are consistent with other curriculum (science and technology curriculum and new high school biology curriculum) that had been used the same integration?

This study is a content analysis of the curricula. Unit of analysis in this study is each objective in the curricula. In order to determine to what extent the integration was established, number of the skill objectives per the content objectives, number of the skill objectives per year and unit, number of coding of each skill objective, total number of coding of skill objectives per year, and total number of all the skill objectives coded have been calculated. While calculating these values, very big table for each year having the content objectives in rows and skill objectives in column were prepared and filled according to the curriculum. Thus, we can calculate number of skill objectives coded for each content objective or number of coding of a skill objective from this table.

As a result, when we analyze the coding of skill objectives for each year, it was seen that the PSS objectives were coded at most in 9th grade with 244 coding and at least in 10th grade with 180 coding. The PTSE objectives were coded at most in 12th grade with 142 coding and at least in 9th grade with 50 coding. The ICS were coded at most in 12th grade with 341 coding and at least in 10th grade with 193 coding. Lastly, the AV objectives were coded at most in 11th grade with 230 coding and at least in 9th grade with 31 coding. It has been seen that some of the 112 skill objectives were used a lot and some were used a few. These were presented in histograms and figures. It was found that all of the PSS and AV skill objectives were coded, and some of the PTSE (five objectives) and ICS (two objectives) skill objectives were not coded. A total of 112 skill objectives were coded 548 times in 9th grade, 476 times in 10th grade, 831 times in 11th grade, and 910 times in 12th grade. Thus, it was found that 2765 times skill objectives were coded to 305 content objectives in 9-12th grades. In addition to these, integration of skill objectives to the content objectives per each unit was interpreted from the figures and it was seen that it has been changing from grade to grade.

When we check whether the skill objectives were coded systematically or not, the PTSE objectives were the least coded skills with 341 times. The most coded skill objectives are the ICS objectives with 1056 times. These were presented in histograms.

When we compare the skill ratio (average number of skill objectives coded in each content objective) in physics curriculum with that in other curricula, the physics curriculum is clearly leading with an average of 9.07. The biology curriculum follows with an average of 3.31, science and technology curriculum (6-8 grades) with 1.83, and science and technology curriculum (4-5 grades) with 1.75. In the physics curriculum, one content objective was coded at most 61 times with the skill objectives. In the biology curriculum, it was 27 times. This gives the impression that these high values may provide some problems for the implementers. These were presented in histograms.

In this study, to what extent the skill objectives were integrated to the content objectives according to each year or each unit were analyzed, and the least and the most coded skill objectives were found and interpreted. Average skill ratio was calculated at least in 9th grade with a value of 7.718 and at most in 11th grade with a value of 10.134.

The results of this study were presented in such a way that it shed light to the experts who work in the curriculum development, the implementing teachers, and the researchers who work on this topic.

Keywords: Physics Curriculum, Skill Objective, Content Objective, Skill Ratio

İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Çetin SEMERCİ, Fırat Üniversitesi, csemerci@firat.edu.tr
Veli BATDI, Cumhuriyet Anadolu Lisesi, veb_27@hotmail.com

Özet

Günümüzde yabancı dil bilme çağdaşlığın bir göstergesi olmaktan öte artık bir gereklik haline gelmiştir. Bilim ve teknolojinin de gelişmesiyle doğru orantılı olarak artan toplumsal ilişkileri karşılaması açısından yabancı dil bilme oldukça önemli bir konu olmuştur. Bu sebeple yabancı dil öğretimi de artık bugün üzerinde titizlikle durulan bir husus olmuştur. Bu bağlamda hem eğitim hem de öğretim amacıyla kullanılan temel kaynak ders kitabının öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış zengin metinlerden oluşan, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, ihtiva ettiği bilgileri öğrenciye aktaran basılı eğitim ve öğretim materyali olarak hazırlanması gerekir. Öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmada önemli bir işleve sahip olan ders kitapları öğretmene de sınıf yönetimi konusunda yardımcı olan eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır.

Özellikle ilköğretim seviyesindeki ders kitaplarının titizlikle seçilmesi ve öğrenci düzeyine her açıdan uygun olması öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve verimli bir öğretim süreci oluşturmaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarında sürekli değişen ve gelişen yeni dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Çünkü ders kitaplarında etkililiği yakalamak ve verimli bir süreç elde etmek uygun bir ders kitabı seçimine bağlıdır. Uygun yöntem ve tekniklerle hazırlanmış ders kitapları ile bu şekilde verimli bir

eğitim ortamı yakalama olanağı sunulmaktadır. Ayrıca yabancı dil öğretim programında önemli hedeflerden biri olan dört dil becerisinin (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) bütüncül bir anlayışla öğretilmesi yine ders kitabında kullanılan yaklaşımlara bağlıdır.
Bilgi ve iletişim çağı olan günümüzde öğrencinin eğitim sürecine etkin katılımı gereklidir. Bunun sağlanması için hem öğretim ortamını eğlenceli kılan hem de doğal öğrenme ortamı oluşmasını sağlayan görsel materyallerin kullanılması gerekir. Görsel öğeler özellikle ilköğretim öğrencilerinin öğrenmeye karşı ilgilerini çekmekte ve dikkatlerini toplayarak onların motivasyonlarını arttırmaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarında resim ve fotoğraf gibi görsel unsurların zengin uyarıcılar olarak kullanılması ve kitapları çekici kılması öğrenme açısından gerekli olmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden ve hem programın hedeflerine uygun hem de hedef dilin kültürünü yansıtan içeriğe sahip bir ders kitabının daha etkili öğrenmeler sağladığı söylenebilir. Son olarak ders kitabında öğrencileri değerlendirmeyi amaçlayan etkinliklerin çeşitli şekillerde (çoktan seçmeli, soru-cevap, doğru/yanlış, vb.) olması farklı seviyedeki ve farklı yetenekteki öğrencilerin objektif bir biçimde değerlendirilmesini sağlamaktadır.
Sonuç olarak ülkemizde artan yabancı dil öğretimi ihtiyacı büyük oranda ders kitapları ile sağlanmaktadır. Bu kitapların niteliği ve kalitesi ise her zaman tartışılan bir husus olmuştur. Dolayısıyla bu çalışma ile 4. ve 5. Sınıflarda mevcut olan İngilizce ders kitaplarının ne düzeyde etkili oldukları belirlenmeye çalışılmaktadır.
Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı, İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda cinsiyet ve sınıf değişkenine göre, fiziksel özellikler, hedefler, içerik, kullanılan yöntem ve teknikler ve değerlendirme boyutları irdelenmiştir. Araştırmada, tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile İngilizce Ders Kitaplarına ilişkin mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, araştırmacılar tarafından 5 uzman görüşüne ve 8 İngilizce öğretmeninin görüşlerine göre geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Ankette 7 kişisel bilgi ve 31 madde bulunmaktadır. Araştırmada, bazı ölçütler kullanılmıştır. Fiziksel özellikler için 14+, hedefler için 9+, içerik için 36+, kullanılan yöntem ve teknikler için 29+ ve değerlendirme boyutları için 9+ puan durumu için yeterli olduğu düşünülmüştür.
Bulgularda, cinsiyet ile fiziksel özelliklerin kay kare karşılaştırmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($\chi2$=0.555, sd=1, p>0.05). İki grubun genel olarak %73.8'i yeterli olduğunu vurgulamıştır. Cinsiyet ile hedeflerin kay kare karşılaştırmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi2$=4.288, sd=1, p<0.05). Erkek öğretmenlerin %77.3'ü yetersiz derken kadın öğretmenlerin %94.9'u yetersiz olarak ifade etmişlerdir. Cinsiyet ile yöntem tekniklerin kay kare karşılaştırmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi2$=0.607, sd=1, p>0.05). Her iki grupta genel olarak yeterli olduğunu ifade etmişlerdir (%65.6). Cinsiyet ile içerik kay kare karşılaştırmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (χ 2=0.780, sd=1, p>0.05). Her iki grupta genel olarak yeterli olduğunu ifade etmişlerdir (%52.5). Cinsiyet ile değerlendirme kay kare karşılaştırmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (χ 2=0.360, sd=1, p>0.05). Her iki grupta genel olarak yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir (%93.4).
Sınıf değişkeni ile fiziksel özelliklerin kay kare karşılaştırmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (χ 2=0.000, sd=1, p>0.05). Her iki sınıf için genel olarak yeterli olduğunu ifade etmişlerdir (%73.8). Sınıf değişkeni ile hedeflerin özelliklerin kay kare karşılaştırmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi2$=0.506, sd=1, p>0.05). Her iki sınıf için genel olarak yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir (%88.5). Sınıf değişkeni ile yöntem ve tekniklerin kay kare karşılaştırmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (χ 2=0.099, sd=1, p>0.05). Her iki sınıf için genel olarak yeterli olduğunu ifade etmişlerdir (%65.6). Sınıf değişkeni ile içerik kay kare karşılaştırmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (χ 2=0.000, sd=1, p>0.05). Her iki sınıf için genel olarak yeterli olduğunu ifade etmişlerdir (%52.5). Sınıf değişkeni ile değerlendirmenin kay kare karşılaştırmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (χ 2=1.937, sd=1, p>0.05). Her iki sınıf için genel olarak yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir (%93.4). Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde ilköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce ders kitaplarının fiziksel özelliklerinin yeterli olduğu ancak hedef, yöntem ve teknik ile değerlendirmenin yetersiz olduğu söylenebilir. Diğer taraftan sınıf değişkeni göz önüne alındığında, fiziksel özellikler ile yöntem ve tekniklerin yeterli olduğu ve hedef ile değerlendirmenin yetersiz olduğu vurgulanmıştır. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce ders kitaplarının Özellikle hedef ve değerlendirme boyutlarının yeniden göz geçirilmesi gerekir.
Anahtar Kelimeler: İlköğretim, İngilizce ders kitapları.

THE EVALUATION OF THE PRIMARY EDUCATION FOURTH AND FIFTH GRADES ENGLISH COURSEBOOKS WITH REGARD TO TEACHERS' VIEWS

Çetin SEMERCİ, Fırat University, csemerci@firat.edu.tr
Veli BATDI, Cumhuriyet Anatolian High School, veb_27@hotmail.com

Abstract
Foreign language has become a necessity rather than a sign of contemporariness nowadays. English language has been a significant issue in terms of meeting social relationship increasing parallel to scientific and technological development. For this reason, today English Language Teaching (ELT) becomes an important issue. Moreover, Englih coursebook used as a basic resource in education should be prepared as a material relevant with students' ages and levels, consisting texts that include cognitive and affective skills, prepared according to the principles of curriculum and presenting the content to the students. Having the function of causing students to gain language skills, coursebook is a significant material helping teachers for classroom management.
It can create a positive learning process and facilitate learning when choosing coursebooks carefully and relevant to the students' levels. As a result, it should be considered to use new learning techniques and methods. In order to reach an effective learning process, proper coursebooks should be chosen. Coursebooks prepared with relevant methods and techniques can present a productive learning environment. In addition, teaching four skills (listening, reading, writing, speaking) in an integrative way is also connected to approaches used in coursebooks.
Students' active participation to learning process is neccessary in today's information and communication age. Visual materials creating a funny and natural environment should be used to promote this active participation. Visual factors help especially primary school students make them interested in learning and increase their motivation. Consequently, using coursebooks including visual factors like photos and pictures as rich stimulus that make coursebooks attractive is a really neccesity for effective learning. Furthermore, it can be added that coursebooks including content which addresses to students' interest and needs, suited to curriculum objectives and presenting target language culture lead to more effective learning. Finally, different kinds of activities (multiple choice, question and answer, true/false tests, etc.) that aim to evaluate students provide an objective evaluation of students with different levels and skills.
As a result, increasing needs of English Language Teaching in our country are met by coursebooks. So, the quality of these coursebooks has a discussion point. For this reason, this study aims to determine the efficiency of fourth and fifth grades English coursebooks.
Considering the information above, the aim of this study is to determine teachers' views about primary education fourth and fifth grades english coursebooks. In the direction of this aim, physical characteristics, objectives, content, methods and techniques and evaluation aspects are searched in terms of gender and classroom variables. Survey method was used in the research. The present stuation of

English coursebooks was described with this method. A questionnaire developed by researchers with the help of 5 experts' and 8 English teachers' views was used. 7 items were about personal information and 31 items were about English coursebook. Certain criteria were used in the study. It is thought that for physical characteristics 14+, objectives 9+, content 36+, methods and techniques 29+ and evaluation sub-problem 9+ scores are adequate.

In the findings, there is no significant difference in Chi-Square comparison of gender and physical characteristics ($\chi2=0.555$, sd=1, $p>0.05$) statistically. %73.8 of both male and female teachers stressed that it is adequate. There is significant difference in Chi-Square comparison of gender and objectives statistically ($\chi2=4.288$, sd=1, $p<0.05$). %77.3 of male teachers and %94.9 of female teachers thought that it is inadequate. There is no significant difference in Chi-Square comparison of gender and methods-techniques statistically ($\chi2=0.607$, sd=1, $p>0.05$). Both female and male teachers expressed that it is adequate (% 65.6). There is no significant difference in Chi-Square comparison of gender content statistically (χ 2=0.780, sd=1, $p>0.05$). Both female and male teachers expressed that it is adequate (% 52.5). There is no significant difference in Chi-Square comparison of gender evaluation statistically (χ 2=0.360, sd=1, $p>0.05$). Both female and male teachers expressed that it is inadequate (% 93.4).

There is no significant difference in Chi-Square comparison of classroom variable and gender statistically (χ 2=0.000, sd=1, $p>0.05$). Both female and male teachers expressed that it is adequate (% 73.8). There is no significant difference in Chi-Square comparison of classroom variable and objectives statistically ($\chi2=0.506$, sd=1, $p>0.05$). Both female and male teachers expressed that it is inadequate (% 88.5).

There is no significant difference in Chi-Square comparison of classroom variable and methods- techniques statistically ($\chi2=0.099$, sd=1, $p>0.05$). Both female and male teachers expressed that it is adequate (% 65.6). There is no significant difference in Chi-Square comparison of classroom variable and content statistically ($\chi2=0.000$, sd=1, $p>0.05$). Both female and male teachers expressed that it is adequate (% 52.5). There is no significant difference in Chi-Square comparison of classroom variable and evaluation statistically ($\chi2=1.937$, sd=1, $p>0.05$). Both female and male teachers expressed that it is inadequate (% 93.4).

It can be concluded from the analysis in terms of gender variable that while physical characteristics of fourth and fifth grades English Coursebook are adequate; objectives methods-techniques and evaluation aspect is inadequate. On the other hand, when classroom variable is considered, it is emphasized that physical characteristics and methods- techniques are adequate but objectives and evaluation aspect are inadequate.

It is understood from the research findings that especially objectives and evaluation aspects of primary education fourth and fifth grades English Coursebooks should be reconsidered.

Keywords: Primary education, english coursebooks

İLKÖĞRETİM FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA SÜRECE DAYALI DEĞERLENDİRME ARAÇLARININ KULLANIM ETKİNLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yunus KÜTÜKCÜ, yunuskutukcu@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, 2007–2008 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan ilköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında sürece dayalı değerlendirme araçlarının etkinliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Tokat il merkezi ve ilçelerinde bulunan ilköğretim okulunda görev yapan 100 Fen Bilgisi/Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla geliştirilen Fen ve Teknoloji Programını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde; yüzde, frekans değeri, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Bu çalışma ile uygulanmakta olan 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında sürece dayalı değerlendirme araçlarının etkinliğinin değerlendirilmesi, programın uygulayıcısı olan Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin program hakkındaki görüşleri alınarak yapılmıştır. Bu değerlendirme çalışmasının programın geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sürekli değişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bilgi, kültür ve değerler aktarımının doğrudan yapılması, toplumun çağdaşlaşmasının önüne engel koymaktadır. Bu şekilde alınan bilgi, kültür, değer vb. hızlı tüketilmekte; arayan, sorgulayan, yorumlayan ve bilimsel bakış açısı geliştirmiş bireylerin yetişmesini zorlaştırmaktadır.

Dünyadaki bilim, teknoloji, demokrasi ve insan hakları alanındaki gelişmelerin yanı sıra, hazır bilgi ve kültür aktarımının yol açtığı hızlı tüketim, öğretim programlarını değişmeye zorlamaktadır. Ülkemiz de bu değişime ayak uydurabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretim programları yeniden ele alınarak geliştirilmektedir.

Yukarıda bahsedilen hususlar doğrultusunda, 2005–2006 eğitim öğretim yılında geliştirilerek tüm okullarda uygulanan 4 ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının 2006–2007 eğitim öğretim yılında 6. sınıflarda ve 2007–2008 eğitim öğretim yılında 7. sınıflarda uygulamasına devam edilmiştir. Uygulamaya konulan ilköğretim programı; bilgi kavramı ve bilim anlayışındaki hızlı değişmeler, demokrasi ve yönetim kavramındaki farklılaşmalar, teknolojinin hızla ilerlemesi, buna paralel olarak küreselleşme, öğretim programlarının Avrupa Birliği normları ve hedeflerine uyumlu hale getirilmesi gibi gerekçelerle hazırlanmıştır. Bu ilköğretim programında yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış ve Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı ile uyumlu olarak kullanılan sınıf içi öğretim etkinliklerinin de bu yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Bu uyumun, programın sağlıklı işleyişi için kaçınılmaz olduğu oldukça açıktır.

Yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanan programlarda seçilen öğretim yöntemleri; öğretmenin bir antrenör gibi öğrencileri motive eden, durumlara tanı koyan, gerektiğinde rehberlik eden, öğrencilerin yararına yeni ve özgün ortamlar hazırlayabilen, öğrenmekten bıkmayan ve sürekli araştıran özelliklere sahip olmasını gerektirir. Öğrenci de araştırma ve sorgulama yöntemlerini kullanarak günlük hayatta karşılaştığı sorunlara kendine göre cevaplar arayan, bilgi üretebilen, aldığı bilgiyi içselleştiren birey konumuna gelir. Bu süreçlerde öğrenci hem bedenen hem de zihnen etkin olur. Bu bağlamda ele alındığında yeni ilköğretim programları, öğrencinin öğrenme-öğretme ortamına aktif katılımı ile bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kullanabilen ve paylaşabilen bireylerin yetiştirilmesini esas almaktadır.

Yeni ilköğretim programlarında ölçme ve değerlendirme sürecine bakışın da farklılaştığı görülmektedir. Bu yeni anlayışta öğrenci başarısının notla değerlendirilmesinin yanı sıra her öğrencinin bireysel özelliklerinin ve öğrenme-öğretme sürecindeki gelişiminin izlenerek öğrencilerin ve velilerinin bilgilendirilmesi ve öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif olarak katılımlarının sağlanması ön plana çıkmıştır. Ayrıca programda, geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri ile birlikte alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları benimsenerek yalnızca öğrenciyi değerlendirmeye değil, öğrenme- öğretme sürecini değerlendirme anlayışına da ağırlık verilmiştir. Böylece öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde portfolyo değerlendirme, performans değerlendirme, öz değerlendirme, akran

değerlendirme gibi yöntemler ile rubrik, proje, kavram haritaları, vb. tamamlayıcı değerlendirme araçlarının kullanılması bir gereklilik haline gelmiştir.
Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, sürece dayalı değerlendirme araçlarını uygulama konusunda karşılaştıkları sorunların başında yeni programda önemli bir yeri olan ölçme-değerlendirme araçlarından proje ve performans görevleri geldiğini belirtmişlerdir. Görüşlerini aldığımız öğretmenler proje ve performans görevlerinden istenilen verimi alamadıklarını düşünmektedirler. Görevlerin aileler tarafından yapılması bunda başlıca etken olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı'na hazırlanmaları bu görevleri zaman kaybı olarak görmelerine neden olmaktadır. Öğrencilere her dersten performans görevlerinin verilmesi ise ya öğrencilerin haftalarca uğraşmasına neden olmakta, ya da öğrenciler istenen görevi internetten hazır bilgi olarak alıp getirmektedir. Böylr bir durum ise görevlerin sıradanlaşmasına yol açmakta ve özgün olmasını engellemektedir. Bunlarla birlikte görevlerin öğretmen ve öğrenci tarafından henüz tam olarak anlaşılmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, sınıfların fazla kalabalık olmasından dolayı ihtiyaç duyulan rehberliği yapamamaktadırlar. Ekonomik ve teknolojik olanakların yetersizliği ise özellikle köy ve kasabada yaşayan ve sorumluluk bilinci olan öğrencilerin performans ve proje görevlerini yapmalarını engellemektedir.
Öğretmenler Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında sürece dayalı değerlendirme araçlarınından biri olan portfolyodan da yeterli verimi alamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sürece dayalı değerlendirme aracı olan portfolyadan yeterli verimin alınamamasında; değerlendirme ölçeklerinin sayısının çok fazla olması, sınıfların fazla kalabalık olması ve hazırlanmasının zor oluşu ve zaman alması gibi nedenlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu ölçme-değerlendirme araçlarının çok fazla fotokopi yoğunluğuna ve maddi külfete yol açtığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, etkinlikler için zaman sıkıntısı çektiklerinden yakınırken, bir de sürece dayalı ölçme-değerlendirme araçlarını kullanılmalarının istenmesinin öğretmen yükünü artırdığını ve özellikle zaman yetersizliğinden dolayı işlerini zorlaştırdığını belirtmişlerdir.
Anahtar Kelimeler: Fen ve Teknoloji, Öğretim Programı, Öğretmen Görüşleri

TEACHER OPINIONS ABOUT THE EFFICIENCY OF PROCESS BASED EVALUATION TOOLS IN PRIMARY SCHOOLS SCIENCE AND TECHNOLOGY PROGRAM

Yunus KÜTÜKCÜ, yunuskutukcu@hotmail.com

Abstract
The main purpose of this study is to examine the usage levels of the process based evaluating tools in primary schools 7th grade science and technology program which has been applied since 2007-2008 academic year, via teacher opinions.
The survey method is used in the research. The participants of the research are 100 technology and science teachers in 2008-2009 academic year in local primary schools in Tokat. "Science and Technology Program Evaluation Scale" was used for collecting data in the research. Percentages, frequencies, mean and standart deviation was used in the analysis of the data.
In the study, the examining of efficiency of the process based evaluation tools in 7th grade science and technologhy academic program is done via the opinions of the teachers about this program. The aim of the examination is to improve the academic program.
The developments of the world in science, technology, democracy and human rights forces academic programs to chance. In order to keep up with these changes, the academic programs are improved by the Ministry of National Education (MEB) with new approaches.
The continiously developing world is in need to conscious individuals who are aware of the developments and their own responsibilities in this context. The direct transfer of knowledge, culture and values raises difficulties against the modernization of the society and also causes a fast consumption of knowledge, culture, values etc.
The academic program of 4th and 5th grade science and technology lesson, which was improved and put into force in all primary schools in 2005-2006 academic year was again used in next academic years with 6th and 7th graders. The primary school academic program is prapared because of some reasons about the information definiton, fast changes in science understanding, develoments in democracy and management concepts, paralel globalisation, compliance to EU norms and aims.
The new primary schools academic program which was put into force is based on developing individuals reaching the information with the active participation of the students in teaching-learning environment and applying and sharing the information gathered. In other words, the new science and technology lesson academic program which is based on constructivist approach, offers teachers and students the opportunities to use the process based alternative measurement and evaluation methods based on the constructivist approach, which care about personal differences and reflect the originality of the individuals.

In the new primary schools program, approach to the measurement and evaluation process is also different. In this new approach, as well asthe success of the students are evaluated in grades, it came into prominence that, the developments of individual differences of every student are monitored and shared with the students and their parents, and the active participation of the students to the teaching- learning environment. Besides, it is focused in the program on the evaluating of the learning process with alternative measurement and evaluation approaches together with the traditional meaurement and evaluation methods. So, it becomes a necessity to use supplementary methods like portfolio evaluation, performance evaluation, self evaluation, peer evaluation as well as rubric, project, concept maps etc. to determine the academic success of the student.
According to the research results, teachers state the measurement and evaluation tools like project and performance tasks which have an improtant place in the new program, at the top of the list of the problems they face. The teachers in the research, think that the desired effects cant't be reached with the project and performance tasks. The main reason is the tasks done by the parents. Besides, the students find the tasks as a time loss as they are preparing for SBS(Level Evaluating Exam). Giving tasks from all the lessons makes students to work hard for weeks, or to download the informations on the web directy and that makes the tasks ordinary and unoriginal. Even, the tasks aren't undersood clearly by the students and the teachers. Teachers can't do the guiding properly because of the high population in the classrooms. The inadequate economic and technologic resources obstruct students who have a sence of responsibility in villages and towns.
The teachers stated that they couldn't get the desired efficiency from portfolio task which is a tool of evaluating in the new science and technology academic lesson program. The teachers think that, the high population of the classrooms and the evaluation scales in a large numbers, and difficult preperation and appliance play an inportant role for the inefficiency of the portfolio which is a tool of process based evaluation. Besides, it is a lot economic burden as it requires to copy these materials. The teachercomplain that they don't have enough time for these activities and indicate that, being asked to use these process based evaluating tools increases the teacher load and makes things harder to do as the timethey already have is insufficent.
Keywords: Science and Technology, Course Curriculum, Teacher Opinions.

BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İLKÖĞRETİM MATEMATİK 6-8 ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ BİLİŞSEL ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Zeynel KABLAN, Kocaeli Üniversitesi, zeynel.kablan@kocaeli.edu.tr
Tuğba BARAN, Kocaeli Üniversitesi, tugbrn@gmail.com
Ömer HAZER, Kocaeli Üniversitesi, hazeromar@gmail.com

Özet

Öğretim programlarını uygulamakla yükümlü olan öğretmenler, bazen bu programlarda yer alan hedef ifadelerinin yeterince açık ve anlaşılır olmadığını öne sürmektedir. Böyle bir durumda öğretmenlerin, açıklık ve netliği arttıracak bir sınıflamaya (taksonomiye) ve en önemlisi anlamayı kolaylaştıracak bir düzenleme yaklaşımına ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Öğretim programlarında yer alan hedef ifadelerinin belli kategoriler atında sınıflanması işlemi ilk kez 1956'da Bloom ve arkadaşları tarafından "bilgi", "kavrama", " uygulama", " analiz", " sentez" ve "değerlendirme" şeklinde altı kategori olarak yapılandırılmıştır(İlhan E., 2010). Sözü edilen bu taksonomik yaklaşım Anderson ve arkadaşları tarafından 2001 yılında yeniden düzenlenmiştir(Anderson & Krathwohl, 2001). İlk şekliyle taksonomi tek boyutlu iken revize edilmiş şekliyle iki boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar "bilişsel süreç boyutu" ve "bilgi boyutu" olmak üzere ele alınmaktadır. Bilişsel süreç boyutu "hatırlama", "anlama", "uygulama", "analiz etme", "değerlendirme" ve "yaratma"; bilgi boyutu ise "olgusal bilgi", "kavramsal bilgi", "işlemsel bilgi" ve "üstbilişsel bilgi" alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğretim programlarında yer alan kazanımların sıklıkla bilişsel öğrenmelerden oluşması taksonomide yer alan bilişsel boyutu ön plana çıkarmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Ocak 2004'den bu yana, bütün programlarda olduğu gibi ilköğretim matematik programlarında da köklü değişikliklerin yapıldığı vurgulanmaktadır (Kızıltepe, 2004; Babadoğan ve Olkun, 2006; Baki ve Gökçek, 2005; Pesen, 2005; Bulut, 2004; Ersoy, 2006). Belli bir öğretim programının iyi tasarlanması ve başarılı bir şekilde uygulanması ne kadar önemli ise, yeni programların belli bir süre değerlendirilip, değerlendirme sonucunda eksikliklerin giderilmesi ve düzeltilmesi de o ölçüde önemlidir (Reys ve diğerleri, 2003; Romberg ve Shafer, 2003). Program değerlendirme çalışmalarında sıklıkla hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarına odaklanılmaktadır. Bu araştırmada ise ilköğretim Matematik 6-8. Sınıf Öğretim Programında yer alan toplam 231 öğrenme kazanımı incelenmiş ve 2001 yılında Krathwohl ve arkadaşları tarafından revize edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel öğrenme düzeyleri belirlenmiştir. Bunun yanında sınıf seviyeleri ve öğrenme alanlarına göre kazanımların bilişsel öğrenme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların bundan sonra yapılacak program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına betimsel veri kaynağı oluşturması amaçlanmıştır. Diğer taraftan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005'ten bu yana yayınladığı öğretim programlarının "üst düzey öğrenmeleri" hedeflediği bilinmektedir. Eldeki araştırmayla MEB'in bu hedefini, geliştirdiği öğretim programlarına ne derece yansıttığının açıklığa kavuşması beklenmektedir.

Araştırmada dokuman inceleme yöntemi kullanılmış ve Milli Eğitim Bakanlığının internet sitesinden 07.12.2010 tarihinde edinilen öğretim programından yararlanılmıştır. Araştırmanın verilerinin elde edilmesi aşamasında alan uzmanlarının katkısıyla kodlama ve analizlerin nasıl yapılacağına dair ölçütler belirlenmiş, daha sonra kazanımlar, programda yer alan etkinlikler göz önünde bulundurularak iki puanlayıcı tarafından, birbirinden bağımsız olarak incelenmiştir. İlgili kazanımlar revize edilmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunda ele alınmış ve belirlenen kriterlere göre "hatırlama", "anlama", "uygulama", "analiz etme", "değerlendirme" ve "yaratma" basamaklarından biriyle kodlanmıştır. Verilerin kodlama geçerliliği için, kazanımların bilişsel öğrenme düzeylerinin hangi kriterlere dayalı olarak yapılacağını ve puanlayıcılar tarafından yapılan kodlamanın amaca uygunluğunu belirlemek açısından uzman görüşü alınmıştır. Bu kodlamalarda elde edilen verilerin güvenirliliğini test etmek amacıyla ise Kay-Kare hesaplaması yapılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda iki puanlayıcı arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığından verilerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Bu aşamadan sonra bilişsel öğrenme düzeyleri belirlenmiş kazanımlardan oluşan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. İlk olarak veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve kazanımların bilişsel öğrenme düzeylerine göre dağılımları frekans ve yüzde olarak tablolaştırılmıştır. Ayrıca sınıf seviyeleri ve öğrenme alanlarına göre kazanımların bilişsel öğrenme düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kay-Kare testi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kazanımlar genelde anlama düzeyinde olup, değerlendirme ve yaratma basamağında çok az kazanım olduğu görülmüştür. Diğer taraftan kazanımların bilişsel öğrenme düzeyleri açısından öğrenme alanları ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf seviyelerine göre kazanımlara bilişsel öğrenme düzeyleri açısından bakıldığında, altı ve sekizinci sınıf düzeyinde anlama basamağında bulunan kazanımlar ağırlıklıyken, yedinci sınıf seviyesindeki kazanımların uygulama basamağı ağırlıklı olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte incelenilen her sınıf düzeyinde, üst düzey bilişsel seviyedeki kazanımların sayısının oldukça az olduğu saptanmıştır. Ayrıca önemli bir farklılık olmamakla birlikte üst bilişsel seviyedeki kazanım oranının, sınıf düzeyi arttıkça azaldığı görülmektedir.

Çalışmada ele alınan bir diğer konu da kazanımların, öğrenme alanlarına göre bilişsel öğrenme düzeyleri açısından irdelenmesidir. Araştırmanın bulgularına göre, programın kazanımlarının bilişsel öğrenme düzeyleri açısından, öğrenme alanlarına göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. İlköğretim 6-8. sınıflar matematik öğretim programında anlama düzeyinde bulunan kazanımların genelde geometri öğrenme alanında yoğunlaşmışken, uygulama düzeyindeki kazanım sayısının büyük çoğunluğunu ise cebir öğrenme alanındaki kazanımlar oluşturmaktadır. Üst düzey bilişsel seviyede bulunan kazanımların ölçme ve olasılık-istatistik öğrenme alanlarında yoğunlaştığı görülürken; geometri ve cebir öğrenme alanlarında bu düzeyde neredeyse hiç kazanım bulunmadığı görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, üst bilişsel seviyedeki kazanımların belli sınıf düzeyinde ve belli öğrenme alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Oysa ki amaç, öğrencilerin her sınıf düzeyinde ve her öğrenme alanı türünde üst bilişsel seviyeye ulaşmasını sağlamak olmalıdır. Bundan sonraki program geliştirme çalışmalarında bu ilkenin göz önünde bulundurulması faydalı olacaktır. Ayrıca literatürde öğretim hedefleriyle ilgili yeterince araştırmaya rastlanılmamış olması da bir eksiklik olarak görülebilir. Bu açıdan, öğretim hedeflerine yönelik daha fazla sayıda çalışma yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bloom Taksonomisi, İlköğretim Matematik Dersi Kazanımları, Bilişsel Süreç Boyutu

DETERMINATION OF COGNITIVE LEARNING LEVELS OF 6-8 CURRICULUM ACQUIREMENTS IN PRIMARY MATHEMATICS ACCORDING TO BLOOM'S TAXONOMY

Zeynel KABLAN, Kocaeli University, zeynel.kablan@kocaeli.edu.tr
Tuğba BARAN, Kocaeli University, tugbrn@gmail.com
Ömer HAZER, Kocaeli University, hazeromar@gmail.com

Abstract
Teachers who sometimes put forward that aims in the curriculum are not comprehensible and clear enough. In such situation, it can be said that, teachers need the categorization (taxonomy) to improve clearness. Classification of aim statement in curriculum is firstly categorized by Bloom and his friends under six titles: "knowledge", "comprehension", "application", "analysis", synthesis" and "evaluation" (İlhan, 2010). This taxonomic approach is revised by Anderson and his friends in 2001 (Anderson & Krathwohl, 2001). Taxonomy becomes two dimensional after revision while it is unidimensional in the first place. These dimensions are disscussed as "cognitive process dimension" and "knowledge dimension". Cognitive process dimension consists of "remembering", "understanding", "applying", "analyzing", "evaluating" and "creating" while knowledge dimension does "factual knowledge", "conceptual knowledge", "procedural knowledge" and "metacognitive knowledge". Acquirements in existing teaching programmes are generally in cognitive learning and this features cognitive dimension in taxonomy.
Since January, 2004 it has been emphasized by Ministry of Education that as in all programmes, there has been fundemental change in elementary mathematics programme (Kızıltepe, 2004; Babadoğan ve Olkun, 2006; Baki ve Gökçek, 2005; Pesen, 2005; Bulut, 2004; Ersoy, 2006). For a certain curriculum it is important to be well-designed and applied successfully and after evaluating for a time, completion of deficiencies and correction of errors is important to the same extend (Reys ant the others, 2003; Romberg and Shafer, 2003). In curriculum evaluating studies, aim, contend, learning-teaching process, assessment-evaluating are generally focused on. İn this research, 231 learning acquisitions of 6-8 grades curriculum in primary mathematics are analyzed and cognitive levels are determined according to revised Bloom's Taxonomy. Besides, it is viewed that if acquisitions' cognitive learning levels according to learning domain and class level show any significant difference. Findings gained from this research are aimed to form a descriptive data source for further programme development and evaluating studies. On the other hand it is known from the curriculum published since 2005 that Ministry of Education is aiming to "higher-up learnings". With this research it is expected to come out that on what extend Ministry of Education manage to reflect this to its newly developed curriculum.
In this research, document analysing method is used and the curriculum which is obtained from the Ministry of Education's internet site on 07.12.2010 is made use of. At the process of obtaining the data of research with the help of field professionals; the criterias about how to do coding and analysing, has been specified ,then the acquirements considering the activities in the curriculum has been examined by the two graders which are indepent to each other. The related acquirements, have been considered within the revised Bloom Taxonomy's cognitive process dimension and according to the clarified criterias,they have been coded with one of the steps of 'remembering', 'comprehension', 'application' 'analysing', 'evaluating' and 'creating'. For the coding validity of data, the professional's view is taken on both which criteria the acquirements of cognitive levels will be made and for clarifying the correspondence of aim of coding made by graders With the aim of testing these codings ,chi-square calculation is made .The reliability of data is accepted considering the results which show that there is no difference between two graders.After this stage ,data which is composed of acquirements identified within the cognitive learning levels, analysed by the SPSS programme. Firstly data is analysed descriptively and converted into a table with frequency and percantage according to the cognitive learning levels. Also in terms of cognitive learning level, according to the class levels and learning fields acquirements is tested by chi-square with the aim of clarifying whether there is a difference or not.
According to the findings obtained from research, acquirements are generally at comprehension level and there is a little acquirements at evaluating and creating level. On the other hand acquirements in terms of cognitive learning levels against to the learning field and class levels, a meaningful difference appears. It has been concluded according to the acquirements regarding cognitive learning steps that acquirements are mainly at comprehension level qt 6 and 8 grade and at application level at 7 grade. In addition to that, at all class levels which are examined, it has been discovered that the acquirements at high level cognitive level are less in number. Although there is no important difference, the proportion of high level acquirements lessens in corespondence with the increase of class level.
Another issue obtained from working is to examine the acquirements carefully in terms of cognitive learning levels by looking at the learning fields. According to the findings of the research, it is discovered that the acquirements of the program have a meaningful difference with respect to the learnigs fields in terms of cognitive learning levels. In the maths curriculum with the 6-8 grades primary school students while the acquirements on "understanding level" usually center on "geometry" learning domain most of the acquirements on "application level" center on "algebra" learning domain. While the high level cognitive acquiremtns center on "measuring and possibility" learning fields there are almost no acquiremetns on this level in the "geometry and algebra" learnig domain.
According to the findings of research, it is seen that acquirements at high cognitive level center on an certain class level and certain learning domain. But the aim must be making students fields, reach high cognitive levels at all class levels and at all learning domain. The programme development studies after that should take this principle into account. Also it may be seen as a deficiency not to come across with sufficient studies about the aim of teaching at literature. From this point it is suggested that more studies should be done about teaching aims.
Keywords: Bloom Taxonmy, Cognitive Process Dimension, Acquirements in Primary Mathematics

İLKÖĞRETİM MATEMATİK 6-8. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMINDA VE DERS KİTAPLARINDA BULUNAN ETKİNLİKLERİN ÖĞRETİM MATERYAL TÜRLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Zeynel KABLAN, Kocaeli Üniversitesi, zeynel.kablan@kocaeli.edu.tr
Çağla IŞIK, cagla_aa@hotmail.com
Fatma Merve KAL, mervekurnaz@gmail.com

Özet
2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot olarak uygulanan, bir sonraki yıl ise tüm ülkede uygulanmaya konulan yeni ilköğretim matematik öğretim programı önceki programlardan farklı olarak öğrenci merkezli eğitim anlayışına dayanmaktadır. Bu anlayışa dayalı olarak eski programlara göre oluşan temel farklılıklar, öğretmenin ve öğrencinin rolündeki değişim, konu alanlarındaki değişim, problem-çözme anlayışındaki değişim, öğretim yöntem ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarındaki değişim ya da matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesine verilen önem gibi başlıklar altında toplanabilir (Koç, Işıksal ve Bulut, 2007). Bu değişikliklerin yanı sıra yeni

öğretim programlarının öğretmen odaklı öğretim yerine, öğrenci odaklı ve aktif katılımlı öğretim etkinliklerine dayandırıldığı söylenebilir (Arslan ve Özpınar, 2009; Bulut, 2004; MEB, 2005; Peker ve Halat 2008). Diğer taraftan, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan öğretim programları incelendiğinde 6., 7. ve 8.sınıf düzeyindeki hemen hemen her kazanımla ilgili en az bir etkinlik bulunduğu gözlemlenmektedir. Ancak Olkun (2005), etkinlik temelli öğretimin çok sayıda somut materyalin sınıf ortamında kullanılmasını gerekli kıldığını, hatta bazı kazanımların ele alınmasında araç-gereçsiz etkinlik ortamı yaratmanın çok güç olduğunu belirtmiştir. Nitekim geçmişte yürütülen bir çok araştırmada, "yapı, araç, malzeme ve materyal eksikliği nedeniyle yeni öğretim programlarının uygulanmasında aksaklıkların yaşandığına" dair öğretmen görüşleri sunulmuştur (Bal, 2008; Peker, ve Halat, 2008; Şahin, 2010; Duru ve Korkmaz, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin, etkinlik temelli öğretimi uygulayabilmelerinin önündeki en önemli engelin öğretim materyali geliştirme ve bulmada yaşanan sıkıntılara dayandığı öne sürülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu öğretim programı ve ders kitaplarında her bir etkinlik ile ilgili olarak hangi materyallerin kullanılması gerektiği tavsiye niteliğinde sunulmaktadır. Bu araştırmada sözü edilen bu dokümanlara dayalı olarak etkinliklerde geçen belli materyal türlerinin oranları analiz edilmeye çalışılmıştır. Diğer bir deyişle bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe matematik öğretim programındaki ve 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Kocaeli ilinde okutulan ilköğretim ikici kademe matematik ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılması öngörülen materyallerin belli türlere göre dağılımını ortaya koymaktır.

Bu konuyla ilgili literatür incelendiğinde ilköğretim matematik öğretiminde kullanılan materyallerin belli özelliklere göre sınıflandırılmasına yönelik herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu çalışma ile etkinliklerde geçen materyaller belli özelliklerine göre sınıflandırılmış, diğer taraftan bu materyal türlerinin yer aldığı etkinlik sayısına dayalı olarak ne oranda kullanılmasının ön görüldüğü saptanmıştır. Bu araştırmanın, ilköğretim matematik öğretiminde kullanılan materyal türlerinin sınıflandırılmasına ve etkinlik temelli öğretimi konu alan çalışmalara katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmış ve veriler MEB sitesinden 07.11.2010 tarihinde indirilen matematik dersi (ilköğretim 6-8. sınıflar) öğretim programından ve 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Kocaeli ilinde okutulan ilköğretim 6-8. sınıflar matematik ders kitabındaki etkinliklerden elde edilmiştir.

Araştırma sürecinde verilerin kodlanması iki puanlayıcı tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. Araştırmanın kodlama sürecine, öğretim programı ve ders kitabında yer alan etkinliklerin incelenmesi ile başlanmıştır. Bu süreçte her bir etkinlik gözden geçirilmiş ve ilgili dokümanlarda adı geçen materyal hiçbir değişiklik yapılmadan kodlanmıştır. Elde edilen verilerin karşılaştırılması sonucunda gerek ders kitabı, gerekse öğretim programında yer alan etkinliklerde geçen materyallerin kodlanması açısından iki puanlayıcı arasında %100 uyum olduğu belirlenmiştir. Dokümanlardaki etkinliklerde adı geçen materyaller saptandıktan sonra, ikinci aşama olarak, ilgili materyaller sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma işleminde elde edilen materyallerin matematik öğretimindeki işlevsel özellikleri dikkate alınmıştır. Bu sınıflandırma sonucunda etkinliklerde geçen materyaller "sayma ve dört işlem araçları", "geometri araçları", "ölçme araçları", "okul gereçleri", "günlük yaşama dair araç ve gereçler", "elektronik araçlar" ve "diğer" olmak üzere yedi başlık altında nitelendirilmiştir. Bu işlemden sonra araştırmacılar tarafından adlandırılan her bir materyal türünün, yer aldığı etkinlik sayısına dayalı olarak, yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Materyal türlerinin dağılımı öğretim programında ve ders kitabında olmak üzere ayrı ayrı sunulmuştur. Ayrıca materyal türlerinin dağılımı sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre de analiz edilmiştir. Frekans ve yüzde hesaplamaları için SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre gerek ders kitabında, gerekse öğretim programında "okul gereçleri" olarak adlandırılan materyal türünün diğer türlere oranla yüzde değeri olarak daha fazla etkinlikte kullanılmasının öngörüldüğü belirlenmiştir. Araştırma kapsamında okul gereçleri olarak adlandırılan tür, kağıt, kalem, tebeşir, defter, ders kitabı, silgi, makas, kalemtıraş, çizgeç, yapıştırıcı gibi materyalleri kapsamaktadır. Bu tür materyaller her öğrencide bulunması gereken temel araç-gereçler olarak ele alınmaktadır.

Diğer taraftan kullanılması öngörülen etkinlik sayısına göre ikinci sırada yer alan materyal türünün ise ders kitabında "ölçme araçları", öğretim programında ise "geometri araçları" olduğu söylenebilir. Ders kitabındaki materyal türlerinin dağılımı sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre incelendiğinde her birinde kullanılması en çok öngörülen materyal türünün yine "okul gereçleri" olduğu söylenebilir. Öğretim programında ise sayılar öğrenme alanında daha çok "sayma ve dört işlem araçları", geometri, ölçme ve cebir öğrenme alanlarında "okul gereçleri", olasılık ve istatistik öğrenme alanında ise "günlük yaşama dair araç gereçlerin" türlere oranla yüzde değeri olarak daha fazla etkinlikte kullanılmasının öngörüldüğü söylenebilir. Bu sonuçların yanı sıra "elektronik araçlar" olarak adlandırılan türün çok az sayıda etkinlikte geçmesi dikkat çekicidir.

Bu araştırma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı öğretim programı ve ders kitaplarının incelenmesine dayalı olarak öğretim materyallerinin sınıflandırılması ve materyallerin, geçtiği etkinlik sayısına dayalı olarak, dağılımı analiz edilmiştir. Diğer bir deyişle bu araştırmanın bulguları sadece incelenen dokümanlardan elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bundan sonra, sözü edilen materyal türlerinin öğretmenler tarafından ne derece kullanıldığını, bu materyallerin etkinlik temelli öğretime ne derece katı sağladığını ya da öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyip etkilemediğini belirlemeye yönelik betimsel ve deneysel araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Etkinlik, Öğretim Materyali, Öğretim Programı

AN EXAMINATION OF ACTIVITIES IN 6-8TH GRADE MATHEMATICS CURRICULUM AND MATHEMATICS TEXTBOOKS IN TERMS OF TYPES OF INSTRUCTIONAL MATERIALS

Zeynel KABLAN, Kocaeli Üniversitesi, zeynel.kablan@kocaeli.edu.tr
Çağla IŞIK, cagla_aa@hotmail.com
Fatma Merve KAL, mervekurnaz@gmail.com

Abstract

The new primary education mathematics curriculum which is implemented as a pilot program in the 2004-2005 academic year and applied nationwide in the next year, relies upon student-centered learning different than former programs. Main changes in current student-centered program could be summed up under main topics such as the changes in the roles of teacher and student in learning, areas of topics, methods of problem solving, methods of education, measurement and evaluation approaches and the importance of relating mathematics with the practices in daily life (Koç, Işıksal and Bulut, 2007). Besides these changes, it can be said that, new educational programs are based on teaching activities those are student-centered and getting students actively involved, dissimilar with previous instructor-centered teaching (Arslan & Özpınar, 2009; Bulut, 2004; MEB, 2005; Peker & Halat 2008). On the other hand, when the teaching programs of the Ministry of Education are analyzed, it can be observed that there is at least one activity related with acquirements at the level of 6th, 7th and 8th classes. But, Olkun (2005), stated that activity-based teaching necessitates the usage of concrete materials in class environment, even it is very hard to teach some acquirements with the lack of related materials. Thus, research shows that, there are instructor views that "problems occur in the implementation of new teaching programs due to the lack of constructions, tools and materials" (Bal, 2008; Peker & Halat, 2008; Şahin, 2010; Duru & Korkmaz, 2010). Therefore, it is asserted that, main barrier in front of the instructors to implement the new activity-based instruction is the difficulty of finding or developing the materials.

Recommended materials to be used in activities are represented in the curriculum and in the course books which are published by Ministry of Education. In this research, the ratio of the main materials used in teaching activities is analyzed. In other words, the purpose of this research is classifying the recommended materials and stating the distribution of the materials in the primary education second grade mathematics course curriculum and primary education second grade course books teached in 2010-2011 academic year in Kocaeli province.

Literature search shows that, there is not such a research about classifying materials used in primary education mathematics teaching. With this research, materials to be used in practices are classified according to their specifications, moreover the frequency of use of this materials in practices are determined. It is intended to contribute to the classification of materials used in primary education mathematics teaching practices and subsequent research about practice-based teaching.

In the research, document analysis technique is used and the data is gathered from primary education mathematics course curriculum which is downloaded in 7.11.2010 from the web site of Ministry of Education and from the course books which are teached in 2010-2011 academic year in Kocaeli province.

Data-coding is done by two independent raters during research process. Data-coding process is initiated by examination of practices in course book and course curriculum. During this process every practice is observed and the materials used in the practice are coded. 100% compliance is determined in the comparison of data-codes of materials used in practices by two raters both in course curriculum and course book. After determining the materials in teaching documents, the second process was the classification. Materials are classified according to their functional characteristics in mathematics education into seven groups: "counting and four arithmetical operations", "geometry instruments", "measurement instruments", "school equipments", "instruments used in daily life", "electronic instruments" and "other". After that, the frequency and the ratio of the groups are calculated based on their usage in practices. Furthermore, distribution of the material groups is analyzed according to grade level and field of learning. SPSS 16.0 packet program is used for the calculation of frequencies and ratios of groups.

According to the findings obtained from the research, materials in the "school equipments" group are envisioned to be used more than other groups both in course book and curriculum. "School equipments" group includes materials such as paper, pencil, chalk, notebook, course book, eraser, scissors, pencil sharpener, ruler and glue. These materials are considered as basic equipments which every student should have in common.

Second mostly recommended material group in practices is "measurement instruments" according to course book and "geometry instruments" according to curriculum. When the distribution of the recommended materials usage in course book is stated in grade level and field of learning the mostly recommended group is again "school equipments". According to course book, mostly recommended group is "counting and four arithmetical operations" in the field of learning numbers, "school equipments" in the field of geometry, measurement and algebra and "instruments used in daily life" in field of learning probability and statistics. On the other hand, material group "electronic equipments" is recommended to be used in practices significantly less than other groups.

As a result of this research, the classification of materials is made by analyzing the course books and course curriculum published by Ministry of Education and the distribution of material groups is stated according to the recommended usage in practices. In other words, the findings of this research are limited with the data collected from documents observed. Hereafter, descriptive or empirical research could be made to determine the compliance with the guidelines in material usage by instructors, contribution of materials to practice-based teaching and the effects of material usage to students' learning.

Keywords: Activity, Instructional Materials, Education Curriculum

ÖĞRETİM TASARIMI

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN BELİRLENMESİ

Adnan BAKİ, KTÜ, abaki@gmail.com
Funda AYDIN, KTÜ, fundaydin05@gmail.com
Zeynep Medine ÖZMEN, KTÜ, zmozmen@ktu.edu.tr

Özet

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde eğitimin amacı bu değişime ayak uydurabilecek bireyler yetiştirmektedir. Bu uyumun sağlanması için öğretim programlarında yaratıcı düşünme, akıl yürütme, problem çözme, kritik düşünme, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması aşamasında matematik eğitimi önemli bir paya sahiptir (NTCM, 1987). Öğrenme ortamlarının düzenleyicileri olarak öğretmenlerin belirtilen becerilere sahip olmadan, bu becerilere sahip öğrenciler yetiştirmeleri beklenemez. Öğretmenlerin düzenlemiş oldukları eğitim-öğretim ortamlarına yönelik yansıtıcı düşünmeleri, gelecekte yapacakları benzer uygulamalarını daha verimli hale getirmeleri için önemlidir. Bu nedenle öğretmenler için yansıtıcı düşünme becerisinin önemli olduğu söylenebilir. Dewey yansıtıcı düşünmeyi, herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır (Akt: Ünver, 2003, 5). Yansıtıcı düşünme, bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumsuz ve olumlu durumların ortaya çıkarmasını ve sorunları çözmeye yönelik düşünmesini gerektirir (Ünver, 2003). Demirel'e göre (2003) yansıtıcı düşünmeyi hayata aktarabilmek için öncelikle temel düşünme becerilerine ve destekleyici bir ortama ihtiyaç vardır.

Yansıtıcı düşünmenin sorun çözme süreci olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin problem durumları ile karşılaştırılması gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin problem üzerinde düşünmelerini, problem çözme sürecine aktif olarak katılmalarını ve çözüm önerileri sunmalarını sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır. Grup içi ve sınıf tartışmalarının da yansıtıcı düşünmeyi geliştirdiği bilinmektedir. Tartışmalarda öğretmen öğrencilerden sorular yöneltmelerini, kanıtları açıklamalarını, soruları yöneltmelerini istemelidir. Yansıtıcı düşünmenin ancak belirli bir problem algılandığında ortaya çıkmasından yola çıkarak (Shermis,1992) yansıtmanın en iyi problem çözme sürecinde gözlenebileceği söylenebilir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). PISA problem çözme süreci sonunda problem üzerine yansıtma yapılmasını; bu sürecin bir parçası olarak tanımlanmıştır (PISA, 2003). Tüm bunlar göz önüne alındığında, yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi önemli araştırma konuları olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle de bu becerileri öğrencilerde geliştirecek olan öğretmenler olacağına göre öğretmen adaylarının bu yöndeki becerilerinin yeterli düzeyde olması önemlidir. Bunun paralelinde geleceğin öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleri sırasında problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin araştırılması da aynı derecede önemlidir.

Bu noktada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Yansıtıcı düşünme geniş bir yelpaze olduğundan bu çalışmada daha özel olarak öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının hazır bulunuşluk seviyelerine uygun problem durumu belirlenmiş, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini ortaya çıkaracak yönergeler içren bir etkinlik tasarlanmıştır. Etkinlik 1farklı başarı seviyelerine sahip 10 ilköğretim matematik öğretmeni adayına uygulanmıştır. İkişerli gruplar oluşturularak grup ve sınıf tartışması stratejileriyle öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünceleri gözlemlenmiştir. Grup içi tartışmalarını yakından gözlemlemek için her grup etkinlik süresince ayrı ayrı video kaydına alınmıştır. Elde edilen veriler, Kızılkaya ve Aşkar(2009)'ın ilköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşüncelerini belirlemek amacıyla geliştirmiş olduğu ölçek ve literatür desteğiyle oluşturulan kriterlere göre incelenmiştir. Yansıtıcı düşünme sürecinde gerçekleştirilen eylemler üç ana boyut (sorgulama, nedenleme ve değerlendirme) etrafında toplanarak gözlem tablosu oluşturularak veriler analiz edilmiştir. Etkinlik süresince belirlenen kriterlere göre problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşüncenin göstergesi olan bir davranış açıkça ifade edildiğinde evet (E), düşünce tam olarak ifade edilmediğinde kısmen (K) ve herhangi bir ifadeye rastlanmadıysa hayır (H) şeklinde iki araştırmacının ortak görüşleri doğrultusunda kodlanarak gözlem tabloları oluşturulmuştur. Analizler sonucu öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünceleri sorgulama, değerlendirme ve nedenleme boyutları açısından belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının problem çözme etkinliğinde ortaya çıkan yansıtıcı düşüncelerinin belirlenen kriterler doğrultusunda incelenerek her bir boyut ile ilgili ortalamaları aşağıdaki tablo ile verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ortalamaları

	E	K	H	Toplam
Genel	2,31	3,50	4,19	10
Sorgulama	2,33	3,33	4,33	10
Nedenleme	3,00	3,25	3,75	10
Değerlendirme	1,83	3,83	4,33	10

Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik ortaya çıkan yansıtıcı düşünceleri incelendiğinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin yeterli oranda olmadığı görülmektedir. Yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik ortalamalarını artıran boyutun sorgulama, ortalamalarını düşüren boyutun ise değerlendirme olduğu ortaya çıkmaktadır. Nedenleme boyutunda gözlemlenen yansıtıcı düşüncelerin evet hayır ve kısmen frekans ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülse de yansıtıcı düşünmenin en çok ortaya çıktığı boyutun yine nedenleme olduğu dikkat çekmektedir. Tablo incelendiğinde her ne kadar sorgulama ve değerlendirme boyutlarında gözlenmeyen yansıtıcı düşünce ortalamaları eşit olsa da gözlenen düşüncelerin ortalamaları da dikkate alındığında en az yansıtıcı düşünmenin rastlanıldığı boyutun değerlendirme olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; öğretmen adaylarının problem çözme sürecinde ağırlıklı olarak verilen problemi mümkün olan en kısa yoldan çözmeye odaklandıkları görülmüştür. Problemi sorgulama, nedenleme ve çözüm aşamalarını değerlendirme boyutlarında karşılaştıkları yönerge ve grup arkadaşlarının sorularına yeterli cevap veremedikleri, bu boyutlara yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bireylerin kendi öğrenme süreçleri üzerine düşünmesi, neyi, niçin, nasıl yaptıklarını sorgulamasının önemli olduğu göz önüne alındığında öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisi gelişmiş bir öğretmenin düzenlediği öğrenme ortamları üzerine düşünerek, daha bilinçli ve iyi organize edilmiş öğrenme durumları için çaba sarf edebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, programda vurgulanan becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretim ortamlarının iyi tasarlanmış olması gerekmektedir. Öğretim ortamlarının düzenleyicileri olan öğretmenlerin, dolayısıyla öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilmeye yönelik hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler düzenlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, yansıtıcı düşünme, öğretmen adayları

THE INVESTIGATION OF PRE - SERVICE MATHEMATIC TEACHERS REFLECTIVE THINKING SKILLS TOWARD PROBLEM SOLVING

Adnan BAKİ, KTÜ, abaki@gmail.com
Funda AYDIN, KTÜ, fundaydin05@gmail.com
Zeynep Medine ÖZMEN, KTÜ, zmozmen@ktu.edu.tr

Abstract
The goal of education in today's world, where science and technology are rapidly progressing, is to educate people who will be able to respond to this ongoing change. In order for this synchronization to be established, the development of creative thinking, reasoning, problem solving, critical thinking and reflective thinking skills is integral in teaching programs. In the process of instilling these skills, mathematics education plays an important role (NTCM, 1987). Teachers, as planners of teaching environments, cannot be expected to train students to attain the mentioned skills without having these skills themselves. Teachers' reflective thinking towards the teaching and learning environments they arrange are crucial in order to make similar applications they will conduct in the future more effective. Thus, it can be argued that the reflective thinking skill is particularly vital for teachers. Dewey defines reflective thinking as considering any idea or information, and an assembly of information that supports to realize the results it targets, in an effective, consistent and vigilant manner (Cited in Unver, 2003, p. 5). Reflective thinking requires that the individual uncovers the positive and negative conditions related to the teaching and learning method and level, and deliberates toward solving the problems (Unver, 2003). According to Demirel (2003), in order to put into practice reflective thinking, what is needed first are the basic thinking skills and a supportive environment.

When reflective thinking is considered to be the process of problem solving, it can be debated that the students should be confronted with problematic situations. The circumstances that will help students contemplate a problem, participate actively in the process of problem solving and present solutions to the problem needs to be organized. It is acknowledged that group and in-class discussions, too, improve reflective thinking. The teacher should ask the students to direct questions and to describe their evidence. Bearing in mind that reflective thinking occurs only when a specific problem is perceived (Shermis, 1992), it can be claimed that reflection can be best observed during the process of problem solving (Kizilkaya & Askar, 2009). PISA defines the execution of reflection on a problem at the end of the process of problem solving as a part of this practice (PISA, 2003). When all of these are considered, development, testing and evaluation of reflective thinking skills prove to be significant topics of research. Especially in view of the fact that teachers will improve their students' these skills pre- service teachers should be sufficient about these skills. As paralleling investigating of future teachers' reflective thinking skills related with problem solving at their in-service course was important as the same degree. At this point; it is evident that it is essential to discover the pre-service teachers' reflective thinking skills. Because the scope of reflective thinking is broad, the aim of this study specifically was to identify the pre-service teachers' reflective thinking towards problem solving. To serve this purpose, a problem situation appropriate for pre-service teachers' levels of preparations was established and a task involving directions that would reveal their reflective thinking skills intended for problem solving was applied. The task was carried out by ten pre-service elementary mathematic teachers at varying success levels. Pre-service teachers' reflective thinking skills for problem solving were observed in pairs through group and classroom discussion strategies. Observation of each pair during the activity was video-recorded to be able to monitor the in-pair discussions closely. The data obtained were examined in accordance with the measure and literature Kizilkaya and Askar (2009) developed in order to determine elementary students' reflective thoughts aimed at problem solving. Data were analyzed by grouping the actions in the process of reflective thinking around three main dimensions (questioning, reasoning and evaluation) and preparing an observation table. When an idea representative of reflective thinking towards problem solving was clearly expressed according to the criteria determined during the course of the activity, it was coded as *Yes* (Y) by taking into consideration the views of all researchers; if the thought was not stated fully, it was coded as *Partly* (P); and if no expression of an idea representative of reflective thinking towards problem solving was evident, it was coded as *No* (N) in the observation table. At the end of the analyses, pre-service teachers' reflective thoughts were determined in terms of the questioning, reasoning and evaluation. The pre-service teachers' reflective thoughts that were disclosed in the problem solving activity were examined according to the pre-set criteria and their averages for each dimension are provided in the table below.

Table 1: The Pre-Service Teachers' Averages for Reflective Thinking towards Problem Solving

	Y	*P*	*N*	*Total*
Total	*2,31*	*3,50*	*4,19*	*10*
Questioning	*2,33*	*3,33*	*4,33*	*10*
Reasoning	*3,00*	*3,25*	*3,75*	*10*
Evaluation	*1,83*	*3,83*	*4,33*	*10*

When the table above and the pre-service teachers' reflective thoughts toward problem solving are examined,it can be seen that their reflective thinking skills toward problem solving are not sufficient. It appears that the dimension that boosts the averages for reflective thinking skills is questioning, and the dimension that lowers the averages is evaluation. Although the frequency averages of *yes*, *no* and *partly* were quite alike for reflective thoughts that were observed on the reasoning dimension, it was again the reasoning dimension where reflective thinking occurred the most. When the table is inspected, no matter the unobserved reflective thinking averages on the dimensions of questioning and evaluation are identical; it can be argued that the dimension where one comes across reflective thinking the least is evaluation when only the averages of observed skills are taken into consideration.

In conclusion, it was apparent that the pre-service teachers were focused heavily on solving the problem in the shortest way possible during the problem solving stage. It was observed that they were not able to properly respond to the directions and their peers' questions the teacher candidates encountered in the dimensions of questioning, reasoning and evaluating the solution of the problem. Considering that it is important for individuals to reflect upon their own learning processes and questioning what they do, why and how, it seems essential to advance the pre-service teachers' reflective thinking skills towards problem solving. It is anticipated that a teacher with improved reflective thinking skills will contemplate the learning environments s/he arranges and will try harder for a more mindful and well organized learning setting. In this context, it is important that the teaching environments are well designed so that the skills that are emphasized in the program can be instilled in the students. Therefore, pre-service and in-service training should be planned to develop the reflective thinking skills of the teachers, who are organizers of the teaching environments and that of pre-service teachers alike.

Keywords: Problem solving, reflective thinking, pre-service teachers

ÜNİVERSİTE ÖĞRETİM ELEMANLARININ KULLANDIKLARI İÇERİK ÖĞELERİNİ DÜZENLEME BİÇİMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Figen KILIÇ, Mersin Üniversitesi, figenkilic@mersin.edu.tr

Özet

Öğretim programlarının önemli öğelerinden biri de içeriktir. İçerik hedeflere ulaşmak için neyi öğretelim sorusuna yanıt ararken, öğrenme-öğretme sürecinde de içeriği nasıl öğretelim sorusu önem kazanmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin üzerinde değişiklik yapabileceği ve kontrolü sağlayabileceği en önemli öğe içeriktir. İçeriği düzenleyerek farklı öğrenme çıktılarının oluşmasını sağlanabilir. Bu açıdan bakıldığında içeriğin düzenlenmesinde öğretilecek bilginin seçilmesi ve düzenlenmesini olanaklı kılan iki temel öğretim stratejisi bulunmaktadır: Bunlar; 1) Makro stratejiler ve 2) Mikro stratejilerdir.

Makro stratejiler, dersin kapsamı içindeki tüm içerik birimlerinin, sunulmadan önce sıralanmasını, sentezlenmesini ve özetlenmesini amaçlayan stratejileri kapsamaktadır. Sıralama, öğrenciye sunulacak olan içerik birimlerinin sıralarının belirlenmesi; sentezleme ise, birimler arasındaki ilişkilerin öğrenciye gösterilmesini açıklamaktadır. Ayrıca makro stratejilerde, içerik birimlerini sıralayabilmek için içerik ve iş analizleri; ilgili içerik birimlerinin sentezini yapabilmek için özetler ve sentezleyiciler gibi strateji öğeleri kullanılmaktadır.

Mikro stratejiler ise, tek tek içerik birimlerinin olguların, kavramların, işlemlerin ve genellemelerin öğrenciye sunuluşu ile ilgili düzenlemeleri konu almaktadır.

Mikro stratejilerde, her bir içerik türünün öğretimi farklı etkinlik ve düzenlemeleri gerekli kılmaktadır. Her içerik türünün en iyi şekilde öğretilmesi öğrenme çıktılarının kalitesi ve kalıcılığı açısından çok önemlidir.

İçerik türlerine konunun zorluğuna ve öğrenci özelliklerine göre, gerektiğinde eklenecek bilgiler olan ikincil sunu biçimleri öğrenmeyi kolaylaştıran ve gerektiğinde mutlaka kullanılması gereken öğelerdir. İkincil sunu biçimleri olarak adlandırılan bu içerik öğeleri, önkoşul bilgi, bellek destekleyiciler, dikkat odaklama öğeleri gibi öğelerdir. Bu öğeler içeriğin daha da iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla gerek her bir içerik türünün öğretimi ve gerekse bu öğelerin sunumuna ek olarak verilen ikincil sunu biçimleri içerikte yer alan olgu, kavram, işlem ve genellemelerin öğretiminde oldukça önemli ve gereklidir.

Bu önemden yola çıkarak içerik öğelerinin ve ikincil sunu biçimlerinin kullanılma durumunu belirlemek amacıyla bu çalışma planlanmıştır.

Yapılan çalışmanın amacı, üniversite öğretim üyelerinin kullandıkları içerik öğelerini ve ikincil sunu biçimlerini belirleyerek farklı değişkenler açısında değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretim üyelerinin içerik türlerini ve ikincil sunu biçimlerini kullanma sıklıkları nasıldır?
2. Öğretim üyelerinin içerik türlerinden birini öğretirken, kullandıkları içerik öğeleri ve ikincil sunu biçimleri uzmanlık alanlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretim üyelerinin içerik türlerinden birini öğretirken, kullandıkları içerik öğeleri ve ikincil sunu biçimleri akademik kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmada, öğretim üyelerince kullanılan içerik öğelerini düzenleme biçimlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır ve bu çerçeve doğrultusunda araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin Üniversitesi Rektörlüğü tarafından düzenlenen "Eğiticilerin Eğitimi Programı" kapsamında yürütülen hizmetiçi eğitime katılan toplam 145 öğretim üyesi oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla anket kullanılmıştır. Anketin hazırlanmasında öğrenme ve öğretme kuramlarından, konuyla ilgili yapılan farklı araştırmalardan ve uzman görüşünden yararlanılmıştır. Ankette kişisel bilgi toplamak amacıyla 4 soru yer almaktadır. Öğretim üyelerinin kullandıkları içerik öğeleri ile ilgili olarak kavramlara ilişkin 6 soru, işlemlere ilişkin 4 soru, genellemelere ilişkin 4 soru ve İkincil sunu biçimlerine ilişkin olarak ise 13 soru yer almaktadır. Toplam 27 sorunun yer aldığı anket "her zaman, genellikle, ara sıra ve hiç" kategorilerinden oluşan yapılandırılmış anket formunda hazırlanmıştır. Hazırlanan ankete 2 uzmanın görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Anket sorularının analizi SPSS programı ile çözümlenmiştir. Ankette toplanan veriler frekans, yüzde ve tek faktörlü anova analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda, öğretim üyeleri içerik türlerinden kavramların öğretiminde en fazla örnekleri, en az olarak da özellik olmayanları kullandıkları; işlem öğretiminde en fazla sürecin amacını göstermeyi kullanırken en az deney yapma öğesini kullandıkları ve genelleme öğretiminde ise, en fazla örnek durum kullanırken en az olarak da önerme şeklinde ifadesinin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. İkincil sunu biçimlerine bakıldığında ise, en fazla ön koşul bilgi kullanılırken en az olarak zihin haritalarının kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına göre farklılık olup olmadığı ise, tek yönlü varyans analizi ile belirlenmiş ve elde edilen bulgulara göre, genelleme öğretiminde deney yapma içerik öğesinde fen bilimleri lehine; ikincil sunu biçimleri açısından bakıldığında dikkat toplama öğelerinin kullanımında, sağlık bilimlerinin lehine; tablo kullanımında sosyal bilgiler lehine; grafik kullanımında fen bilimleri lehine ve metafor kullanımında ise sağlık bilimleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunların dışında içerik düzenleme ve ikincil sunu biçimlerini kullanma açısından uzmanlık alanına göre farklılık bulunmamıştır. Öğretim üyelerinin kıdemlerine göre içerik düzenleme ve ikincil sunu biçimlerini kullanma durumları açısından farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, işlemlerin öğretilmesinde sürecin amacını gösterme öğesinin kullanılmasında ve ikincil sunu biçimlerinden metafor kullanımında 21-30 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri lehine anlamlı fark bulunurken diğer öğeler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: İçeriğin Düzenlenmesi, İçerik Öğelerinin Öğretimi, İçerik Türleri

EVALUATION OF TO BE ARRANGEMENT FORM OF CONTENT COMPONENTS WHICH ARE USED BY UNIVERSITY LECTURES

Figen KILIÇ, Mersin University, figenkilic@mersin.edu.tr

Abstract

The most important item a teacher can modify and can control during the learning-teaching process is content. One may ensure that different learning outputs come into being by organizing the content. There are two basic teaching strategies which enable information which will be taught to be selected and organized from this point of view: these include 1) macro strategies and 2) micro strategies.

Macro strategies cover strategies aimed at ordering, synthesizing and summarizing all content units included in the class before being presented.

Micro strategies cover the arrangements regarding presentation of content units, facts, concepts, procedures and generalizations to students.

When it comes to micro strategies, teaching of every content type require different activity and arrangements. Teaching every type of content in the best way possible is very important in terms of quality and persistency.

Secondary presentation forms which are information to be added, when necessary, depending on content component, difficulty of subject, and characteristics of a student are the items which facilitate learning and have to be used, when necessary. These content component named as secondary presentation forms include various items such as precondition information, memory supporters, and attention focusing item. These items make sure content is better understood. Thus, teaching of each content component and secondary presentation forms given in addition to presentation of such items are important and necessary in teaching of fact, concepts, procedures and generalizations contained in the content .
By taking the said importance, this study has been planned in order to determine arrangement form of content component and secondary presentation forms.
Aim of this study is determining arrangement form of content component and secondary presentation items used by university lecturers and evaluate the same in respect of different variables. The answers for the following questions have been sought in line with this objective.
How frequent do the lecturers use content components and secondary presentation forms?
Do the arrangement form of content component and secondary presentation forms they use when teaching one of the content component differ depending on their field of specialization?
Do the arrangement form of content component and secondary presentation forms they use when teaching one of the content types differ depending on their academic seniority?

Aim of this study has been assessing arrangement forms of content items used by the lecturers and is a descriptive study at research scanning model in this framework.
Study group of this research is composed of 145 lecturers who participated in the in service training conducted within scope of "Program for Training of Teachers" organized by Presidency of Mersin University.
Questionnaire has been used for the purpose of this research in order to gather data. In preparation phase of questionnaire, learning and teaching theories, different researches conducted on this subject and specialists' opinions have been employed. Questionnaire containing 27 questions regarding content component and secondary presentation forms has been prepared in a structured questionnaire form composed of categories "always, generally, sometimes and never". After obtaining opinions of 2 specialists, questionnaire so prepared was finalized. Questions of questionnaire were analyzed by using SPSS program. Data gathered in the questionnaire have been assessed by using frequency, percentage and one way anova.
In line with data gathered from this research, it has been concluded that lecturers use examples the most in teaching of concepts, one of the content component, use those that are not features the least,; use showing of process's objective the most while teaching transaction while they use experimenting item the least, and when it comes to generalization teaching, they use example case the most and use the form of proposition the least. When it comes to secondary presentation forms, it has been found out that the most used item is pre-condition information while the least used item is mind maps. Under the light of these findings, one way anova analysis has been used to determine whether there is a difference depending on specialization fields of lecturers, and according to data derived, a significant difference has been found in favor of science in terms of experimenting content item of generalization education, when it comes to secondary presentation forms, a significant difference has been found in health sciences in use of gathering attention items; in favor of social sciences in use of tables, in favor of sciences in use of graphics, and health sciences in use of metaphor. Besides, no difference has been found depending on specialization field in component of content arrangement and secondary presentation forms. According to result of one way anova analysis conducted in order to determine whether or not there is a difference depending on seniority of lecturers in terms of content arrangement and use of secondary presentation forms, a significant difference has been found in favor of those lecturers with a seniority of 21-30 years in terms of teaching of transactions, use of item for showing objective of process and use of metaphor in the secondary presentation forms, no significant difference has been found between the other items.
Keywords: Arragement Form Of Content Components, Teaching of Content Component, Content Components

FEN ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME TEORİSİNE DAYALI BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİM VE OTANTİK DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİYLE İLGİLİ DURUM BELİRLEME ÇALIŞMASI

Ilke Önal ÇALIŞKAN, Hacettepe Üniversitesi, ilkeonal@hacettepe.edu.tr
Meral AKSU, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, aksume@metu.edu.tr

Özet
Değişen küresel eğitim ölçütleriyle birlikte öğretmen eğitim programlarında öğrenci merkezli bilgisayar destekli öğretim ve otantik değerlendirme etkinlikleri önem kazanmaya başlamıştır. Bilgisayar destekli eğitim, bilgisayar aracılığıyla düzenlenip desteklenen öğrenme ortamları sağlayan ve öğretim hedeflerinin dışında teknolojik ekipmanlar aracılığıyla kaynak oluşturan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, öğretim öğrenen ve kullanıcı ihtiyacına göre bilgisayar aracılığıyla tasarlanır.Bilgisayar destekli öğretim uygulamaları öğrencilerin her zaman dikkatini çekecek nitelikte olmuştur ve öğrencilerin aralarındaki işbirliğine olanak tanıyarak akademik performanslarını yükseltmeleri konusunda destek sağlamaktadır. Bilgisayar destekli öğretim aynı zamanda öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem vererek onların kendi hızlarında öğrenmelerine ve becerilerini aşamalı bir şekilde yapılandırıp geliştirmelerine imkan sağlar. Otantik değerlendirme, öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri anlamlı bir bütün halinde sergileyecekleri gerçek yaşam durumlarıyla ilgili görevlerin verildiği bir değerlendirme formudur. Otantik değerlendirme, genellikle öğrencilerin performanslarını gösterebilecekleri bir görev ve göreve ilişkin performans derecelerinin ölçütle karşılaştırılıp değerlendirildiği rubrikten oluşur. Otantik değerlendirme etkinlikleri öğrenciler için daha süreç temelli, geçerli ve güvenilir değerlendirme ortamları oluşturmaları ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmek adına öğretmen adayları için önem taşımaktadır.
Bu araştırmanın amacı fen ve teknoloji öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri II dersinde "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"na dayalı bilgisayar destekli öğretim ve otantik değerlendirme uygulamalarına ilişkin algılarını tespit etmektir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 35 dördüncü sınıf öğrencisi akademik performansları, öğrenme-öğretme yetenekleri ve fen öğretimine karşı tutumları göz önünde bulundurularak amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bilgisayar destekli öğretim ve otantik değerlendirme uygulamaları Yager (1991) tarafından geliştirilen Yapılandırmacı Öğrenme Prensipleri dikkate alınarak planlanmıştır. Yapılandırmacı Öğrenme Prensibine göre ilk basamağa davet adı verilir. Bu aşamada öğretmen, kavramı sunmadan önce öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmak ve öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlamak amacıyla öğretimin başında öğrencilere bazı sorular sorar. Örneğin, öğretmen derse öğrencilerine fen ve teknoloji okuryazarlığı ve fen öğretiminde yapılandırmacılığın ne anlama geldiğini sorarak başlar.İkinci aşama araştırmadır. Bu aşamada öğrenciler öğrenme-öğretme yaklaşımları, stratejileri ve teknikleriyle ilgili ön bilgileri kullanarak tartışmak üzere yönlendirilirler. Grup üyeleri her seferinde değiştirilir ve farklı zamanlarda farklı kişilerle buluşma imkanına sahip olurlar. Her grup yaklaşık beş öğrenciden oluşur. Farklı fikirleri

paylaşırlar, farklı fikirlere saygı duyarlar ve farklı fikirleri bir görüş altında toplamayı başarırlar.Değişik öğrenme çıktıları yaratırlar. Öğretmen,öğrenci tartışmalarına kesinlikle müdahalede bulunmaz. Üçüncü basamak açıklamalar ve çözümler sunmadır. Bu aşamada öğrenciler kendi fikirlerini vurgular ve bunun için nedenlerini oluştururlar ve öğretmen tüm fikirleri dersin hedeflerine uygun bir biçimde bütünleştirir. Dördüncü ve son basamak uygulamaya geçmedir. Bu aşamada öğrenciler öğrendiklerini günlük yaşam durumlarına nasıl uyarlayıp kullanacakları hakkında beyin fırtınası yaparlar ve tartışırlar. Fen ve Teknoloji öğretmen adayları araştırmacıların önerileri doğrultusunda kendi günlük planları, etkinlikleri, performans temelli değerlendirme durumları ve bilgisayarda hazırlanmış rubrikleri yine bilgisayar aracılığıyla paylaşırlar. Araştırmacılar, alandakki fen ve teknoloji öğretmenleri, okul uygulamalarında rehber öğretmenleri kendi öneri ve geri bildirimlerini verirler. Öneriler ve geri bildirimler doğrultusunda öğretmen adayları kendi yargılarını oluşturup fen eğitimiyle ilgili elektronik portfolyolarını hazırlarlar. Araştırma, 2009-2010 akademik yılı güz döneminde gerçekleştirilmiş ve final dönemini de kapsayacak şekilde 15 hafta devam etmiştir. Araştırma için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Sınıfta yapılan uygulamalar beş hafta boyunca iki gözlemci (biri ders sorumlusu, diğeri fen eğitimi anabilim dalında görevli araştırma görevlisi) tarafından izlenmiştir. Araştırmada ders sorumlusu ile işbirliği yapılmasının ve gözlemci kullanılmasının nedeni araştırmada iç güvenirliği tehdit eden faktörlerle araştırmacı yanlılığını ortadan kaldırmaktır. Araştırmacılar süreçte öğrencilerin ön bilgilerini belirleme ve kullanma sorumluluğuna sahiptir. Bilgisayar destekli öğretim etkinlikleriyle ilgili açık uçlu sorulardan oluşan izlemeye dayalı odak grup görüşmeleri, fen eğitimine ilişkin genel eğilimlerden oluşan açık uçlu anket, araştırmacılar tarafından planlanan ve uygulanan eğitime ilişkin açık uçlu sorulardan oluşan sonuca dayalı odak grup görüşmeleri, fen ve teknoloji öğretmen adaylarının elektronik portfolyoları (ünite planı, günlük plan, performans dayanaklı değerlendirme, rubrikler ve öğretim etkinliklerinden oluşan) araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Veri kaynaklarının analizinde nitel araştırma yöntemine ait tekniklerden betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Öncelikle araştırmacılar tarafından konuya uygun bir şekilde literatür taraması ve araştırmacıların konuyla ilgili bilimsel deneyimleri sonucunda veri kaynakları doğrultusunda kodlar belirlenmiştir. Betimsel analiz sürecinde, veri kaynaklarından elde edilen kodlar yüzde ve frekans hesabı aracılığıyla tanımlanmıştır. İçerik analizi sürecinde frekans ve yüzdeleri belirlenen kodlar uygun temalarla ilişkilendirilerek süreçle ilgili yorumlar yapılmıştır. Veri analizinde güvenirliği sağlamak için puanlayıcı güvenirliği kullanılmış ve veriler üç araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Ayrıca nitel veri analizinde güvenirliği sağlama tekniklerinden olan üçgenleme (görüşme, gözlem ve portfolyo kodlarının karşılaştırılıp ilişki kurulması) kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasından sonra, bilgisayar destekli yapılandırmacı öğretim uygulamaları ve otantik değerlendirme etkinliklerinin öğretmenlerin düşünme, karar verme ve planlama süreçlerini planlama ve kontrol etmede, aynı zamanda fen eğitimine karşı olumlu tutum ve eğilimler geliştirmede gerekli olduğu kanıtlanmıştır. Bu anlamda eğitim alanındaki araştırmacılara, öğretmen adaylarına, alandaki öğretmenlere, program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarına öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi, yeniden yapılanması, uygulanma süreçleri, değerlendirilmesi ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar Destekli Öğretim, Otantik Değerlendirme, Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi, Hizmet Öncesi Fen Eğitimi

A CASE STUDY ABOUT COMPUTER ASSISSTED INSTRUCTION AND AUTHENTIC ASSESSMENT ACTIVITIES BASED ON CONSTRUCTIVIST LEARNING THEORY IN SCIENCE TEACHER EDUCATION

Ilke Önal ÇALIŞKAN, Hacettepe University, ilkeonal@hacettepe.edu.tr
Meral AKSU, Ortadoğu Teknik University, aksume@metu.edu.tr

Abstract

Learner centered computer based instruction and authentic assessment activities are very important concepts which are started to be used in teacher education programs becuase the needs of changing global education standards. Computer-assissted instruction refers to providing a learning environment that is mediated and supported via the internet and connected to a computer with hyperlinks to resources outside the instructional domain. The instruction is designed so that the computer displays lessons in response to learner/user interactions. Computers capture the students' attention because the programs are interactive and engage the students' spirit of collaborativeness to increase their scores. Also, computer-assisted instruction moves at the students' pace and usually does not move ahead until they have mastered the skill. Authentic assessment is a form of assessment in which students are asked to perform real-world tasks that demonstrate meaningful application of essential knowledge and skills. An authentic assessment usually includes a task for students to perform and a rubric by which their performance on the task will be evaluated. Authentic assessment activities are important for student teachers constructing more process-based, valid and reliable assessment environments for their students and observing development of students' science process skills.

The purpose of this study was to identify the perceptions of preservice science teachers about computer assissted instruction and authentic assessment activities based on constructivist learning approach in Special Teaching Methods II course. 35 fourth grade pre-service science teacher from Hacettepe University Faculty of Education Department of Science Education were selected by purposeful sampling investigating their academic performance, teaching and learning abilities and attitudes about science teaching. Education about computer assissted instruction and authentic assessment activities were planned by the researchers considering Constructivist Learning Theory Principles which were explained by Yager (1991). According to this strategy, the first step is called as *invitation*. The teacher asked the students some questions at the beginning of the instruction in order to activate students' prior knowledge and promote student-student interaction and agreement before presenting the concept. For example, the teacher started to lecture with a question asking what is meant by a scientific literacy or constructivism in science education. The second step is called *exploration*. In this step, students were allowed to discuss the question in groups by using their previous knowledge related to learning and teaching approaches, strategies and techniques. The teacher created groups by assigning numbers to each student and then same numbers came together and to form a group. The members of the groups changed each time and learners have the opportunity to meet different people. Each group consisted of approximately five students. They shared different ideas, were respectful of all ideas and integrated different ideas in a view. They created different outcomes. Researcher did not interfere with students' discussions. The third step was called as *proposing explanations and solutions*. The groups expressed their own ideas, provided their own reasons in this step and the teacher integrated all the ideas according to the course aims. The fourth and the last step was called as *taking actions*. Students brainstormed and discussed how they could relate and transfer their learnings into the daily life situations and make use of them.

Preservice science teachers prepared their own daily plans, activities, lesson plans, performance based assessment cases, rubrics which are prepared on computer in terms of researchers' guidelines and shared them via computer. Researchers, science teachers in the field and their mentor teachers in teaching application course were given their suggestions and feedbacks. In terms of suggestions and feedbacks, preservice teachers made their adjustments and prepared their own electronic portfolio about science teaching. This research study was conducted in fall semester of 2009-2010 academic year fall semester and lasted 15 weeks including the final examination term. Qualitative research design was used for this study. For about five weeks, two observers (one is the instructor of the course and the other one is a research assistant from different university in science education) observed the applications in the class. The purpose of working with an instructor and having an observer was to minimize the internal threat to overcome the researcher bias in the study.

Researchers had the responsibility of identifying and using prior knowledge of students in the class. Formative focus group interview including open-ended questions about computer assissted instructional activities, open-ended questionnaire about general tendencies about science teaching, summative focus group interview including open-ended questions about the education which were planned and applied by researchers, electronic portfolios (unit plans, daily plans, performance-based assessments, rubrics and instructional activities) of pre-service science teachers were used as data sources. Both descriptive and content analyses were used for these data sources. Meaningful themes related to subject were identified by researchers in terms of literature review and codes coming from data sources were corresonded with these themes. Frequency and percentages were calculated for descriptive analysis and after than meaningful themes were associated with calculated codes for content analysis. After interpreting the results, it was claimed that applications of computer-assissted constructivist instruction and authentic assessment activities are necessary for organizing and controlling teacher thinking, decision-making and planning processes effectively and developed positive attitudes and tendencies about science teaching. By this way, suggestion about development, reconstruction, application processes and evaluation of teacher education programs and future research studies were given to educational researchers, pre and in-service teachers, curriculum developers and measurement and evaluation experts.
Keywords: Computer Assissted Instruction, Authentic Assessment, Constructivist Learning Theory, Preservice Science Education.

İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE BİTİŞİK EĞİK YAZI UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMANIN DEĞERLENDİRİLMESİ (TOKAT İLİ MERKEZİ ÖRNEĞİ)

Mehmet ARSLAN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, tugberkcan_1999@hotmail.com
Sevgi BEKTAŞ BEDİR, Zile Anadolu Ticaret Meslek Lisesi, sev_gi_2010@hotmail.com
Sabri Burak KAPAN, Sulusaray Ballıkaya İlköğretim Okulu, s_burak_kapan@hotmail.com
Yalçın COŞKUN, Suşehri Atatürk İlköğretim Okulu, yalcin.coskn@gmail.com
Serap KÖŞE, Cumhuriyet Üniversitesi, serap_kose@hotmail.com.tr
Mustafa ÇİMEN, Amasya Ahi Dershanesi, y.cimen03@hotmail.com

Özet

Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarında belli dönemlerde değişiklikler yapılmış ve uygulanmıştır. Cumhuriyetin ilk programı 1926 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programıdır. Daha sonra 1936, 1948, 1968 yıllarında ilköğretim programları yeniden düzenlenmiş ve uygulanmıştır. 1968 yılında uygulamaya konulan İlkokul Programı, zaman zaman bazı değişikliklerle 2005-2006 eğitim-öğretim yılına kadar uygulanmıştır. Bu öğretim yılında eğitim bilimleri alanında meydana gelen bilimsel ve pedagojik gerekçeler yanında, toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanan yeni bir ilköğretim programı uygulamaya konulmuştur.

Yeni ilköğretim programında yapılan radikal değişikliklerin başında ilkokuma yazma öğretiminde "Ses Temelli Cümle Yöntemi" nin uygulanacağı, aynı zamanda ilkokuma yazma öğretimine "Bitişik Eğik Yazı" ile başlanacağı ve bütün yazıların bitişik eğik yazı ile yazılacağı vurgulanmıştır. Programda bitişik eğik yazı kullanımının gerekçeleri aşağıdaki biçimde açıklanmıştır:

- İlk okuma-yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
- Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
- Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinde harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.
- Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncedeki süreklilik ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
- Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmalıdır.
- Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir
- Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğundan, onların sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimleri arasında ilişki bulunmaktadır.
- Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Öğrencilerin, değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini deneysel çalışmalarla ispatlanmıştır.
- Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilkokuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

Sayılan bu gerekçelere eğitim çevreleri ve uygulayıcı öğretmenler tarafından bazı eleştiriler olduğu bilinmektedir. Yapılan eleştirilerin başında ilköğretim öğretmenlerinin kendilerinin bitişik eğik yazı yazabilme konusunda yeterli olmadıkları gelmektedir. Bu itibarla eğik el yazısı becerisine yeterince sahip olmayan öğretmenlerin yaptıkları yazma öğretiminin ne derece yeterli olduğu hususu araştırmaya değer bir konu olarak görülmektedir. Üzerinde 6 eğitim-öğretim yılı gibi azımsanmayacak bir süre sonunda öğretmenlerin bitişik eğik yazı konusundaki görüşlerinin önemli ve anlamlı olduğu düşünülmüştür. Bunun yanında yapılan gözlemler öğretmenlerin birinci sınıfta bitişik eğik yazı konusunda ısrarcı olduklarını, daha sonraki sınıflarda öğrencileri serbest bıraktıklarını, isteyenin bitişik yazı, isteyenin dik temel harflerle yazmasına göz yumduklarını ortaya koymaktadır.

Bu nedenlerle araştırmamızda bitişik eğik yazı uygulaması konusunda öğretmen görüşlerine başvurulması ve uygulama sonuçlarının araştırılması yoluna gidilmiş ve araştırmanın problem cümlesi: ***"İlkokuma Yazma Öğretiminde Bitişik Eğik Yazı Uygulamasına İlişkin Öğretmenlerin görüşleri nelerdir, uygulama sonuçları başarılı mıdır?*** biçiminde formüle edilmiştir.

Yukarıda pedagojik gerekçeleri açıklanan bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin öğretmenlerin ne düşündükleri önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı başarılı bir biçimde uygulamada kendilerini ne derece yeterli hissettikleri yine önem arz eden bir hususdur. Araştırmanın amacı öncelikle bu hususu ortaya koymaya yöneliktir. Araştırmanın bir diğer amacı da uygulama sonuçlarının ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır.

Araştırma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Evrenini Tokat ili merkezinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende faaliyet gösteren okullardan evreni temsil edecek oranda en az 10 yıllık deneyime sahip öğretmenler arasından rastgele seçilen 200 öğretmen örneklemi teşkil etmektedir.

Hazırlanan anket öğretmenlere uygulanmış ve bitişik eğik yazı konusundaki öğretmen görüşleri istatistik tekniklerle analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.
Araştırmanın diğer boyutunu teşkil eden bitişik eğik yazı uygulamasının değerlendirmesinde de şöyle bir yol izlenmiştir: İlköğretim okullarından sosyo-ekonomik düzeyi farklı 15 okulda öğretim gören 1-6 sınıflardaki öğrenci defterlerinden her bir sınıftan rastgele olarak seçilen 5 öğrenci defterinden örnekler alınmış, her bir sınıftan alınan toplam 75'er örnek, sınıf öğretmeni, program uzmanı, resim-iş öğretmeninden oluşan komisyonlarca değerlendirilmiştir. Her bir uzman numaralanan yazı örneklerini notla değerlendirmiş, böylece sınıflar itibariyle toplam puanlar elde edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Her bir sınıf düzeyine göre öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma becerileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bitişik eğik yazı yazmada sıklıkla yaptıkları hatalar belirlenmiştir.
Elde edilen verilerin tasnifi ve bilgisayar ortamına aktarılması işlemleri devam etmektedir. Veriler, uygun istatistiki teknikler kullanılarak analiz edilecek, yorumlanacak, sonuç ve önerilerde bulunulacaktır.
Anahtar Kelimeler: ilkokuma yazma, bitişik eğik yazı,bitişik eğik yazı uygulaması

TEACHERS' OPINIONS ABOUT ADJACENT ITALIC HANDWRITING APPLICATION ON FIRST READING AND WRITING INSTRUCTION AND EVALUATION OF THE APPLICATION (SAMPLE OF TOKAT PROVINCE CENTER)

Mehmet ARSLAN, Gaziosmanpaşa University, tugberkcan_1999@hotmail.com
Sevgi BEKTAŞ BEDİR, Zile Anadolu Trade Vocational High School, sev_gi_2010@hotmail.com
Sabri Burak KAPAN, Sulusaray Ballıkaya Primary School, s_burak_kapan@hotmail.com
Yalçın COŞKUN, Suşehri Atatürk Primary School, yalcin.coskn@gmail.com
Serap KÖŞE, Cumhuriyet University, serap_kose@hotmail.com.tr
Mustafa ÇİMEN, Amasya Ahi Training Center, y.cimen03@hotmail.com

Abstract
The Primary Education Curriculum underwent some alterations during certain periods since the foundation of the Turkish Republic. The first curriculum of the Republic was the First Schools' Curriculum designed in 1926. Then Primary Education Curricula were reorganized and implemented in 1936, 1948, and 1968. The elementary school curriculum introduced in 1968 was implemented until the 2005-2006 school year with some changes from time to time. A new elementary school program was put into practice prepared in accordance with social needs as well as academic scientific and pedagogical concerns about the field of educational sciences.
At the beginning of the radical changes in the new primary school curriculum are the implement of the "Sound Based Sentence Method" in reading and writing instruction, beginning reading and writing instruction with "Adjacent Italic Handwriting", and all articles are required to be written with italic letters.
The reasons for the use of adjacent italic handwriting in the curriculum are described as follows:

- It is observed that the students, who start learning how to read and write ,draw curved and circular lines when they hold the pen at first. This facilitates the passage of students' adjacent italic handwriting.
- Students constitute the pen obliquely due to their anatomical structures.
- Adjacent italic handwriting is smooth and uninterrupted and that supports writing from left to right direction.
- Adjacent italic handwriting does not allow turning back. This provides scripture a streamlined and right direction development.
- When adjacent italic handwriting supports the correct spelling of the letters, it prevents mistaking the writing directions of the letters.
- Continuity in the adjacent italic handwriting overlaps with continuity in mind and supports each other. Thus, the fluency occurred in writing is reflected in reading fluency skills.
- The students beginning to write letters of adjacent italic handwriting after vertical basic handwriting of the letters have difficulty in transition to adjacent italic handwriting .
- Therefore, the first teaching of literacy should start with adjacent italic handwriting .
- Researches show that students do not encounter a problem in writing with adjacent italic handwriting letters and they enjoy this type of writing.
- Because aesthetic appearance of the adjacent italic handwriting helps students to develop an aesthetic point of view, it contributes to their artistic development. There is a correlation between instruction of adjacent italic handwriting and teaching of art and music classes.
- Habit of writing in adjacent italic handwriting does not pose trouble reading texts written in other writing characters. It has been proved by experimental studies that students have no trouble recognizing and reading the letters written in different styles.
- Because adjacent italic handwriting is suitable for synthesis method, it makes easier the process of learning reading-writing with sound-based sentence method.

It is known that there are some criticism of the practitioner teachers and enforcement circles to the foregoing grounds. At the beginning of the criticism, there are primary school teachers who are not sufficient to write adjacent italic handwriting. In this respect, the issue whether the teachers who do not have enough adjacent italic handwriting skills are competent to teaching of writing is regarded as a subject matter for research. At the end of a substantial period of time such as 6 academic years, the teachers' ideas about adjacent italic handwriting are thought to be important and meaningful. In addition, the observations reveal that teachers insist on adjacent italic handwriting in the first grade, they release students in further grades and they permit students write both in adjacent italic handwriting and vertical basic handwriting according to students' preference.
For these reasons, in our research the opinions of teachers are consulted for the implementation of adjacent italic handwriting and the results of application are researched and problem case is formulated as:"***What are the teachers' opinions about adjacent italic handwriting application on first reading and writing instruction and are the results of application successful?***
Pedagogical reasons described above, what teachers think is important regarding the implementation of adjacent italic handwriting . It is also an important concern to what extent the teachers regard themselves as competent enough to implement the adjacent italic handwriting successfully. The purpose of the study is intended primarily to demonstrate this point. Another purpose of the study is to determine the level of application result.
The method has been designed in accordance with research screening model. Its universe is made up of teachers working in city center of Tokat. The sampling consists of randomly chosen 200 teachers with at least 10 years of experience working in the schools of the universe.

The prepared questionnaire was administered to teachers and teachers' opinions about adjacent italic handwriting were analyzed by statistical techniques and the findings were interpreted.
Another dimension of the research, evaluation of implementation of adjacent italic handwriting, is revealed the following way: Samples were taken from randomly selected 5 students' notebook in each grade among teaching grades 1-6 in 15 primary schools in different socio-economic status. Each class received totally 75 samples and these samples were evaluated by the commissions consisting of classroom teacher, program specialist, picture-job teachers. Each expert evaluated the numbered writing examples giving a note, so that total scores were obtained in every grade and compared with each other. Adjacent italic handwriting skills have been evaluated according to the level of each class of students. Mistakes often made by students while writing in adjacent italic handwriting are determined.
The data are being classified at the moment. They will be analyzed and interpreted by using the proper statistical techniques, therefore conclusions and suggestions will be put forward later.
Keywords: first reading and writing, adjacent italic handwriting , adjacent italic handwriting application

TAHMİN ET–GÖZLE–AÇIKLA YÖNTEMİ İLE DESTEKLENMİŞ YANSITICI DÜŞÜNMEYE DAYALI ETKİNLİKLERİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Meral ÖNER SÜNKÜR, Dicle Üniversitesi, onermeral@dicle.edu.tr
Mustafa İLHAN, Dicle Üniversitesi, milhan@dicle.edu.tr
Murat SÜNKÜR, Batman Üniversitesi, murat.sunkur@batman.edu.tr

Özet
Çağımızda, bilgiyi hazır olarak alan değil; araştıran, üreten, sürekli öğrenen, öğrendiklerini sorgulayan bireyler yetiştirmek eğitim kurumlarının temel amacı haline gelmiştir. Bunun bir sonucu olarak da öğreneni daha donanımlı hale getirebilmek için yeni yönelimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri hayata hazırlarken kullanacakları yöntem ve tekniklerdeki zenginlik, öğrencilerin işlevsel bilgiye ulaşmaları ve karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.
Bu problemlerin eğitim ortamına getirilmesi ve öğrencinin probleme aktif bir şekilde çözüm araması bireyi hayata hazır hale getirebilmeyi amaçlar. Bu amaca ulaşabilmek için öğrencinin sınıf–laboratuar ortamında etkin olarak rol almasını sağlayan yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bireyin kendi düşünme sistematiğini oluşturmasına yardım eden ve kendi öğrenme yolları üzerinde düşünmesini sağlayan Tahmin Et–Gözle–Açıkla (TGA) (Prediction-Observation-Explanation, POE) Yaklaşımı da bu yöntemlerden biridir.
Tahmin Et-Gözle-Açıkla (TGA) yöntemi, kavramsal değişimin gerçekleşmesinde ve etkin öğrenme ortamı oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır. TGA stratejisi; tahmin etme (sebebiyle birlikte), gözleme, açıklama aşamalarını içerir. Öncelikle öğrencilere araştırılacak bir konu, olay-problem sunulur. İlk aşamada öğrencilerden, araştırılacak olayın-problemin sonuçlarını nedenleriyle beraber tahmin etmeleri istenir. İkinci aşamada öğrenciler araştırılan olayı-problemi gözlemlerler ve gözlem sonuçlarını kendi cümleleriyle yazarlar. Son aşamada öğrenciler, başlangıçtaki tahminleriyle gözlemlerini karşılaştırırlar. Tahminleriyle gözlemleri arasında çelişkili bir durum varsa bunun sebebini sınıfça tartışırlar ve ortak bir sonuca ulaşırlar. Bu yöntemin savunulan fikirler hakkında tekrar düşünmeye olanak veren ortak sonuca ulaşma bölümü, yöntemin teşhis edici ve süreç değerlendirmesine uygun olmasını sağlar.
TGA stratejisi ile öğrenciler teorik olarak sunulan gerçek problem durumları ile karşılaşırlar ve problem durumunun sebeplerini açıklama aşamasında aktif bir şekilde sürece katılırlar.
Öğrencilerin aktif olarak problem çözme sürecine katılmasını sağlayan ve kendi düşünme yollarını tekrar gözden geçirmesine olanak veren bir diğer öğrenme yaklaşımı da yansıtıcı düşünme etkinlikleridir. Öğrenmede yansıtıcı düşünme, bir tecrübe ile başlayan ilgili bir problemi içsel olarak inceleme ve araştırma sürecidir. Bu süreçte bireyin problem çözmeye karşı istek duyması ve güçlüklerle karsılaşması halinde bu güçlükleri aşmaya yetecek çabayı göstereceğine inanması gerekir. Öğrencinin göstereceği çabanın kaynağını derse ilişkin duyuşsal giriş özelliklerinin oluşturduğu düşünülmektedir. Duyuşsal alan özellikleri, ilgiler, tutumlar, değerler ve eğilimler ile ilgili olup söz konusu özelliklerin önemli bir bölümünü tutumlar oluşturmaktadır. Bu bağlamda derse yönelik bilişsel alan davranışları kadar tutumlara ilişkin kazanımların da dikkate alınması gerekir. Özellikle duyuşsal alanın önemli bir yere sahip olduğu fen ve teknoloji dersinde öğretimin etkililiği öğrencilerin derse yönelik tutumlarında belirleyici rol oynamaktadır. Dolayısıyla Fen ve teknoloji dersine yönelik olumlu tutum geliştirebilmek için öğreneni merkeze alan ve öğrencilerin sunulan bilgileri anlamlandırmasını sağlayan çok yönlü öğrenme etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu düşünceden hareketle TGA ile desteklenmiş Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin Fen ve teknoloji dersine yönelik olumlu tutum geliştirebilmelerinde bireylere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.
Bu araştırmada, İlköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinin "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesinde aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.
1) Tahmin Et–Gözle–Açıkla (TGA) Stratejisi İle Desteklenmiş Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ön tutum- son tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun ön tutum- son tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3) Tahmin Et–Gözle–Açıkla (TGA) Stratejisi İle Desteklenmiş Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında son tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
Bu araştırma, 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersi Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesinde, Tahmin Et-Gözle-Açıkla(TGA) stratejisi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünme etkinliklerinin, öğrencinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaca uygun olarak deneysel desenin kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Bu durum araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlamakta ve elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak tanımaktadır.
Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilecektir. Gruplar ön tutum ölçeğinden aldıkları puanları birbirine denk olan iki 7. sınıf olarak seçilmiştir. Nesnelliğin sağlanabilmesi açısından deney ve kontrol grupları yansız atama yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada deney grubunda TGA destekli yansıtıcı düşünme etkinliklerine göre öğretim yapılırken kontrol grubunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen etkinlikler uygulanmıştır.
Araştırma, 2010-2011 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde 8 hafta boyunca Diyarbakır il merkezinde yapılmaktadır. Diyarbakır Bağlar ilçesindeki Beyaz Tebeşir İlköğretim okulunun 7A ve 7B sınıflarına devam eden 79 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bunlardan 40 öğrencinin bulunduğu 7A sınıfı deney grubu, 39 öğrencinin bulunduğu 7B sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir.
Deney ve kontrol gruplarında uygulamalar, araştırmacı tarafından gerekli bilgilerin verildiği ders öğretmeni tarafından sürdürülmektedir. Uygulama, 2010-2011 eğitim-öğretim yılının bahar döneminin ilk haftasından itibaren başlamıştır. Araştırmada denel işlemleri gerçekleştirmek üzere araştırmacı tarafından öğrenme-öğretme durumlarını hazırlanmıştır. Bu öğrenme-öğretme, eğitim bilimleri

uzmanları, fen bilgisi öğretmenleri, tahmin et-gözle- açıkla stratejisini yansıtıcı düşünme etkinliklerini uygulayan öğretmenler ile tahmin et-gözle- açıkla ve yansıtıcı düşünme temelli tezler incelenerek hazırlanmıştır.
Araştırma verilerinin toplanmasında Kaya(2002) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Likert tipi beşli dereceleme sistemine göre geliştirilen bu ölçek 19 maddeden oluşmaktadır.
Deney ve kontrol gruplarından toplanan veriler analiz edilmek üzere SPSS istatistik programına girilmektedir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının fen bilgisi dersine yönelik ön ve son tutumlarının karşılaştırılmasında kullanılacak test türünü belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi ve homojenlik testi uygulanmaktadır. Bu testlerin sonucunda verilerin, normal dağılıma uygunluk ve homojenlik şeklindeki parametrik varsayımları yerine getirmesi halinde bağımsız grup t testi, parametrik varsayımların sağlanmaması durumunda Mann-Whitney U testi kullanılacaktır. Deney ve kontrol gruplarının fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunması halinde farkın büyüklüğüne karar vermek için etki değerine (effect size) bakılacaktır. Etki değeri ortalamalar arasındaki anlamlı farkın büyüklüğünü gösterir. Etki değeri hesaplamasında en yaygın olarak kullanılan kriter Cohen' in sınıflamasıdır. Bu sınıflamaya göre bulunan etki değeri 0.01-0.06 arasında ise ortalamalar arasındaki anlamlı fark küçük, 0.06 ile 0.14 arasında ise ortalamalar arasındaki anlamlı fark orta düzeyde, 0.14 veya daha fazla ise ortalamalar arasındaki anlamlı fark büyüktür yorumu yapılır.
Anahtar Kelimeler: Tahmin et-Gözle-Açıkla, Yansıtıcı Düşünme, Tutum, Fen Eğitimi, Kimya Eğitimi.

THE EFFECTS OF ACTIVITIES BASED ON REFLECTIVE THINKING ASSISTED BY PREDICTION–OBSERVATION–EXPLANATION METHOD ON THE SCIENCE AND TECHNOLOGY COURSE ATTITUDES OF 7th GRADE STUDENTS

Meral ÖNER SÜNKÜR, Dicle University, onermeral@dicle.edu.tr
Mustafa İLHAN, Dicle University, milhan@dicle.edu.tr
Murat SÜNKÜR, Batman University, murat.sunkur@batman.edu.tr

Abstract
In present age it has become the primary objective of educational institutions to train individuals always researching, creating, learning and questioning rather than seeking the already-established knowledge. As a natural consequence, new orientations are required to make the learner more equipped. The variety in the methods and techniques employed by teachers to prepare students for life bears utmost significance in assisting students to obtain functional knowledge and cope with the problems they face.
The introduction of these problems to educational environment and students' active search for solutions aim to equip them for life. To reach this aim the methods that enable the students to take active role in class-laboratory environments should be employed. Prediction-Observation-Explanation (POE) approach which assists the individual in creating his/her own thinking systematic as well as in concentrating his/her own ways of learning is one of those methods.
POE method plays vital role in realizing conceptual change and forming active learning environment. POE strategy involves stages of prediction (with its cause), observation and explanation. In the first stage an argument, a case-problem for research is presented to students and the students are asked to predict the research case-problem with its causes and consequences. In the second stage the students observe the research case-problem and write down their observation results in their own statements. In the final stage students compare their predictions in the beginning with their own observations. In case a discrepancy occurs between their predictions and observations they discuss the causes in class and reach a common solution. The stage of reaching common solution which enables re-thinking on the advocated ideas enables the method to be diagnostic and appropriate for process evaluation.
Via POE strategy, the students meet the actual problems which are theoretically presented and actively participate in the stage of explaining the causes of problem.
Another learning approach that enables students' active participation in problem solving process and reevaluate their own ways of thinking is reflective thinking activities. Reflective thinking in learning is a process of internally examining and researching a relevant problem that starts with an experience. Throughout this process, the individual is expected to be willing to solve the problem and make an effort to overcome the potential hardships. It is considered that the source of the effort student exerts is formed by students' affective features relevant of the course. Affective domain features are related to interests, attitudes, values and inclinations and a significant part of these features is constituted by attitudes. Within that scope not only cognitive behaviors towards the course but also attitude-related acquisitions should also be emphasized. Particularly in science and technology course that involves a good amount of affective domain, the effectiveness of teaching plays a determinant role in the course attitudes of students. Hence multi-dimensional learning activities that put the learner in center and enable students to make sense of presented knowledge are needed to establish positive attitude towards science and technology course. Driven from this deduction, it is considered that POE assisted Reflective thinking based teaching can assist individuals in developing positive attitude towards science and technology course.
In present research, below stated problems have been searched in "The Structure and Qualities of Substance" Unit in Primary Education 7th grade Science and Technology Course.
1) Is there a meaningful difference between pre-attitude and final attitude scores of the test group where POE Strategy assisted Reflective Thinking Based Activities were conducted?
2) Is there a meaningful difference between pre-attitude and final attitude scores of the control group where activities proposed by Ministry of National Education were conducted?
3) Is there a meaningful difference regarding final attitude scores of the test group where POE Strategy assisted Reflective Thinking Based Activities were conducted and the control group where activities proposed by Ministry of National Education were conducted?
Present study aims to analyze the effects of POE Strategy assisted Reflective Thinking Based Activities on the science and technology course attitudes of students in "The Structure and Qualities of Substance" Unit in Primary Education 7th grade Science and Technology Course.
Parallel to this objective, experimental pattern's pre test-final test model with control group has been utilized. This has given the researcher great statistical strength and allowed the interpretation of obtained findings within the context of cause and effect.
The research shall be conducted with two groups. Groups are selected as two 7th grade classes that have equal scores from pre-attitude scale. To guarantee objectivity, test and control groups have been determined via neutral selection method. In the research POE assisted reflective thinking activities were conducted in test group while in control group activities proposed by Ministry of National Education were executed.
The research is carried out throughout the first 8 weeks in the second term of 2010-2011 academic year in the city center of Diyarbakır. Study group consists of 79 students from classes 7A and 7B in Beyaz Tebeşir Elementary School in Diyarbakır city Bağlar district. Class 7A with 40 students is selected as test group and Class 7B with 39 students as control group.

The implementations in test and control groups are executed by course instructor who was provided with required data by researcher. The implementation started in the first week of 2010-2011 academic year spring term. The researcher has prepared states of learning-teaching to implement empiric procedures in the study. This learning-teaching has been prepared through the contribution of educational sciences experts, science teachers, instructors implementing prediction-observation-explanation strategy assisted reflective thinking activities and by examining prediction-observation-explanation strategy and reflective thinking based theses.
In gathering research data attitude scale developed by Kaya (2002) has been employed. This scale was developed according to five point Likert scale and consists of 19 items.
Data gathered from test and control groups are entered to SPSS program for analysis. To detect the test type for using in the comparison of science course pre and final attitudes of test and control groups, Kolmogorov-Smirnov normality and homogeneity tests have been employed. At the end of these tests if data fulfill parametric hypotheses of compatibility with normal distribution and homogeneity independent group t test, if parametric hypotheses are unfulfilled Mann-Whitney U test shall be conducted. In case of detecting a meaningful difference between science and technology course attitudes of test and control groups, effect size shall be prioritized to make a deduction on the size of difference. Effect size manifests the size of meaningful difference between averages. The most widely used criteria in calculating effect size is Cohen's classification. According to this classification if obtained effect size is between 0.01-0.06 the meaningful difference between averages is small, if it is between 0.06 and 0.14 the meaningful difference between averages is middle level, if it is 0.14 or higher the meaningful difference between averages is big.
Keywords: Prediction-Observation-Explanation, Reflective Thinking, Attitude , Science Education, Chemistry Education.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA ETKİNLİKLERİN TASARIMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Sefa DÜNDAR, Çankırı Karatekin Üniversitesi, sefadundar@gmail.com
Ali ŞENOL, Çankırı Karatekin Üniversitesi, ali.asenol@gmail.com

Özet
Öğretim programlarında hedeflenen kazanımların kazandırılabilmesi için öğrenme ortamlarında belirli bir yöntem ile, konsepti ve süresi olan, öğretmen eşliğinde öğrenciler tarafından yapılan küçük grup ve bireysel çalışmalara etkinlik denir. Matematik öğretiminde etkinlik Uğurel (2003)'e göre "Bir ünite ya da konu içerisinde bir kavramın oluşturulmasına yönelik hazırlanan, günlük yaşam ile ilişkilendirilmiş, kısa matematiksel senaryolar biçiminde tanımlanabilir."
Etkinlik tasarımı yapılırken üç süreç etkinlik rehberleri ve öğretmenler tarafından dikkate alınmalıdır;

1. Etkinlik öncesi hazırlık
2. Etkinlik süresince dikkat edilmesi gereken hususlar
3. Etkinlik sonrası yapılması gerekenler

Etkinlikler öncesinde içerik, yöntem ve zaman planı yapmak, hedef ve kazanımları basit ve anlaşılır hale getirmek, etkinlik fizibilitesini optimum şartlara göre esnekleştirebilmek etkinlikten beklenen kazanımların gerçekleştirilebilmesi için önkoşuldur. Yine ön hazırlık aşamasında etkinlikte kullanılacak dil ve üslûp formlarına, etkinliğin günlük yaşam içinde anlamlandırılmasına, örneklerin uygun seçilmesine, etkinlikte kullanılan kavramların matematiksel karşılığına, etkinlik materyallerine ve en önemlisi tüm bunların öğrencilerin fiziksel ve zihinsel seviyelerine uygunluğuna dikkat edilerek etkinlik planlaması yapılmalıdır. Yine planlama aşamasında etkinlikten beklenilenler açık bir dille öğrenciye aktarılmalı, kullanılacak materyaller ve kullanım şekilleri öğrenciye anlatılmalı, küçük de olsa etkinlikle risk ve tehlike içeriyorsa mutlaka önlemler alınmalı ve öğrenciler bilgilendirilmeli ve etkinlik esnasında ve sonrasında sorulacak sorular titizlikle seçilmelidir. Etkinlik sonrasında ise öğretmenler kısaca bilgileri özetlemelidir. Bu bilgilerin matematiksel problemleri çözmede, matematiksel düşünme yeteneği kazanmada nasıl bir yeri olduğu konusunda öğrencilerin aktif katılımıyla sınıf içi tartışmalar yapılmalıdır. Etkinliğin yapısı hedef kazanımları ve kavramları da işaret edeceğinden etkinlik süresince ve sonrasında olay ve olguları matematiksel sembollerle, simgelerle izah ederek, formülleştirme yapılarak matematiksel düşünme fiili olarak somutlaştırılmış olacaktır(Uğurel, 2003).
Lietaratürde yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde etkinlik tasarımın önemli olduğunu görmekteyiz. Schwarz ve Linchevski (2007) çalışmalarında etkinlik tasarımının önemini ele almışlardır. Bu çalışma, matematiksel düşünmede derin değişiklikler yapan etkinlik tasarımını incelemektedir. Ainley vd. (2006) etkinlik tasarım konusunda amaç ve kullanışlık prensiplerini ele alarak hazırladıkları etkinliklerin etkisini incelemiş ve bu iki özelliğin etkinlik tasarımında önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Matematik öğretmenleri yazarların planlama çatışması diye hitap ettikleri belirli bir gerilimle karşı karşıyadırlar. Eğer öğretmenler hedeflerden plan yaparlarsa, düzenledikleri ödevler öğrenciler için tatmin edici olmayabilir ve matematiksel olarak verimsizleşebilir. Ödevlerden plan yapma öğrencilerin katılımını artırabilir fakat aktivitelerine odaklanamama olasılıkları yüksektir.
Bu çalışma ile etkinliklerin tasarımının önemine dikkat çekmek, hali hazırda kullanılan etkinliklerin durumunu değerlendirmek ve öğretmenlerimizin etkinlik tasarlamasında nelere dikkat etmesi gerektiğine yardımcı olacağı düşünülmektedir.
Bu araştırma 2004–2005 öğretim yılında pilot olarak uygulanmaya başlanan 2005 ilköğretim matematik programında kullanılan etkinliklerin tasarımına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırma, Ankara ilinde yer alan dört okulda görev yapan 12 ilköğretim matematik öğretmenleriyle yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır.
Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu; etkinliklerin avantajları ve dezavantajları, uygulamada karşılaşılan sorunlar, etkinlik tasarım gereksinimi, etkinliklerin tasarlanmasında dikkat edilmesi gerekilenler, etkinlik tasarım eğitimi, olmak üzere 5 bölümü içeren toplam 8 sorudan oluşmuştur. Verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümleme tekniği kullanılmıştır.
Literatür taraması sonucunda sahip olunan kanaat ile yöneltilecek sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun geçerliliğini belirlemek amacıyla bu alanda uzman 3 kişinin görüşleri alınarak forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu 8 açık uçlu sorudan oluşmuştur.
Örneklemdeki öğretmenlerin, görüşme formundaki sorulara verdiği cevaplar, her soru için ayrı olacak şekilde analize tabi tutulmuştur. Öğretmenlerce verilmiş tüm cevaplar, soru sırasına göre numaralandırılmış ve o soru ile ilgili verilen farklı cevaplar o soru numarasının altında birleştirilmiştir. Her soru için bütün öğretmenlerin verdiği cevap, o soru başlığı altında toplanarak bir metin oluşturulmuş ve elde edilen verilerin içerik analizi bu metinler üzerinde yapılmıştır.
Araştırma sonucunda; MEB'in ilköğretim matematik programı için hazırlamış olduğu öğretmen klavuz kitabında bulunan etkinliklerin öğretmenlere yol gösterici olması, kazanımın sınırlarını belirlemede yardımcı olması, motivasyon, etkinlik, ölçme değerlendirmede anahtar rolü olması, öğretmenin matematik programına hakim olmasını sağladığı görülmektedir.
Uygulamaya katılan öğretmenlerin etkinlikleri uygularken karşılaştığı sorunları çözmek için programdaki çerçeveye bakılması, etkinlik basamaklarının sınıf seviyesine uygun hale getirilmesi, ders saati içerisinde uygulanabilirliğinin sağlanması, daha önce karşılaşılan

deneyimlerle, çevre imkanlarına ve kaynaklara, kazanım doğrultusunda uygun araç gereçler kullanılarak etkinliğin uygulanması gibi yöntemlerle giderilmeye çalışılmasını öngörmektedirler.

Etkinliklerin tasarlanması aşamasında; kazanımın iyi algılanması, kazanımın sınırlarının program kitabından faydalanılarak belirlenmesi, açık anlaşılır bir dil kullanılması, tereddüde düşülecek ifade ve yorumlardan kaçınılması, etkinlik basamaklarının bir silsile içerisinde verilmesi, öğrenci etkinlikle verilmek isteneni anlayabilmesi, keşfedebilmesi, sonuçlandırabilmesi, araç-gereç tüm öğrencilerin temin edebileceği şekilde olması, sınıf ortamında yapabilecek şekilde tasarlanması, öğrencinin etkin katılımının sağlanması, etkinliğin keşfettirici bir etkinlik mi yoksa pekiştirici bir etkinlik mi olması gerektiğinin belirlenmesi, keşfettirici bir etkinlik ise uygulama basamaklarının öğrencilerin bildikleri kavramlar göz önünde bulundurularak hazırlanması, etkinlik basamaklarının keşfettirici olması, öğrenciye kazandırılmak istenen bilgiye götürecek şekilde sonuca bağlanması, pekiştirici etkinlik ise basamaklarda sorulan sorular öğrencilerin kazandıkları bilgi dikkate alınarak hazırlanması, sınıf seviyesine, öğrenci seviyesine, kullanılacak araç ve gereçlere ve kullanılacak kaynaklara bağlı olması dikkat edilmesi gerekilenlerdir.

Bu çalışmanın yapılacak olan etkinlik tasarımlarında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkinlik Tasarımı, Matematik Eğitimi, İlköğretim Matematik Programı

TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE PLANNING OF THE ACTIVITIES AT THE CURRICULUM OF PRIMARY MATHEMATICS LESSON

Sefa DÜNDAR, Çankırı Karatekin University, sefadundar@gmail.com
Ali ŞENOL, Çankırı Karatekin University, ali.asenol@gmail.com

Abstract

Personal or small group studies of students accompained by the teacher, made in order to gain the goals aimed at the curriculum in the teacking environments which have a specified method, concept and time is said to be on activitiy. Due to Uğurel (2003) an activity in the mathematics education can be defined as ''the short mathematical scuoris related to daily life and prepared for formation of a concept inside a unıt or subject.''

Three processes during planning the activitiy mut be taken into account by the activitiy conductors and teacher;

1. Activity preliminaries
2. Poin to be cored during activitiy
3. Thigs after activity

Before the activity planning the contents, methods and duration, clarifying and simplifying target and goals , making the feasibility of the activitiy flexible according to optimum conditions is the pirior condition of realizing the goals aimed in the activity. Stil in the preliminaries, the language and style forms, sensing the activity for the daily life choosing the proper examples, the mathematical eguivalent of the concepts used in the activity, resources and the most important, suitability of these all to the physical and mental levels of the students are to be planned. Again during planning the goals of the activity must be told to the students clearly resources and their usage methods mut be explained, less or more if there exists danger, precautions must be taken and students must be informed, then during and after activitiy questions to be asked must be carefully chosen.

After the activitiy teachers must shortly summarize the data. By the activeparticipation of students aclasroom discussion must be performed in order to see the place of these data in mathematical problem solving and gaining mathematical thinking ability. Since the structure of the activity will point out the targets and the concepts, during and after the activitiy mathematical thinking actually will be concretized by explaining and formulazing the events and facts in mathematical symbols and signs.

We see that planning of the activity is important when some research in the literature are investigated Schwartz and Linchevski (2007) deal with the importance of the planning of activity in their study. This study is investigating the activity planning which makes deep modifications in mathematical thinking. Ainley vd (2006), they investigated the effect of activities which they prepared by taking into account the purpose and utility principles in the subject of activitiy planning and mentioned the importance of these two properties in the activity Planning. Mathematics teachersw are faced with a certain tension which the authers tolds as the planning conflict. If the teachers make plans from targets, their prepared homeworks may not be satisfactory for the students and may be poored mathematically. Planning from the homeworks may increase the participation of students but the probality of not to focus on their activities is high.

By this study it is being tought to help to call attation to importanceof activity planning, to evaluate the condition of the activities used at presen and to which things the teachers should care in the activitiy planning.

This research is a qualitaive study oriented to determine the opinion of primary education mathematics teachers related to design of activities used in primary education mathematics programme of 2005, which has started to be applied in 2004-2005 educatiın year. The research had been carried out with 12 mathematics teachers who work in 4 schools in Ankara. Voluntariness is based on for determination of study group.

In the research, half structured interview form developed by the researcher is used as data collecting tool. The interview form consists of 8 questions containing 5 parts about advantages and disadvantages of activities, problems that are met during application, necessity of the activity design, thinks to be considered for designing the activity, education of activity design. Descriptive analysis method is used for the analysis of data.

Using the questions, which are decided by taking into consideration the results of literature search, an interview form is prepared. To determine the validity of interview form, by receiving opinion of 3 people who are expert in this field, the last shape of the form is given. The form is composed of 8 open ended questions.

The answers of the teachers in sampling that were given to the question of the forms of interviews were considered to be analyzed separately. The answers given by the teachers were numbered as to question number. The different answers of that question were combined under the number of that question. The answers of all teachers for each question were formed by collecting under the topic of that question. The content analysis of datas were done on those texts. The purpose of qualification and situation was intended, apart from istatistics, in terms of essence of qualitative research.

At the end of research, it seems to provide the activities being at the teacher's guide book for the elementary mathematics program of the Ministery of Education; asisting in determening the limits of gain; motivation; efficiency; playing a key role in the evalution measurement; teacher's mastering on the mathematics program

It seems looking at the frame for the solution of problem when implementing the program; making activity steps appropriate level; ensuring the applicability within hours; trying to overcome the problem by using the methods like opportunities, resources and previous experiences.

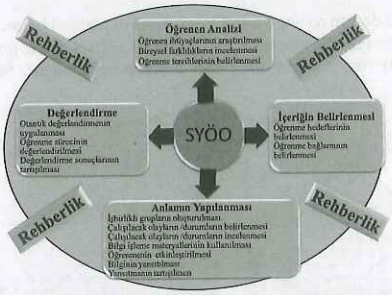
The necessaries for the implementation of activities also seems to provide the good perception of gain; determining the boundaries of the book gain by using the book; using the clear language; avoiding problematique expressions and interpretations; giving the activity stage in a lineage; understanding the issue by the students; discovering; resulting; ensuring the tools and equipment for the students; designing for the classroom environment; ensuring the active participation of students; deciding whether activity is promising or not; if it is,

preparing for the students' needs; promising the event stages; going to reliable results fort he students; preparing the reinforcement activity by considering students' capacities; classroom level; student level; useful tools for education.
This study is thought to show the steps for the future design of activities.
Keywords: Activities Design, Mathematic Education, Primary Mathematic Program
Reference:
Uğurel, I., (2003). *Ortaöğretimde oyunlar ve etkinlikler ile matematik öğretimine ilişkin öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

'SOSYAL YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI TASARIMI' MODELİNİN TESTİ

Seval FER, Trakya Üniversitesi, sevalfer@hotmail.com

Özet
Sosyal yapılandırmacılık, bilginin sosyal gruplarda ve sosyal olarak yapılandırıldığını savunan Vygotsky'nin fikirleriyle ilgilidir. Sosyal yapılandırmacı öğrenme (SYÖ) ise bilginin sosyal ve kültürel olarak yapılandırıldığını olarak açıklayarak 'bilmek nedir' ve 'birey nasıl bilir' sorularına ışık tutar (Fosnot, 1996). Anlamın yapılanması bireysel olarak değil, aksine bireyler arasındaki karşılıklı iletişimin sonucunda oluşur (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999). Popüler inanışın aksine SYÖ, gerçekliğin bireyin dışında olduğunu değil, gerçekliğe ya da dünyaya ulaşmanın tek yolu olduğunu inkâr eder (Fer & Cırık, 2007). SYÖ'de öğrenciler ve öğretmenler tasarım geliştirme sürecine katılırlar. Üstelik tasarım süreci çok hedefli büyük fikirler etrafında (Gagnon & Collay, 2001), doğrusal olmayan yapı içerir (Wilson, 1997a, 1997b; Wilson, Teslow, & Osman, 1995). Her ne kadar yapılandırmacılıkla ilgili araştırmalar (bkz., Abd-El-Khalick, 2001; Akar & Yıldırım, 2004; Banet & Ayuso, 2003; Clark & James, 2004; Maypole & Davies, 2001; Tsai, 2000), hem öğrenme süreci hem de öğrenen ve öğretmen görüşleri ve algıları üzerinde olumlu bulgular sunmuş olsa da, yine de sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı (SYÖO) günümüzün sınıf çeşitliliği göz önüne alındığında, öğrencilerde rastlanan cinsiyet, metodolojik problemler, kültürel farklılıklar ve kültürel yanlış anlamalar türünden konuların dikkate alındığı öğrenme ortamları düzenleme yönünde bir alternatif sunabilir.
Bu çalışma, Fer (2009) tarafından geliştirilen SYÖO tasarımını uygulayan beş farklı araştırma (Akyol, 2011; Akyol & Fer, 2010; Çimen, 2010; Fer, 2011; Ergül, 2010), bulgusundan yararlanarak SCLE tasarımı modelinin farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğrenme süreci ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır.
Bu başlık altında açıklanan araştırma yöntem ve işlemleri, SYÖO tasarımını uygulamış olan ve aşağıda sözü edilen beş farklı araştırmayı içermektedir.
Fer (2011) tek gruplu öntest-sontest deseni kullanmıştır. Çimen (2010) ve Akyol (2011) ise öntest-sontest-tekrartest kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Öte yandan Akyol ve Fer (2010), odak gruplu, fenomenolojik yaklaşımla nitel bir çalışma yürütmüştür. Son olarak, Ergül (2010) araçsal vaka incelemesi deseniyle nitel bir çalışma uygulamıştır.
Fer'in (2010) araştırmasının çalışma grubu, Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Eğitim Programı ve Öğretim dersini alan 52 öğretmen adayıdır. Çimen'in (2010) çalışma grubunu ise Düzce'de İsmet Paşa İlköğretim Okulu'nda 7. sınıf Bilgi Teknolojileri dersini alan iki şubeden oluşan deney (n=30) ve kontrol (n=33) gruplarındaki öğrenciler oluşturmuştur. Diğer taraftan, Akyol'un (2011) çalışma grubunu İstanbul'daki Kemal Kaya İlköğretim okulundaki 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersini alan iki şubeden oluşan deney (n=37) ve kontrol (n=37) gruplarıdır. Bunun yanı sıra, Akyol ve Fer'in (2010) çalışmasındaki odak grup katılımcıları, Kemal Kaya İlköğretim Okulu 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi deney grubundan rastgele seçilen yedi öğrenciden oluşmuştur. Son olarak Ergül'ün (2010) çalışmasının katılımcıları da İstanbul'da bulunan Haluk Ündeger İlköğretim Okulu'nun 6. sınıf Matematik dersini alan 46 öğrencidir.
Beş araştırmanın tümünde Şekil 1'de gösterilen, aşağıda açıklanan SYÖO tasarımı modeli uygulanmıştır.
Fer (2009) tarafından geliştirilen SYÖO tasarımının kuramsal temelleri Dewey'in (1915) ünlü 'yaparak öğrenme' ifadesine ve Vygotsky'nin (1930) 'yakınsal gelişim alanı' fikrine dayanmaktadır. SYÖO aşağıda açıklanan dört temel aşamadan oluşmuştur.



Şekil 1. Fer'in SYÖO Tasarımı Modeli

(1) Öğrenen analizi: Bu aşamanın amacı öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve öğrenme yollarını incelemektir. (2) *İçeriğin belirlenmesi*: Bu aşamanın amacı hedeflerin ve içerik analizi aracılığı ile konu, vaka, durum, tema vb içeriği belirlemektir. *(3) Anlamın yapılanması*: Bu aşamanın amacı, anlamı yapılandırmak için bilgi işleme materyalleri kullanarak ve işbirlikli grup etkinlikleriyle, vakaları, durumları inceleyip geliştirmek, öğrenmeyi etkinleştirmek, yansıtmaları sunmak ve tartışmaktır. *(4) Değerlendirme:* Bu aşamanın amacı öğrenme sürecini değerlendirmek ve tartışmak için otantik değerlendirme araçlarını kullanmaktır. *Koçluk:* Öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecinde bir rehber, yardımcı ve ortam düzenleyicidir (Bkz. Fer,2009. Bölüm6 ; Fer ve Cirik, 2007 Bölüm 5-7).
Diğer materyaller: Üç nicel araştırmada (Akyol, 2011; Çimen, 2010; Fer, 2011), geçerlilik ve güvenirlik süreçlerinden sonra akademik başarı testi öntest-sontest olarak kullanılmıştır. İki nitel araştırmada (Akyol, 2011; Çimen, 2010; Fer, 2011) ise gözlemci notları, video ve görüşme kayıtları kullanılmıştır.
Fer (2011) öğrenenlerin öntest ve sontest akademik başarı puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farka ulaşmıştır [$t_{(49)}$=-12.63, p=.004<.01]. Çimen'in (2010) çalışmasında da, beklendiği üzere, öntest puanları kontrol altına alındığında, SYÖO uygulanan deney grubu öğrenenlerinin sontest puanları, MEB yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulanan kontrol grubundakilerden yüksek çıkmıştır [F(1-56)=9.14, p=.004<.01]. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin tekrar testten elde edilen öğrenme kalıcılığı puanları, kontrol grubundakilerden yüksek çıkmıştır (U=151.50, p=.00<.01). Beklentilerin aksine Akyol (2010), öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşmamıştır [F(1-67)=.63; p=.42, p >.05)]. Buna karşın, sontest puanları kontrol altına alındığında, öğrenenlerin tekrar testten elde edilen öğrenme kalıcılığı puanlarında, SYÖO tasarımı uygulanan grup lehine anlamlı fark bulunmuştur [F(1-67)=4.69; p=.03, p< .05)]. Öte yandan, hem Akyol ve Fer'in (2010) hem de

Ergül'ün (2010) nitel çalışmaları SYÖO tasarımının hem öğrenenlerin öğrenme sürecinde hem de grup çalışması ve multimedya ile yeni bilgiler edinmelerinde etkili olduğunu göstermiştir.
Sonuç olarak, bu çalışmada sunulan beş farklı araştırma bulgularına dayanarak, Fer'in (2009) SYÖO tasarımının farklı eğitim düzeylerindeki öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ve akademik başarılarında etkili olduğu ifade edilebilir. Buna rağmen bu tasarımın farklı eğitim ve sınıf düzeyinden ve kültürlerden öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olup olmadığını netleştiren başka araştırmalara ihtiyaç vardır.
Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık, öğretim tasarımı, program tasarımı.

TESTING A MODEL OF 'THE SOCIAL CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENT' DESIGN

Seval FER, Trakya University, sevalfer@hotmail.com

Abstract
Social constructivism is related to Vygotsky's (1929, 1930) ideas and is based on the idea that all knowledge is constructed socially, and is acquired through social groups. Social constructivist learning (SCL) sheds light on the questions of 'what knowing' is and 'how an individual knows' by explaining knowledge as being socially and culturally constructed (Fosnot, 1996). The construction of meaning is a result of mutual communication between individuals (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999). Contrary to popular belief, the SCL does not deny the reality being outside the person; however, it denies the fact that there is a single way to reach to the reality or world (Fer & Cirik, 2007). In a SCL design, learners and teachers participate in the design process as a characteristic of design. Moreover, the design process has a non-linear structure (Wilson, 1997a, 1997b; Wilson, Teslow, & Osman, 1995) that sometimes can lead to big ideas with multi-goals (Gagnon & Collay, 2001). Although previous studies concerned with constructivist design have presented positive results in regard to effects on the learning process, as well as learners and teachers views and perceptions (e.g., Abd-El-Khalick, 2001; Akar & Yıldırım, 2004; Banet & Ayuso, 2003; Clark & James, 2004; Maypole & Davies, 2001; Tsai, 2000), still, a new model of the social constructivist learning environment (SCLE) design might be one of the alternatives in organizing learning environments for today's diversity classes where issues like gender, methodological problems, cultural diversities, and intercultural misunderstandings of learners must be taken into greater consideration.
This study was to examine if a model of a SCLE design developed by Fer (2009) effective for learning process and academic achievement of different grade students by utilizing from five different research (Akyol, 2011; Akyol & Fer, 2010; Çimen, 2010; Fer, 2011; Ergül, 2010), which was applied a Fer's SCLE design.
The research methods and procedures reported here utilized from five different researches, which is applied the SCLE design as explained below.
Fer (2011) used the one group pretest-posttest design. Moreover, both Cimen (2010) and Akyol (2011) carried out a pretest-posttest–delayed posttest control group experimental design. Additionally, Akyol and Fer (2010) carried out a qualitative study, a focus group method with a phenomenological approach. Finally, Ergul (2010) used a qualitative study with an instrumental case study design.
In Fer's (2010) study, the participants were comprised of 52 student teachers who took the Curriculum Development and Instruction course at Yildiz Technical University. Moreover, in Cimen's (2010) research, the participants of an experimental group (n=30) and control group (n=33) were from Information Technologies course at the 7th grade of Ismet Paşa Elementary School in Düzce. Additionally, in Akyol's (2011) study, the participants of an experimental group (n=37) and control group (n=37) were from Science and Technology course at the 5th grade of Kemal Kaya Elementary School in Istanbul. Also, in Akyol and Fer's (2010) research, seven members for the focus group were from Science and Technology course of experimental group at the 5th grade of Kemal Kaya Elementary School. Finally, in Ergul's (2010) study, 46 participants were from Mathematics course at the 6th grade of Haluk Undeger Elementary School in Istanbul.
All five researches applied a model of SCLE design as shown in Figure 1and explained below.
The theoretical framework of the SCLE design developed by Fer (2009) comes from both Dewey's (1915) famous expression of 'learning by doing' and Vygotsky's (1930) 'the zone of proximal development' ideas. SCLE is comprised of four main stages as explained below.

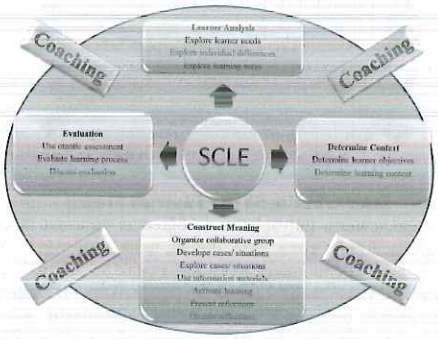


Figure 1. Fer's SCLE Design Models

(1) *Learner analysis:* The aim of this stage is to explore learner needs and learning ways. (2) *Determine context:* The aim of this stage is to determine learner objectives and content that comprised from topics, cases, situations, or themes by using content analysis. (3) *Construct meaning:* The aim of this stage is to explore and develop cases or situations, activate learning, present and discuss reflections via collaborative group activities by using information materials in order to construct meanings. (4) *Evaluation:* The aim of this stage is to apply authentic assessment materials to evaluate and discuss learning process. *Coaching:* The teacher serves as a guide; a facilitator and a moderator in learning process of the students (see Fer, 2009 chapter 6; Fer, & Cirik, 2007 chapter 5-7 for details)
Other materials: In three quantitative research (Akyol, 2011; Çimen, 2010; Fer, 2011), an academic achievement test as pretest, posttest was used after reliability and validity process. On the other hand, in two qualitative (Akyol & Fer, 2010; Ergül, 2010) research, observer notes, videos recorded, and interview transcripts were used.
Fer (2011) found a statistically significant difference between pretests and posttest academic achievement scores of learners learners in favor of the posttest [$t_{(49)}$=-12.63, p=.004<.01]. Moreover, in Cimen's (2010) study, as expected, the posttest scores of the experimental

group of students who took SCLE were higher than those from control group who took MEB constructivist design when pretest scores were controlled for [F(1-56)=9.14, p=.004<.01]. Moreover, the delayed-posttest scores as learning retention of the experimental group of students were higher than those from control group (U=151.50, p=.00<.01). Contrary to the expectations, Akyol (2011) found no statistically significant difference in terms of posttest scores of the groups when pretest scores are controlled [F(1-67)=.63; p=.42, p >.05)]. However, a significant difference was found in terms of the delayed-posttest scores of learners in favor of the experimental group on which SCLE design was applied when posttest scores are controlled [F(1-67)=4.69; p=.03, p< .05)]. Both Akyol and Fer's (2010) as well as Ergul's (2010) qualitative studies indicated that SCLE design was effective on learning process of learners through group work and multimedia.

As a conclusion, it is possible to express based on the results of five different research presented here that the model of Fer's (2009) SCLE design effective for learning process and academic achievement of learners at different educational levels. However, further research is needed to clarify if the model of Fer's (2009) SCLE design is effective on learning at different educational levels, grades, and culture.

Keywords: Constructivism, social constructivism, instructional design, curricular design.

ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ

OKUL DEĞİŞKENLERİNİN EĞİTİMDE VERİMLİLİĞE ETKİSİ

Abdullah ADIGÜZEL,Harran Üniversitesi

Özet

Okulun fiziki görünümü, altyapı ve öğretim teknolojileri açısından donanım durumu, okulda görev yapan öğretmenlerin nitelikleri ve öğretme-öğrenme sürecinde öğretim teknolojilerini kullanmaya ilişkin tutumları, öğrencilerin; bilişsel, duyuşsal ve devinimsel hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenci ailelerinin özellikleri ve okul yönetimi gibi faktörlerin eğitimin verimliliğine olan etkilerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, okul değişkenlerinin eğitim verimliliğine etkisini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Bu amaç kapsamında araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitimin verimliliğini olumlu ve olumsuz olarak etkileyen okul değişkenlerine ilişkin faktörler nelerdir?
2. Eğitimde verimliliği etkileyen okul değişkenlerine ilişkin faktörlerin önem derecesi nedir?
3. Eğitimde verimliliği etkileyen okul değişkenlerine ilişkin faktörlerin neler olduğunu belirlemeye yönelik öğretmen görüşleri kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın çalışma evrenini, 2010–2011 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Şanlıurfa merkez ilçede bulunan ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada oranlı örnekleme yaklaşımı benimsenerek okullara dengeli dağılım sağlanması koşuluyla mevcut öğretmenlerin %20'sine ulaşılması amaçlanmıştır. Böylece, ilk ve ortaöğretim kurumlarına toplam 450 anket gönderilmiş ve dönen anketlerden 234 tanesi değerlendirilmiştir. Uzman görüşüne dayalı olarak kapsam geçerliliği belirlenen anketin güvenirlik katsayısı .934 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre; eğitimde verimliliği etkileyen okul değişkenlerine ilişkin faktörleri belirlemede aritmetik ortalama ve standart sapmalardan, öğretmen görüşlerinin kişisel özelliklerine göre anlamı farklılık gösterip göstermediğini belirlemede t-testi, tek yönlü varyans analizinden ve varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemede ise Tukey testlerinden yararlanılmıştır.

Öğretmenler, eğitimde verimliliği etkileyen faktörlerden *"Fiziki Yapı"*ya ilişkin olarak belirlenen dokuz faktörden bir tanesini olumsuz diğer sekiz tanesini olumlu etken faktör olarak belirlemişlerdir. Öğretmenler, eğitimde verimliliği etkileyen faktörlerden *"Öğretmen Nitelikleri"*ne ilişkin olarak belirlenen dokuz faktörden iki tanesini olumsuz diğer yedi tanesini olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, eğitimde verimliliği etkileyen faktörlerden *"Öğrenci Özellikleri"*ne ilişkin olarak belirlenen sekiz faktörden bir tanesini olumsuz diğer yedi tanesini olumlu etken faktör olarak görmüşlerdir. Öğretmenler, eğitimde verimliliği etkileyen faktörlerden *"Yönetim Anlayışı"na ilişkin* faktörler olarak belirlenen altı faktörden iki tanesini olumsuz diğer dört tanesini olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, eğitimde verimliliği etkileyen faktörlerden *"Okul-Aile İşbirliği"*ne ilişkin olarak belirlenen yedi faktörden bir tanesini olumsuz diğer altı tanesini olumlu etken faktör olarak belirlemişlerdir. Eğitimin verimliliğine etki eden faktörlerin belirlenmesinde öğretmen görüşleri branşlarına,interneti kullanma amacına ve öğretmenliği tercih nedenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Eğitimin verimliliğine etki eden faktörlerin belirlenmesinde öğretmen görüşleri, öğretmeni oldukları eğitim kademesine, aylık olarak takip ettikleri dergi sayısına, aylık okudukları kitap sayısına ve alandaki yenilikleri takip etme durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak okulların verimliliğini artırmak için tüm etken faktörlerin kontrol altında tutulması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, verimlilik, öğretmen nitelikleri, öğrenci özellikleri

THE EFFECT OF SCHOOL VARIABLES ON EFFICIENCY IN EDUCATION

Abdullah ADIGÜZEL,Harran University

Abstract

Today it is known that school variables affecting the efficiency of education are many more and complicated. Variables affecting efficiency in education include the school's physical appearance, its equipment status concerning infrastructure and instructional technology, qualifications of teachers working at the school and their attitudes toward the use of instructional technologies in teaching and learning process, students' cognitive, affective and psychomotor levels of readiness, characteristics of students' families, and school management. The influence and the level of significance of these variables on efficiency in education need to be determined based on teachers' conceptions. To this end, through that study answers for the questions below are sought:

1.What are the factors, relating to school variables, which affect school efficiency positively and negatively?

2.What are the significance levels of these factors?

3.Do teacher conceptions in specifying the factors relating to school variables show significant difference according to their personal properties?

All of the teachers, who work at primary and secondary schools in center of Şanlıurfa, in 2010-2011 academic year, constitute the population of the research. The sample was made up by including the 20 % of the population. Surveys were sent to 450 teachers included in the sample. Of these surveys, 234 were evaluated. The survey is made up of two parts: personal information, and the factors affecting efficiency in education. The validity study of the survey was carried out based on expert view. The reliability coefficient was found as .934 at reliability study. Initially, the items on the data collection tool were identified as positive and negative regarding their effect on efficiency in education. Afterwards, the points to be given for each item, in respect of their importance level, were graded in five degrees. The grading degrees for each item considering its importance level are: very important, important, somewhat important, slightly important, and not important at all. In accordance with the aims of the research, arithmetical mean and standard deviation were used in order to specify school variables affecting the efficiency of education based on teachers' views; t-test, and one-way variance analysis were used in order to determine whether teachers' views show significant difference according to their personal characteristics or not; and for specifying the source of the difference found out of variance analysis, Tukey test was used.

It was determined that one of the factors connected with Physical Structure affects productivity of education was negative and eight of the factors were positive by teachers. They assessed two of the factors, connected with Teacher Qualities were negative and seven of them were positive. It is found that teachers perceived one factor regarding to Student Properties negative and seven of them positive as effective factors. Two of the factors connected with Administrative Mentality were evaluated negative and four of them positive by the teachers. One of the factors connected with School –Parent Cooperation were determined negative and six of them positive as determinant/effective factor. Teacher views connected with determining the factors affecting productivity of education did not show significant differences among branches, reasons for choosing proficiency, aim for using the internet, and number of books read in a month. On the other side teacher opinions to determine the factors, affecting productivity of education showed significant differences in favour of primary school teachers according to the level they teach. Teacher opinions showed significant differences between numbers

of journals and the innovations followed in the field. The differences related to the innovations were resulted from the teachers' views, who said, "I never follow innovations," and "I always follow innovations". It is determined that the differences connected with following a journal in the field are resulted from the teachers who follow two professional journals in a month and the teachers who do not follow any. As a result, teachers determined the factors connected with physical structure, teacher qualities, student characteristics, administrative mentality and school-parent cooperation affected productivity of education in a considerable extend. Based on this result in the research, it is suggested that in order to increase the productivity of education at schools steps must be taken to create these factors at desired level in all schools.

Keywords: Education, efficiency, teacher qualifications, student properties

SOLUNUM SİSTEMİ KONUSUNU MODELLE ÖĞRETİM

Ahmet ÇETİN, Karapınar İlköğretim Okulu, Türkiye, blue_passion437@hotmail.com
Erkan AKYÜREK, İsahocalı Selamoğlu İlköğretim Okulu, Türkiye, erkanakyurek@hotmail.com

Özet

Fen ve Teknoloji dersi içerisinde yer alan konuların soyut ve geniş oluşu, öğretimin somut materyallerle desteklenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu amaçla kullanılan araçlardan birisi olan modellerin öğrenmeye olan etkisi araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı; modelle öğretimin İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinde "Solunum Sistemi", konusunda anlamalarına etkisini, geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırarak incelemektir.

Eğitim, belirlenen hedefler doğrultusunda bireylerin yaşantılarında, davranışlarında değişiklikler oluşturma sürecidir. Fen ise; doğal çevreyi incelemeye yönelik bir süreç ve bu sürecin ürünü olan organize bilgilerden kurulu bilgiler bütünüdür (Kaptan, 1999). Doğada meydana gelen olayları anlamlandırmak için bireylerin doğaile etkileşerek ve doğadaki olayları gözleyerek, deney yaparak bilgi edinme süreci ise fen eğitimi olarak adlandırılabilir.

Fen eğitiminde yer alan konuların çok geniş olması ve soyut kavramların varlığı fen öğretimini zorlaştırmaktadır.Soyut kavramların somutlaştırılmasında kullanılan en önemli yöntemlerden biri modelle öğretim yöntemidir.Modelle öğretim yöntemi gerçek eşyaların, aynı veya başka maddeden yapılan örnekleri ile, doğal ortamından sınıfa getirilmiş cisimler yardımıyla uygulanan öğretim yöntemidir.(Çilenti, 1985) Herhangi bir konunun anlaşılması veya anlaşılır hale getirilmesi için yapılan işlemlerin tümüne modelleme ve modelleme sonucunda ortaya çıkan ürün ise model denir (Harrison, 2001; Treagust, 2002). Modelle öğretim yöntemi fen öğretiminde kullanılan önemli bir yer tutar. Fen öğretiminde yer alan soyut kavramların somutlaştırılması, öğrencilere bu kavramları daha anlaşılır hale getirmek vekavram yanılgılarını yok etmek amacıyla modeller, öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilir.

İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Müfredatı ''Vücudumuzda Sistemler'' ünitesinde yer alan ''Solunum Sistemi' konusu içerdiği alveol, bronş, bronşçuk, akciğer, diyafram kası gibi birçok somut ve soyut kavramın öğrenilmesi zordur. Solunum sisteminin modelle öğretim yöntemiyle öğretiminin öğrenci başarısı üzerine etkisi var mıdır?

Bu çalışmada, ilköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Müfredatı ''Vücudumuzda Sistemler'' ünitesinde yer alan ''Solunum Sistemi' konusunun öğretilmesinde modelle öğretimin öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir.

Çalışmanın örneklemini Yozgat/Türkiye'deki 'A İlköğretim Okulu'nda okuyan 19 tane 6. sınıf öğrencisi ile Kırşehir/Türkiye'deki 'B İlköğretim Okulu'nda okuyan 14 tane 6. sınıf öğrencisinden oluşan toplam 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 2010–2011 öğretim yılı bahar döneminde, A İlköğretim Okulu ve B İlköğretim Okulu'nda,iki fen ve teknoloji öğretmeni ve her iki okulun 6. sınıflarında okuyan toplam 33 öğrenci ile yapılmıştır

Çalışma 6. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi kapsamında ''Solunum Sistemi'' konusu esas alınarak biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere iki grup ile yapılmıştır.

''Solunum Sistemi'' konusu kontrol grubunu oluşturanB İlköğretim Okulu'nda okuyan 14öğrenciye ders öğretmeni tarafından öğretmen merkezli ve öğrencinin pasif olduğu geleneksel öğretim yöntemi ile anlatılırken,deney grubunu oluşturan A İlköğretim Okulu'nda okumakta olan 19 öğrenciye ise ders öğretmeni tarafından geleneksel öğretim yöntemi ile anlatıldıktan sonraöğrencilerden solunum sistemi konusunda model oluşturmalarıistenmiştir. Çalışma 6 ders saati içerisinde tamamlanmıştır.

Deney grubunu oluşturan öğrenciler tarafından 2,5 litrelik pet şişe, 3 adet balon, Y borusu, tek delikli tıpa, iplik,makas gibi materyaller kullanılarak konuyla ilgili çeşitli modeller geliştirilmiş ve geliştirilen modeller sınıf ortamında tartışılarak değerlendirilmiş, eksiklikler ve yanlışlıklar düzeltilmiştir.

Çalışmada yer alan öğrencilerin konu ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemek için geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Biri doğru, üçü çeldirici olmak üzere dört seçenekli 70 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testinin pilot çalışması 150 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Soru güvenirliliği düşük olan sorular çıkarılarak son şeklini alan ve 40 sorudan oluşan başarı testinin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur.

Çalışmada yer alan öğrencilere solunum sistemi konusunda 40 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testi ön-test, son-test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 15,00 paket programı ile analiz edilmiş, kontrol grubu ile deney grubu arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair t-testi yapılmıştır (p:0.05)

Yapılan çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde dağılımın normal olduğu görülmüş ve T-Testi kullanılmıştır.

Başarı ön test puanlarının kontrol ve deney grubuna göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
kontrol	14	17.28	4.53	31	0.09	0.92
deney	19	17.10	6.41			

Başarı ön testinde kontrol (X=17.28) ve deney (X=17.10) grupları arasında herhangi bir anlamlı farklılık yoktur (p=0.92> 0.05). Bu durum belirlenen grupların ön test başarı puanları açısından birbirine yakın olduğunu ve grupların deneysel çalışma için uygun olduğunu gösterir.

Başarı son test puanlarının kontrol ve deney grubuna göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
kontrol	14	21.35	4.36	31	4.54	.000
deney	19	30.21	6.23			

Başarı son testlerinde kontrol grubu (X=21.35) ile deney grubu (X= 30.21) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=0.000< 0.05). Bu durum modelle öğretim metodunun (deney grubu), geleneksel öğretime (kontrol grubu) öğrencilerin başarısını daha fazla arttırdığını göstermektedir.

Gümüş ve diğerleri (2008), ''Modelle Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi''adlı çalışmalarında, ilköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinde "Sindirim ve Görevli Yapılar", "Boşaltım ve Görevli Yapılar" ve "Çiçekli Bir Bitkiyi Tanıyalım" konularının modelle öğretiminin öğrenci başarısına etkilerinin araştırmışlardır. Yapılan deneysel çalışma sonucunda, modelle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Canpolat ve diğerleri (2004), "Kavramsal Değişim Yaklaşımı-III: Model Kullanımı" adlımakalelerinde, kimya eğitiminde uygulanan model ve analojilerle ilgili literatür taramalarında,derslerde kullanılan model ve analojilerin soyut kavramların anlaşılmasında etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak, öğrencilerin düzeylerine uygun geliştirilmiş materyallerin kullanımı ile hazırlanan öğretim ortamları öğrencilerin daha anlamlı öğrenmesini sağlamaktadır. Soyut ve öğrenilmesi zor olan konuların öğretiminde ucuz ve kolay elde edilebilecek materyallerden yararlanılarak öğrencilerinde katılımı ile geliştirilebilecek görsel materyaller, posterler, maket ve modeller hem akademik başarıyı hem de kalıcı öğrenmeyi artırmaktadır. Biz bu konuda öğretmenlerin materyal tasarım ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarında eğitilmesi gerektiği fikrini taşımaktayız.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim,Solunum Sistemi, Modelle öğretim

THE EFFECT OF SCHOOL VARIABLES ON EFFICIENCY IN EDUCATION

Ahmet ÇETİN, Karapınar Primary School, Turkey, blue_passion437@hotmail.com
Erkan AKYÜREK, İsahocalı Selamoğlu Primary School, Turkey, erkanakyurek@hotmail.com

Abstract

Since the subjects within the field of natural sciences are complex and abstract, the necessity of supporting education with concrete materials has been emerged. The effects of modeling on education which is one of the tools used for this purpose makes up the subject of this research. This study investigated the effectiveness of model teaching as a teaching strategy on students' understanding of '' Respitatory System''.

Education is a process ofcreatingchanges inbehavior direction to experiences of set goals. Science is aprocess toexaminethe naturalenvironment and organizing information isproduct of this process. (Kaptan, 1999). Mean of the events that occur in nature, observing eventsin nature and the process ofdoingthe experimentto obtain information is named science education.

Having a very wide range of topics in science education and exist ofintangible conceptsmakes difficult forthe teaching ofscience. Teaching with model of one of the most important methods is used that reify intangible concepts.Teaching with model is applied that real objects is examples of making of the same or other materialand helping with objects brought from the natural environment to class.(Çilenti, 1985). All of processing for understanding any topics or make understandable is termed modeling. Result of modeling product is called the model. (Harrison, 2001; Treagust, 2002). Teaching with model is very important science education. Teacher frequently prefers teaching with models to reify intangible concepts, make understandable this concepts and eliminate misconception.

''Respiratory System''partof '' Body Systems '' topic have got many tangible and intangibleconcepts, such as alveolus, bronch , lung, diaphragmmuscle are different to learn.Are there any effect of teaching with model about achievementof students in ''respitarory system''?

İn 6th grade science curriculum, we investigated success of 6. Grade student to teach ''respiratory system'' with using teaching with model.

The study sample included total of33 sixth grade students. 19 students and 14 students were respectively attending Yozgat/Turkey, A primary education school and Kırşehir/Turkey, B primary education school.This study was administered two science teacher, 34 students in 2010-2011 academic year.

Students were distributed into two groups as control and experimental groups on ''respiratory system'' of sixth grade of science curriculum.

The topics of respiratory system was taught to both groups by the use of traditional instruction method. Experimental group students were also asked to create models regarding the subject. This study was completed 6lessonhours.Experimental group were cerated model that using material, such as 2.5-liter plasticbottle, 3pieces ofballoon, Y-pipe, one-hole stopper, yarn, scissors.

We used pre-test and post-test to determine level of students' knowledge about topic.

Pilot study of test consisting of70multiple-choicequestions was applied about 150 students that test had one ture, three false answer.To obtain data, an achievement test consisting of 40 multiple-choice questions with a KR-20 value of 0.82 was applied as pre-test and post-test.

İn this study we applied 70multiple-choicequestionsto participating students. Data were analyzed by use of t-test in SPSS 15.0 package program.

In the study, data analyzed that we saw normal distribution and used t-test

Achievement pre-test scores according to the control and experimental group, the T-Test Results

Grup	N	X	S	sd	t	p
control	14	17.28	4.53	31	0.09	0.92
test	19	17.10	6.41			

There was not statistically significant difference between control group (X=17.28) and experimental group(X=17.10) students' pre-test scores(p=0.92> 0.05). This situation was showed us groups achievement pre-test scores are close to ecah other and groups are suitableforexperimentalstudy.

Achievement post-test scores according to the control and experimental group, the T-Test Results

Grup	N	X	S	sd	t	p
control	14	21.35	4.36	31	4.54	.000
test19	30.21	6.23				

There was statistically significant difference between control group (X=21.35) and experimental group (X= 30.21) students' post-test scores(p=0.000< 0.05).Experimental group students were found more successful than those in control group.

In ''The Effect ofTeaching with Modelon Student Achievement '' study, they investigatedthe effects ofstudentsuccessof model-based instruction on topics of '' Digestive System'', Excretory System'' and ''Flowering Plants''(Gümüş at al.,2008). At the end of the study, experimental group students were found more successful than those in control group.
"ConceptualChangeApproach-III: Model-Based İnstruction'', in chesmtiry instruction they found effective that understanding of intangible concept when used model and analogy (Canpolat at al.,2004).
As a conclusion, positive classroom atmosphere created by the utilization of appropriate materials which were prepared by the students enable students to learn meaningfully and permanent learning.. In teaching abstract concepts, the use of cheap and easily available materials as well as materials, posters,models and mockups developed by the students, improve academic achievement and permanent learning.We suggest that teachers participate in-service trainingcoursestodesigntrainingmaterials.

Keywords: Primary education, Respitatory System, Teaching with models

ELEŞTİREL OKUMAYA GÖRE DÜZENLENMİŞ SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM SÜRECİYLE İLGİLİ ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ

Ahmet Utku ÖZENSOY, Gazi Üniversitesi, autkum@yahoo.com

Özet

Eleştirel bir bakış açısını kazanmada eleştirel okumanın önemi büyüktür. Eleştirel okuma "yazarın değer yargılarını ayırt ederek okunan metnin doğru-yanlış, iyi-kötü, etkili-etkisiz ve gerekli-gereksiz mi olduğunun farkına varmaktır (Maker, Lenier, 1996, s.20)." Özdemir (2007) eleştirel okumanın önemini "(...) eleştirel okumanın başat niteliği okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması, bir başka deyişle kendi aklını kullanarak bir vargıya varmasıdır. (...) Buradan kalkarak eleştirel okumanın kişiyi bağımlılıktan kurtarıp aydın kimliğine kavuşturduğunu da söyleyebiliriz" (s.18) şekilde belirtmiştir. "Okuma öğretimi sürecinde gelişigüzel okuma değil, disipline edilmiş, okuduğunu anlamaya, okudukları üzerinde düşündürmeye ve okuduklarını değerlendirmeye yönelik çalışma ve etkiliklere yer verilmelidir (Ünal, 2006,s.103)." Doğanay (2007) eleştirel okuma için metinlerin "sorgulanarak ve derinliğine incelenerek okunması" gerektiğinin altını çizmiştir. Lyman ve Colins (akt. Doğanay, 2007, s.290) eleştirel okumayı, okuyucunun kafasındakilerle metindeki sembollerin etkileşimi sonucu okuyucuda oluşan anlam olarak tanımlamışlardır. Carr (akt. Doğanay, 2007, s.290) eleştirel okumayı, değerlendirme, çıkarımlar yapma ve kanıt temelli sonuçlara ulaşmayı öğrenme olarak görmektedir. Beck (akt. Doğanay, 2007, s.290) eleştirel okuyucuların okuduklarını sorguladıkları, onlardan çıkarım yapmaya uğraştıkları ve sonuçta anlam oluşturduklarını belirtmiştir. Eleştirel okumanın gerçekleştirilmesi için bazı stratejilere gereksinim vardır. Doğanay (2007, s.290, 291, 292)'ın çeşitli kaynaklardan derleyerek ortaya koyduğu bu stratejiler şunlardır:

- Ön inceleme
- Bağlamlaştırma
- Anlam için soru sorma
- Değer ve inançlar üzerinde düşünme
- Okurken zihinde anlamayı kontrol etme
- Anahtar sözcüklere dikkat etme
- Sayfa kenarına açıklama ya da not yazma
- Özetleme
- Metindeki tezin değerlendirilmesi
- Yanıtlama
- Okunan metni başka kaynaklarla karşılaştırma

"Eleştirel düşünme becerilerinin gelişme derecesi ile okul başarıları arasında bir paralellik olması (Orhan, 2007, s.68)" eleştirel okumanın önemini ortaya koymaktadır. Aşılıoğlu (2008) eleştirel okumanın düşünme, bireşim yapma ve değerlendirme etkinliği olduğunu belirterek "merak etme, sorgulama, eleştirme ve özeleştiri yapma gibi çocuğun çeşitli konulara ilgi duymasını, düşünmesini ve kendi kendisini değerlendirmesini sağlayacak ortamlar yaratılması ve bunların okuma etkinliklerine yansıtılması gerektiğinin (s. 10)" altını çizmiştir.

Eleştirel okuma becerisine sahip bireylerin yaratıcı ve eleştirel düşünebildikleri; çevrelerinde olup bitenleri yorumlayıp değerlendirebildikleri; üst düzey düşünme becerilerinin yanı sıra hayal dünyalarının da gelişkin olduğu düşünülmektedir. Araştırmadan eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersi hakkında öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkararak eleştirel okumayla ilgili bilgi ve veriler elde etmek hedeflenmiştir. Bunun yanında eleştirel okuma eğitimi alan öğrencilerin öz deneyimlerini ortaya çıkararak eleştirel okumayla ilgilenen öğretmen, akademisyen ve diğer ilgili kişilere veriler sunmaktır.

Araştırma ilköğretim öğrencilerinin "eleştirel okuma"ya ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseni "nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 277)". Bu desende, eleştirel okumaya ilişkin ilköğretim öğrencilerinin düşünceleri "görüşme formu yaklaşımı" ile derinlemesine ve ayrıntılı araştırılmıştır. Buradaki amaç; "... benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması"dır (Patton, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 122). Katılımcılar, Atlıoğlu İÖO (Ankara-Mamak), öğrencileri arasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesiyle seçilmiştir. "Buradaki amaç, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 108)". Araştırma için sosyal bilgiler 7. sınıf *"Ülkeler Arası Köprüler"* ünitesi eleştirel okumaya göre düzenlenerek ders materyalleri (ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı) hazırlanmıştır. Araştırmacının doktora tezi uygulama sonrasında "eleştirel okuma" hakkında ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla deney grubundan altı öğrenci, aldıkları puan ve cinsiyet gibi unsurlar dikkate alınarak seçilmiştir. Belirlenen bu öğrencilere Haziran 2010'da görüşme yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin görüşlerini toplamak amacıyla sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Görüşme altı öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Kaydedilen veriler deşifre edilmiş ve görüşler çözümlenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından incelenmiş; ardından bulgular yorumlanmıştır.

Eleştirel okuma, bireyin okuduklarını yargılaması, sorgulaması, kendi aklını kullanarak bir sonuca varmasıdır. Eleştirel okumanın sosyal bilgiler dersiyle birlikte ele alınması eleştirel düşünmenin kazanılması açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmayla eleştirel okuma eğitimi alan öğrencilerin öz deneyimlerini ortaya çıkararak eleştirel okumayla ilgilenen öğretmen, akademisyen ve diğer ilgili kişilere veriler sunmak amaçlanmıştır. Katılımcılar eleştirel okumaya göre işlenen sosyal bilgiler dersinde sorgulama, yorumlama, tartışma, makale yazma, haber derleme gibi farklı etkinliklerde bulunduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya göre eleştirel okumaya göre işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilere önemli katkıları olduğu, sosyal bilgiler kitaplarının eleştirel okumaya göre hazırlanması gerektiği, hazırlanan kitabın genelde yeterli görüldüğü ve eleştirel okumaya göre hazırlanan kitabın öğrencileri derse daha etkin

katılımlarını sağladığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak eleştirel okumanın sosyal bilgiler dersi için önemli olduğunun yanı sıra ders kitaplarının eleştirel okumaya göre yeniden ele alınıp düzenlenmesi, bilişim teknolojilerden daha fazla yararlanılması, eleştirel düşünme becerisini kazandıran uygulamalara yer verilmesi, sosyal bilgiler laboratuarlarının okullarda açılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: ilköğretim, program, sosyal bilgiler, eleştirel okuma

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN SAHİP OLDUKLARI DEĞERLER İLE DEMOKRATİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ali Murat SÜNBÜL Selçuk Üniversitesi, sunbul@selcuk.edu.tr
Mustafa AYDIN Selçuk Üniversitesi, aydinmustafa@selcuk.edu.tr
Fatih AYDIN Marmara Üniversitesii, mfaydin52@hotmail.com

Özet

Çağdaş toplum düzeni içerisinde eğitimin yeri kuşkusuz daha önemli hale gelmiştir. Temel işlevi yetiştirilecek insan tipinin özelliklerini belirlemek olan eğitim programları, "nasıl bir insan tipi?" sorusuna cevap ararken tüm dünya üzerinde değişen paradigmaları yakından takip etmek zorundadır.

1980'li yıllardan sonra ekonomik, siyasal ve kültürel bakımdan hızla değişen dünyayı anlama ve açıklamada "bilgi çağı", "enformasyon-toplumu", "sanayi-sonrası toplum", "küresel dünya", "küresel-kültür", "çok kültürlülük", "postmodernizm" gibi yeni kavramlar üzerinde yoğunlaşılmıştır. Söz konusu bu kavramlar en temelde küreselleşme olgusunun ve hızlı bir değişme sürecinin ifadesidirler (Fırıncı, 2006). Program tasarımcıları, toplumları derinden etkileyen ve küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkan yeni eğitim felsefelerini ve yaklaşımlarını inceleyerek "ideal insan tipi"ni belirlemeli ve bu insanın taşıması gereken küresel değerleri program içerisinde hazır bulundurmalıdır.

Günümüz dünyasında, akademik başarı kadar, çağdaş hayatın vazgeçilmezi hâline gelen, dürüstlük, saygılı olma, ahlaki değerlere uyma, rahat iletişim kurma, insan ilişkilerine özen gösterme, nezaket kurallarına uyma, inisiyatif kullanma, iş disiplini, temizlik, düzen vb. kavramlar da ön plana çıkmaktadır. Birey bir bütün olarak ele alınmakta, insanı insan yapan bu özelliklerin geliştirilmesine çaba harcanmaktadır. Bu sebeple ailelerinden çok az ahlak eğitimi alan ve değer merkezli etkilerden uzak milyonlarca çocuk için okulun böyle bir misyonu yüklenmesi hayatî bir önem taşır. Dolayısıyla değerden bağımsız bir eğitim düşünülemez (Ekşi, 2003). Bir toplum hangi hedefe gitmek istiyorsa ona uygun bir değer sistemi geliştirmeye çalışacaktır. Eğer hedefiniz kalkınma ise buna uygun değerler geliştirilir. Çağdaş medeniyet seviyesine ulaşma ise farklı değerlere sahip olmak gereklidir (Güngör, 1996).

Bu açıdan Yeni İlköğretim Programlarının içeriği incelendiğinde değerler eğitimine yönelik çalışmalar çarpmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Programında değerlere ve değer eğitimine özel bir yer verilmiştir. Beceriler, kavramlar, genel amaçların yanı sıra değerler programı oluşturan temel öğeler arasında tanımlanmaktadır. Programda 21 adet temel değer belirlenmiş ve değerlerin kazanımına yönelik etkinlikler planlanmıştır. Değerin tanımı programda şöyle ifade edilmiştir:

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 ahlaki ilke ya da inançlardır (Özgüven,1999).

Değer kavramı, en genel anlamda kişinin nesne ile ilişkisinden doğan nitelik olarak anlaşılır. Sözlük anlamı olarak değer; bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet (TDK, 1992) anlamına gelmektedir. Değerler kavramı, terim olarak incelendiğinde farklı disiplinlerin konu alanı içerisinde yer aldığı görülür.

Değerlerin felsefenin temel disiplinlerinden ahlak felsefesi içindeki yeri incelendiğinde değer kavramının olguların değerlendirilmesinde kullanılan değer yargıları olarak karşımıza çıktığı, görülür. Değerlerin yapısı felsefe açısından ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkar (Çüçen, 1999; Arslan, 1994).

Değerlerin, felsefe tarihi boyunca öznelci ve nesnelci bakış açılarına göre farklı sınıflamalara tâbi tutulduğu görülür (Özlem, 2002):

(i) Hazcı (hedonist) değerler (haz; acı),
(ii) Bilişsel değerler veya bilgi değerleri (doğru; yanlış),
(iii) Ahlâkî değerler (iyi; kötü),
(iv) Estetik değerler (güzel; çirkin),
(v) Dinsel değerler (sevap; günah)

Sosyolojik açıdan incelendiğinde; değerlerin kesin tanımları yerine, birtakım betimsel tanımlamalara gidildiği görülmektedir. Betimsel olarak tanımlandığında kişiye ve gruba yararlı, kişi ve grup için istenir veya kişi ve/veya grup tarafından beğenilen her şeyin "değer"e sahip olduğu ileri sürülebilir (Fichter, 1990).

Bu tanımların dışında değerler alanında çalışmalarıyla öne çıkan Schwartz, değeri; davranışların ve eylemlerin seçilmesinde, olayların ve kişilerin değerlendirilmesinde, davranışların ve eylemlerin açıklanmasında görev alan sosyal bir aktör olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte bireyin yaşamı içerisinde önemlilik düzeyi açısından değişkenlik gösteren ve bireye ışık tutan ilkeler olarak hizmet eden arzulanabilir amaçlar Schwartz, 1994) olarak tanımlar.

Rokeach değerler için "alternatif davranış biçimleri arasından seçim yapmak ve bunları değerlendirmek için kullanılan normatif standartlardır" tanımını kullanmıştır. Rokeach'a göre değer, karşıt bir davranış şekli veya yaşam amacına karşın olarak bireysel ve ya sosyal anlamda tercih edilmesi beklenen spesifik bir davranış biçimi veya yaşam amacına olan sürekli bir inanç olarak tanımlanır (Rokeach, 1973).

Değerler bireyin düşünce, tutum, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal bütünselliğin ayrışmaz bir öğesini oluştururlar (Durmuş, 1996).

Değerler öğretilebilir ve öğrenilebilen olgulardır. Değerlerin değişik toplumlarda değişik şekiller alması ve farklı olarak değerlendirilmesi de onların sonradan öğrenilmiş olduğunu gösteriyor. Şu hâlde değerler her şeyden önce bir eğitim konusudur. Bu eğitim, sadece okullarda verilen derslerden ibaret değildir. Bir bakıma, bütün toplumu bir okul ve her insanı da bu okulun hem öğretmeni hem de öğrencisi sayabiliriz. Değerlerin öğrenilmesi, rol öğrenmesi şeklinde bir sosyal öğrenmedir (Aydın, 2010)

Demokratik ortamlarda birey, potansiyelini geliştirip kendini daha iyi tanıma imkânı bulabilir. Demokrasilerde hak, adalet, sorumluluk, bireysel bağımsızlık, eşitlik, açık görüşlülük, dürüstlük, hoşgörü, işbirliği, takdir gibi ilkelerin, insan haklarının kullanılmasında taşıdıkları önem nedeniyle bir tutum olarak, ilköğretim çağından itibaren bireylere kazandırılması gerekmektedir. Eğitici kolların, okul-aile birliğinin, okul-koruma derneğinin faaliyetleri demokrasi eğitimine önemli ölçüde yardımcı olabilirler.

Demokratik tutum bireylerin fırsat ve imkân eşitliği, özgürlük ve adalet gibi temel kavram ve değerleri yasalarla belirlenen sınırlar çerçevesinde bir yaşam tarzı olarak hayata geçirdiği davranışlar bütünüdür (Büyükkaragöz & Üre, 1994).

Demokratik, modern toplumlarda eğitimin en önemli amaçlarından birisi kendisine çevresindeki kişilere ve doğaya değer veren, kendisine yaşadığı toplumun ve dünyanın bir parçası olarak güvenen ve topluma katkıda bulunabilen bir bilince sahip bireyler yetiştirmektir (M.E.B, 2005). Demokratik yaşam kültürünü ve demokratik değerleri kazandırma görevi okulun ve eğitim programlarının

temel görevleri arasındadır. Öğrencilerin demokratik kurallar çerçevesinde düşünmeleri, tartışmaları, eleştirmeleri ve eleştirilmeleri, farklı düşüncelere ve çoğunluğa saygı duymaları, hoşgörülü davranmaları, fikirler arasında uzlaşmaya varmaları sağlanmalıdır. Bu etkinliklerin yapıldığı bir ortamda yaşayan bireyler, demokrasinin gerektirdiği bu tutum ve davranışları yaşayarak, daha kolay ve daha kalıcı bir şekilde kazanabilirler (Yeşil, 2003).

Demokratik çağdaş ve sağlıklı bir toplumsal yapının oluşturulmasında değerler eğitimine gereken özenin gösterilmesi önem taşımaktadır. Genel olarak tüm eğitim uygulamalarının özelde ise Sosyal Bilgiler eğitiminin bireylere demokratik değer, tutum ve inanç kazandırma, sahip oldukları değerlerin farkına varma ve bunların diğer insanlarla etkileşimlerine etkisinin bilincine varmalarını sağlama sorumluluğu bulunmaktadır (Doğanay, 2009).

Amaç: Bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sahip oldukları değerler ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yöntem: Araştırma genel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Çalışma grubu 400 ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kulaksızoğlu ve Dilmaç(1999) tarafından geliştirilen "Ahlaki Olgunluk Ölçeği" ile Şahiner ve Duman(2008) tarafından geliştirilen "Demokratik tutum ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada veri analiz için, Pearson momentler çarpım korelasyon kat sayısı tekniği ile regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tam metin makalede sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programları, Değerler, Değerler Eğitimi, Demokratik tutum

THE INVESTIGATION ON BETWEEN PRIMARY SCHOOL 2ND LEVEL SCHOOL STUDENTS' VALUES AND DEMOCRATIC ATTITUDES

Ali Murat SÜNBÜL Selçuk University, sunbul@selcuk.edu.tr
Mustafa AYDIN Selçuk University, aydinmustafa@selcuk.edu.tr
Fatih AYDIN Marmara University, mfaydin52@hotmail.com

Abstract

The place of education in the modern social order undoubtedly has become more important. Education programs with the fundamental function of specifying characteristics of the human type to be raised seek the answer for the question of "what type of person?" while they have to follow varying paradigms of the world closely.

New notions like "information age", "information society", "post-industrial society", "global world", "global culture", "multiculturalism", "postmodernism" has been concentrated on to understand and explain the world which has been rapidly changing in respect to economics, politics and culture after the 1980s. Such notions are expressions of simply the concept of globalization and a rapid process of change (Fırıncı 2006). Program designers must identify the "ideal type of person" and make the global values which such person must bear available within the program, investigating new education philosophies and approaches that have deep impacts n societies and emerge by the influence of globalization.

In today's world, values like honesty, respect, morality, communicativeness, caring about human relations, complying with the protocol, taking initiative, work discipline, cleanness, order which have become indispensables of the modern life outstand as much as the academic success. An individual is considered as a whole and effort is spent to enhance those characteristics that makes one a human being. Thus, the school to assume such mission has a critical importance for millions of children who received very little moral education from their parents and are away from value oriented influences. Therefore, an education separate from values cannot be considered (Ekşi, 2003). A society will try to a value system in compliance with its targets. If your target is development, values compatible with are enhanced. Different values are required to achieve the level of contemporary civilizations (Güngör, 1996).

In this respect, studies for value education catch the eye when the content of new Primary School Programs is reviewed. A special place is reserved for values and value education in Social Knowledge Program. Values besides skills, concepts, general purposes are fundamental elements that constitute the program. In the program, 21 fundamental values are specified and activities to adopt these values are planned. The definition value is given as follows in the program.

Value is common opinions, purposes, basic moral principles or beliefs that are considered right and necessary by the majority of the society to ensure and maintain existence, unity, operation and continuity of a social group or society (Özgüven, 1999).

The concept of value is understood as the quality arising from a person's relationship with an object, in the most general meaning. The dictionary meaning of value is an abstract norm used to identify importance of a thing, a thing's worth (Turkish Language Society, 1992). When the concept of values is examined as a term, it is understood that it is covered by different disciplines.

When place of values in philosophy of ethics which is one of fundamental disciplines of the philosophy, it is seen that we encounter the concept of value as standards of judgement to judge cases. The structure of values is a separate issue in respect to philosophy (Çüçen, 1999; Arslan, 1994).

Values have been subjected to different classifications from subjective and objective perspectives during the history of philosophy (Özlem, 2002):

(i) Hedonist values (pleasure; pain),
(ii) Cognitive values or knowledge values (right; wrong),
(iii) Ethic values (good; bad),
(iv) Aesthetic values (beautiful; ugly),
(v) Religious values (merit; sin)

When examined in a sociological perspective; it is seen that descriptive definitions are resorted to rather instead of absolute definitions of values. Everything beneficial to a person and group, desirable for a person and group or appreciated by a person and/or group may be claimed to have a "value" (Fichter, 1990).

Apart from those definitions, Schwartz who outstands with studies on the field of values defined the value as a social actor having a role in selection of behaviours and actions, evaluation of events and people and explanation of behaviours and actions. Furthermore, he defines is as desirable purposes which serve as principles that vary in respect to priority level within the life of an individual and guide the individual (Schwartz, 1994).

Rokeach have used the definition of "they are normative standards used to choose among alternative behaviour patterns or course of actions and evaluate these" for values. According to Rokeach, value is defined as specific course of action or a constant belief of the purpose of life which is expected to be preferred individually or in the social respect contrary to an opposing course of action or purpose of life (Rokeach, 1973).

Values emerge as norms in opinions, attitudes, behaviours and works of an individual and constitute and integral element of social holism (Durmuş, 1996).

Values are teachable and learnable concepts. Different forms of values in different societies also show that values are learnt adventitiously. In this case, values are a matter of education in the first place. Such education does not only consist of lectures given at

schools. In one respect, we may consider the whole society as a schools and every person as both teacher and student of this school. Learning of values is a social learning in the form of role learning (Aydın, 2010).
In a democratic environment, the individual can find the opportunity to advance its potential and know himself better. In democracies, principles like verity, justice, responsibility, individual liberty, equity, open mindedness, honesty, tolerance, cooperation, appreciation must be introduced to individuals as of primary education age due to their importance in exercising human rights. Activities of educational braches, parent-teacher association, school preservation society may be helpful in democracy education.
Democratic attitude is the integral of behaviours through which individuals implement fundamental concepts and values as equal opportunities and chances, liberty and justice within the limits defined by laws (Büyükkaragöz & Üre, 1994).
One of the important purposed of the education in democratic and modern societies is to raise individuals who value himself, others and the nature, believed himself as a part of the society and the world he lives in and has awareness that can contribute to the society (Ministry of National Education, 2005). The mission of bestowing the culture of democratic life and democratic values are among fundamental tasks of the school and education programs. Students must be ensured to think, discuss, criticise and be criticised within democratic rules, to respect and tolerate different opinions and to achieve a compromise between opinions. Individuals living in an environment where such activities are done may adopt attitudes and behaviours required by democracy more easily and permanently by living (Yeşil, 2003).
It is important to allocate the necessary importance to value education for establishing a democratic, modern and healthy social structure. All education practices and in general and Social Knowledge education in particular have the responsibility of equipping individuals with a democratic value, attitude and belief, ensuring individuals to be aware of values they have and their effects in interactions with other people (Doğanay, 2009).
Purpose: The purpose of this study is to investigate the relation between values of stage two primary education students and their democratic attitudes.
Method: The survey is conducted according to the general screening model. The study group consists of 400 stage two primary education students. "Ethic Maturity Scale" developed by Kulaksızoğlu and Dilmaç (1999) and "Democratic Attitude Scale" developed by Şahinler and Duman (2008) were used as data collections tools for the survey. Pearson product-moment correlation coefficient technique and regression analysis technique were used for data analysis in the survey. Achieved findings will be given in the complete article.

Keywords: Curriculum, Values, Values Education, Democratic Attitudes

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM STRATEJİLERİ İLE SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN İŞLENMESİ

Arzu YÜKSEL, MEF Okulları, yuksela@mef.k12.tr
Süleyman AVCI, Marmara Üniversitesi, Suleyman_avci@yahoo.com

Özet
Öğrencilerin ön öğrenmeleri, ilgileri dikkate alarak içerik, süreç ve ürün farklılaştırılmıştır. Tüm bunlar gerçekleştirilirken; öğrencilerin öğrenmeden zevk almaları, işbirlikli öğrenme yaparak akran öğrenmesini destekleme, öğrenmede sorumluk alma, kendi öğrenmelerini kontrol edebilme konularının da gerçekleştirilmesi sağlanmıştır.
Uygulama 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Bölgemizi Tanıyalım ünitesinde yapılmıştır. 5. Sınıfta bulunan tüm üç şubedeki 75 öğrenci evreni oluşturmuştur. Uygulama iki eğitim uzmanının yönetiminde 3 öğretmen tarafından yürütülmüştür.
Öncelikle uygulamada bulunacak öğretmenlere Farklılaştırılmış Öğrenme Stratejileri ile ilgili bir eğitim verilmiştir. Üniteye başlamadan önce kazanımlar dikkate alınarak planlar öğretmenlerle birlikte taslak olarak oluşturulmuştur. Uygulamayla ilgili öğrenciler de bilgilendirilmiştir. Uygulama iki ay sürmüştür. Süreçte aynı okulda çalışan eğitim uzmanı ders gözlemleri yapmıştır. Aynı eğitim uzmanı uygulama sonunda öğrenciler ve öğretmenlerle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilerek uygulamanın etkililiği üzerinde tartışmalar yapılmış, uygulamanın daha iyi gerçekleştirilmesi için öneriler hazırlanmıştır.
Hazırlanan taslak planlarda hangi kazanımlarda hangi tekniklerin işe koşulacağı belirlenmiştir. Öğretmenler arasında uygulama farklılıklarının etkili olmaması için her haftanın uygulamaları bir önceki hafta öğretmenlerle paylaşılmıştır. Ayrıntılı olarak tekniklerin nasıl uygulanacağı, öğrencilerden hangi görevleri bekleyeceğimizi ve öğrencilerin neleri nasıl yapmaları konusunda öğretmen rehberliğinde nelere dikkat etmemiz gerektiği üzerinde çalışmalar tamamlanmıştır. Farklılaştırma süreç ve üründe, öğrencilerin ön öğrenmeleri ve ilgilerine göre düzenlenmiştir.
Öğrencilerin ön öğrenmelerini tespit edebilmek için kavram haritaları ve köşe kapmaca teknikleri uygulamıştır. Bir konu ile ilgili öğrencilerin neler bildiklerini kavram haritası üzerinde göstermeleri istenmiş, bu kavram haritaları puanlandırılarak ve incelenerek öğrencilerin ön öğrenmeleri saptanmıştır. Aynı kavram haritaları o konuya ait öğrenme yaşantıları tamamlandıktan sonra öğrencilere yeniden verilerek öğrencilerdeki öğrenmeler saptanmıştır. Düzeltiler ve yeni öğrenilenler farklı renkte kalemlerle yapıldığı için öğrenciler de gelişmelerini görebilmişlerdir. Köşe kapmacada; öğretmen öğrencilere konuyla ilgili neler bildiklerini ya da hatırladıklarını sorar. Ön öğrenmeleri harekete geçirmek için birkaç dakikaya sahip olan öğrenci bilgilerine göre "Çok İyi Biliyorum", "İyi Biliyorum", "Biliyorum", "Gelişmeye İhtiyacım Var" sözcüklerinin asıldığı sınıfın köşelerine giderek kendi gibi olan arkadaşları ile bir araya gelir. Burada arkadaşları ile bildiklerini konuşan öğrenci; eğer bilgilerine göre yanlış köşeye gittiğini fark etmişse köşe değiştirebilmiştir. Öğretmen köşelerdeki öğrencileri izleyerek grup yapmada ve akran öğrenmesinde işe koşacağı öğrencileri tespit etmiştir.
Süreçte kullanılan öğrenme yöntem ve tekniklerinde öncelikle öğrencilerin gruplarının heterojen olmasına dikkat edilmiştir. İşbirlikli öğrenmede uzman gruplarda konuları paylaşarak her bir öğrencimin farklı görevlerle konuyu incelemeleri ve arkadaşlarına öğrendiklerini anlatarak konuya ait bir ürün ortaya çıkarıp sınıftaki diğer gruplara öğretmişlerdir. Öğrenciler öğrenmelerini kendileri ölçerek yardıma ihtiyacı olan öğrencilere konuyu anlatan öğrenciler görev paylaşımı ile arkadaşlarına yardımcı olmuşlardır. 4-2-1 tekniği ile konu pekiştirme çalışmalarında öğretmen tarafından hazırlanan sorulardan birini önce tüm grup üyeleriyle, ikinci soruyu iki grup üyesi birlikte, son soruyu ise tek başlarına yanıtlamışlardır. Sorunu gönder tekniği ile yine farklı gruplar oluşturularak öğrenciler ince önce grupça sorular oluşturmuşlar sorularını diğer gruplara göndererek çözmüşlerdir.
İstasyonlarda eş zamanlı olarak konunun farklı zorluk düzeyinde öğretmen tarafından hazırlanan farklı görevlerin oluşturulduğu etkinlikleri, öğrenmelerine göre öğrenciler gerçekleştirmişlerdir. İstasyonlarda öğrenmeleri çok iyi olan öğrenciler derinlemesine projeler hazırlarken aynı zamanda ilk öğrenmeleri kendileri kadar olmayan arkadaşlarına öğretmenlik görevini gerçekleştirmişlerdir. İlk istasyonda olan öğrencilerle gerektiğinde öğretmen bireysel çalışma fırsatı bulmuştur.
Grafik düzenleyiciler ile konunun farklı ve benzer yönlerini belirtme, bir sonuca varacağı zaman hangi değişkenlere dayandırdığı, değişkenler üzerinde oynayarak nasıl sonucu etkilendiklerini, kanıt sundukları, hangi sonuca ulaşmak için hangi koşulları oluşturmaları

gerektiğini gösterdikleri grafik düzenleyicileri kullanarak üst bilişsel düzeyde kazanımlara ulaşıp ulaşmadıklarını görme ve gösterme fırsatı bulabilmişlerdir.
Öğrenme günlükleri ile okulda sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerini, yaptıklarını, en çok neleri yapmaktan zevk aldıkları, neyi farklı yapmak istedikleri, neleri tam olarak anlayamadıklarını, neleri tam olara öğrendiklerini yazmış bunları görme ve gösterme fırsatını oluşturmuşlardır. Okula gelirken getirdikleri günlüklerini öğretmenleri okumuş ve öğrencilere geri bildirim yaptıkları gibi gerektiği durumlarda öğrenme yaşantıları düzenlemişledir.
Çember tartışmalar ve çember tartışma ile öyküler oluşturarak öğrendiklerini tartışma grup içinde savunma ve yeni bir bütün içine entegre etmeyi gerçekleştirmişlerdir. Çıkış kartlar ile o derste öğrendiklerini gösterebilme ya da öğrenemediyse öğrenme fırsatları bulabildiler.
Öğrenciler öğrenme süreci içinde bedenleri kullanarak öğrenmelerinin durumlarını gösterdiler. Örneğin; omuz başına elini koyduysa henüz öğrenmenin başında, eli diğer elinin ucunda ise öğrenmeyi çok iyi şekilde gerçekleştirdiğini söyleyebildiler. Burada kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarını, bu güce sahip olduklarını, arkadaşlarından yardım almayı ve arkadaşlarına yardım etmede istekli olmalarını kendi istekleri ile yaşadılar.
Uygulamacı uzmanın yapmış olduğu ders gözlemlerinde öğretmenin tekniğe hakim olmasının çok önemli olduğu, öğretmenin hazırlıklı olarak derse girmesinin çok önemli olduğu ve özellikle kendi öğrenme yaşantısını düzenleyen öğrencilere ve gruplara çok iyi rehberlik yapması gerektiği aksi takdirde öğrencilerin konunun ve kazanımların çok dışına çıkma, yanlış bilgiler edinme gibi ihtimallerle karşı karşıya olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin arkadaşlarının öğrenme sorumluluğunu almasının onlarda çalışmayı ciddiye almaları gerektiğini, diğer derslerde öğretmeni dinlerken daha empatik yaklaştıkları görülmüştür. Önceleri öğretmenlerin kendilerinin araştırma yaparak bilgilere ulaşma, öğrenme, öğretme gibi sorumlukları almada öğretmenlerin öğrencilere güvenmediklerini, ancak bunları öğrenciler kanıtladıkları zaman inandıkları elde edilmiştir.
Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler öğrenme sürecinden zevk aldıklarını, daha iyi öğrendikleri, diğer derslerde de bunları yapılmasının iyi olacağını söylemişlerdir.
Öğretmenlerle yapılan görüşmede ilk başlarda öğrencilere güvenmediklerini, öğrencilerin öğretmen anlatmadan anlayamayacaklarını düşündüklerini; ama süreç içinde öğrencilerin yetkinliklerini fark ettiklerini, çok iyi planlama yapılması gerektiğini, öğretmenin sürekli gruplar içinde gezerek rehberlik yapması gerektiğini, öğrencilerin öğrenmeden zevk aldıklarını, özellikle daha yavaş öğrenen ve okulda olmaktan zevk almayan öğrencilerin çok mutlu olduklarını gözlemlediklerini söylemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri, İstasyon, Öğrenci Günlükleri, İşbirlikli Öğrenme, Sorunu Gönder Tekniği, 4-2-1 Tekniği, Alternatif Ölçme-Değerlendirme

OUR AIMS IN DELIVERING A SOCIAL SCIENCE LESSON USING DIFFERENTIATED TEACHING STRATEGIES

Arzu Yüksel, MEF Schools, yuksel@mef.k12.tr
Süleyman Avcı, Marmara University, Suleyman_avci@yahoo.com

Abstract
Our aim during a differentiated social science lesson is to consider the learning capabilities of each and every student while considering what they have already been exposed to in the subject, so that content, methods and outcome can all be differentiated to create individualised learning.
While participating in a differentiated lesson, students enjoy a collaborative learning process, supported by their peers as well as their teacher. They also have the opportunity to take responsibility for their own learning, and also direct their own learning which is motivating as it provides the students with autonomy.
How we have Reached our Aims in the Grade 5 Social Science "Getting To Know Our Regions" Unit.
With the supervision of two training specialists, three of our teachers worked on differentiated planning for the 75 Grade 5 students on the topic.
We started off by delivering training to our teachers about Differentiated Learning Strategies. In planning for this unit of inquiry, draft lesson plans were created with the teachers considering what they wished their students to acquire by the end of the unit. The students were active participants throughout this process, being kept informed of planning throughout. The implementation of this project lasted for two months.
During the process, the training specialist, working in the same school, observed classes and undertook structured discussions with the students and teachers at the end of the process. After analysing data derived from students and teachers, the effectiveness of the process was discussed and suggestions put forward for improvement.
In the draft plans, we stated which techniques we would use for specific learning outcomes. Each week, the teachers and trainers shared ideas on how effective the learning process had been and compared differences between classes in learning outcomes. Together, we then completed an action plan outlining details of teaching and learning techniques, expected tasks from students, and teachers' guidance to students about what to do and how. Differentiation strategies for both methods of learning and expected outcomes were then designed according to what each student already knew, and their interests.
To ascertain what the students already knew, the teachers used techniques such as mind-maps and köşe kapmaca whereby students were asked to show what they already knew about the topic. These mind maps were then analysed so that the students' prior knowledge could be assessed. After the learning process was completed, these same mind maps were given to the students so that what they had learned during the unit could be determined; this progress was also shared with the students in a visual manner.
During Köşe kapmaca, the teachers asked students what they knew or could remember or had understood about the related topic. Having been given a few minutes to think about the topic, the students were asked to choose a corner of the class where there were signs saying " I know this very well", " I know this quite well", " I know this" and " I need to improve my knowledge". With other friends in the corners, the students then talk to their friends about what they know; they are able to assess their own learning against others and decide to change corner if they feel they would like to adapt their self-assessment.
With the teaching methods and techniques used in this process, it is important that the teacher takes into consideration the needs of the heterogenenous group. The learning is collaborative in that the trainer shares the topics with the groups and encourages students to investigate the topic through a variety of tasks, present what they have learnt to their friends, and set a new learning outcome based on the topic to teach to other groups in the class. Students then evaluate their learning by themselves and get involved in peer teaching if they have any friends who need help. With the '4-2-1' technique, students presented the answer to one of the questions (prepared by the teacher in reinforcement studies) with the whole group, the second question with two members of the group, and the last question is presented by themselves. With the "Send your question" technique, students formed different groups again and they prepared questions in groupwork. Then, they sent their question to the other groups who then answer them. The students are all involved in this activity

simultaneously at the stations, with different tasks being designed by the teacher according to the different levels of ability. Having learnt their topic well, the students then prepared detailed projects and became teachers for their friends who needed more assistance in the pre-learning process. If required, the teacher had the chance to work individually with students at the first station and who could benefit from additional support.

The students also took the opportunity to investigate how far their understanding had developed by using graphic organizers. These organizers gave them the chance to specify the similarities and differences within the topic and to draw conclusions while also presenting evidence.

By keeping journals, they wrote about what they learnt in Social Science, what they liked doing most,what they wished they could do differently, what they hadn't understood completely and what they felt they had learned completely. The students' journals were read by their teachers throughout the project, during which the teachers give constructive feedback and, if needed, assisted in the design of the learning experience that they were working on.

The students were also involved in discussions and debates in groups in the classroom. With 'output' cards, students also had the chance to show what they had learnt in that lesson, indicate if they thought they hadn't learnt, or take the opportunity to learn. In this way, they were raising their awareness of their own learning process.

In addition, during the learning process, the students showed how much they had learned, kinaesthetically, by making use of their bodies. For example; if they touched their shoulder this means they were in the begining of learning, if they touched their hand to the end of their other hand, this indicated that they felt their learning process had been achieved well. At this stage, they became aware of their responsibility in the learning process and the power that they have in this. They also had the chance to accept assistance from their friends and/or to help their friends when needed.

In class observations undertaken by the trainer, our trainers observed that the teachers had assimilated and delivered the techniques of differentiated learning, were well-prepared, and guided the groups well. Without these important factors, students may be faced with the possibility of deviating from the subject or taking away incorrect information. Through students taking responsibility for their friends' learning as well, the students were able to show that they were taking studying seriously and could also show empathy in other lessons while listening to the teacher.

It was found that at the begining of this process, the teachers didn't believe in the students' abilities with regards to researching and finding information, learning and teaching. However, when the students proved that the teachers' predictions were wrong, the teachers gained confidence in the process. In the interviews, the students mentioned that they enjoyed the learning process, learned better in this way, and suggested doing the same in other lessons.

In the interviews undertaken with teachers, the teachers mentioned that in the beginning they didn't fully believe in the students' abilities and thought students wouldn't understand if the teacher hadn't lectured them. However, after the process, the teachers proclaimed that they had now realised how capable the students could be in this process. They added that being well-prepared is a must and that it was important for the teachers to guide in the groups. What is more, they observed that the students enjoyed learning; especially the more academically challenged learners. It was also noted that the students who are not usually motivated when at school, showed more happiness and participation.

Keywords: Differentiated Teaching Strategies, Station, Students' Journals, Collaborative Learning, Send Your Question, 4-2-1' technique, Alternative Assessment

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI BİLİŞÜSTÜ ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Aslı GÜNDOĞAN ÇÖGENLİ, Uşak Üniversitesi, asli.gundogan@usak.edu.tr

Özet

Son yıllarda bilim ve teknolojideki değişmeler, her an yeni bilginin üretildiği bilgi çağının oluşumuna zemin hazırlamıştır. Toplumdaki bireylerin bu değişime ayak uydurabilmesi ve kendini yenileyebilmesi için öğrenmenin sürekli olması söz konusudur. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin kendi kendine öğrenebilmesi ve öğrenme sürecini düzenleyebilmesi gerekir. Yaşam boyu öğrenebilen bireyler karşılaştıkları bilgiyi yeniden yapılandırarak kendi öğrenme özelliklerine uygun duruma getirebilmelidir. Bunun sonucu olarak hem öğrenmeleri kolay hem de bağımsız olacaktır. Bunu da "öğrenmeyi öğrenme" ile gerçekleştirebilir.

Öğrencilerin sürekli artan ve değişen bilgiye uyum sağlaması, yeni durumlara uydurabilmesi ve kendi düşünme biçimlerinin bir parçası haline getirebilmesi yani öğrenmeyi öğrenmesi ancak, bağımsız öğrenebilmeleriyle mümkün olmaktadır (Güven, 2004, s. 2). Bağımsız öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenecek nitelikte yetiştirilmesi ve öğrenme ortamının öğrencilerin ihtiyaç ve özelliklerine göre düzenlemesi gereklidir. Böyle bir ortamın oluşması da ancak kendisi özerk ve bu konudaki bilgi, beceri ve deneyimlerini öğrencilere yansıtacak niteliklere sahip öğretmenler aracılığıyla sağlanabilir (Ergür, 2010, s. 354). Bu bağlamda öğrenme sürecinde öğrenci özellikleri kadar öğretmen niteliklerinin önemi de ön plana çıkmaktadır.

Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu kazanmaları, başka bir değişle öğrenmeyi öğrenmeleri, bu konuda onlara doğru model olabilecek öğretmenler sayesinde mümkün olmaktadır. Çünkü öğretmenler öğrencilerin davranış değiştirme sürecini etkileyen önemli birer faktördür. Bu nedenle ilk olarak öğretmenlerin öğrenmeye karşı sorumluluklarının farkında olması ve kendi öğrenme sürecini düzenleyebilmesi gereklidir. Kendi öğrenmesinin sorumluluğunu bilen öğretmen, öğrencilere bu özellikleri kazandırmakta daha başarılı olacaktır.

Smith (1983, s. 6)'e göre öğrenmeyi öğrenen yetişkinler, kendi öğrenmelerini nasıl kontrol altına alacağını bilir. Buna bağlı olarak ta öğrenirken bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanır. Birey bilişüstü öğrenme stratejilerini sayesinde kendi öğrenmesini nasıl yöneteceğini ya da nasıl öğrenmesi gerektiği ortaya koyar (Bayındır, 2006, s. 78). Yani genel olarak bilişüstü öğrenme stratejileri, kişinin kendi öğrenmesini düzenlemesini sağlayan öğrenme stratejilerini içerir.

Öğrenme sürecinin iyileştirilmesine yönelik son yıllar yapılan çalışmalar öz denetimsel öğrenme, bilişüstü becerilerin kullanımı, eleştirel düşünme, öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri, güdülenme vb. konuları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmaların büyük kısmında öğretmen faktörüne yeterince önem verilmediği görülmektedir. Halbuki öz denetimsel öğrenme, eleştirel düşünme veya bilişüstü beceriye sahip olmak gibi özellikleri olan öğretmenler, kendi öğrencilerinde bu özellikleri geliştirmekte başarılı olmaktadır (Özcan, 2007, s. 64).

Yaşam boyu öğrenen bireyler olan sınıf öğretmenlerin, kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilme becerilerinin belirlenmesine gereksinim vardır. Öğrenirken bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanarak hangi yollarla öğrenileceğini bilen öğretmen, öğrencilere bu konuda rehberlik edebilir. Bu sayede hem öğrenciler hem de öğretmenler için etkili öğretme-öğrenme ortamları oluşturulabilir. Bu durum, bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlenmek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı

ortaya konmuştur. Tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 öğretim yılı bahar yarıyılında Uşak il merkezinde bulunan merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, tüm evrene ulaşmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda veri toplama aracı, Uşak il merkezinde bulunan 40 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 464 sınıf öğretmenine dağıtılmıştır. Dağıtılan veri toplama araçlarından 81 tanesi geri dönmemiştir. Eksik veya yanlış doldurulan 53 adet ölçme aracı değerlendirme dışı bırakılmış ve toplamda 330 ölçme aracı araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre araştırma 330 gönüllü sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür.

Araştırma için gerekli olan veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve "Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini (cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, lisansüstü eğitim durumu, meslekteki yıl, alana ilişkin yayınları takip edip etmeme) belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri ise, Doç. Dr. Meral Güven ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği" ile ölçülmüştür.

Ölçeğin geçerliğini belirlemek için kapsam geçerliğinden ve yapı geçerliğinden yararlanılmıştır. Buna dayalı olarak kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği ise doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin 4 alt boyut altında toplam 28 maddeden oluştuğu söylenebilir. Ölçekte planlama stratejileriyle ilgili 9, izleme stratejileriyle ilgili 8, değerlendirme stratejileriyle ilgili 4 ve duyuşsal stratejilerle ilgili 7 madde bulunmaktadır. Maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" biçiminde 5'li likert tipine göre derecelendirilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlemek için "Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği"nin alt boyutları olan planlama stratejileri, izleme stratejileri, değerlendirme stratejileri ve duyuşsal stratejiler boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Yapılan analizlere göre sınıf öğretmenlerinin yoğun olarak planlama, izleme ve duyuşsal stratejileri kullanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Değerlendirme stratejileri ise diğer bilişüstü öğrenme stratejilerine göre daha az kullanılmaktadır. Bununla beraber sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik elde edilen veriler ise analiz aşamasındadır.

Anahtar Kelimeler: Bilişüstü, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri, Yetişkin.

METACOGNITIVE LEARNING STRATEGIES USED BY PRIMARY TEACHERS

Aslı GÜNDOĞAN ÇÖGENLİ, Uşak University, asli.gundogan@usak.edu.tr

Abstract

In recent years, advances in science and technology, have provided the ground for the development of information age in which the new knowledge is produced at any time. Learning must be sustainable to enable individuals keep up with the changes and renew themselves. The concept of lifelong learning comes to fore in this context. Lifelong learning is a process in which individual self-directs his/her own learning and regulates the learning process. The life-long learner is a person who is able to restructure new knowledge so that it fits own learning capacities. As a result, the process of learning will be easier for them and they will be able to learn autonomously. So they can attain this goal through "learning to learn".

In order to be autonomously learner, students must be able to adjust themselves for increasing and changing knowledge, to adapt to new situations and to make it a part of their thinking styles. In order to achieve an autonomous learning level, students must be raised to take the responsibility of their own learning and learning environment should be designed to fit students' needs. This kind of learning environments, can only be constructed by those teachers who are autonomous knowledge about skilled and experienced. In this context, it is seen that the qualitifications of teachers are as important as the capacities, needs and characteristical of students.

It is possible that students can take responsibility of their own learning through teachers who become correct model for them. Teachers are an important factor in learning environment so that they affect to students' behavioral changing process. For this reason, firstly, teachers need to take responsibilty to learning and regulate their learning process.

The adults who achieved learning to learn, know how to regulate their learning. Therefore, they use metacognitive learning strategies during learning. With using metacognitive learning strategies, adults has exposed how to manage their learning and how to learn. As a whole, metacognitive learning strategies contain learning strategies which provide regulation of learning.

Studies in last years that aimed at improve the learning process, had focused on self-directed learning, metacognition, critical thinking, learning strategies, learning styles and motivation. For most of these studies, teacher factor was ignored. However teachers who has self-directed learning, metacognition and critical thinking skills, has achieved devoloping these skills at their students.

There is necessity that primary teachers' as a life-long learners, are able to regulate their own learning process. If the teachers know which metacognitive learning strategies use, they will lead to students. For this reason, it wil be constructed an efficient learning process. This is the main factor for this study.

The aim is this study to determine the metacognitive learning strategies used by the teachers. In accordance with this purpose, it has been investigated that teachers' metacognitive learning strategies' changing according to difference variables. The teachers who were working in 40 elemantary school institutions in Uşak in the era 2010-2011 academic year comprises the study. Sample selection all primary teachers in the study universe (464) were distributed scales to complete. 81 of them did not returned and 53 of them had missing values. As a result, the study consist of 330 volunteer primary teachers.

"Metacognitive Learning Strategies Determining Scale" and "Personal Information Sheet" were used in this study as measurement instrument. Personal Information Sheet contains questions about teachers' personal information. Metacognitive learning strategies used by the teachers were collected by Metacognitive Learning Strategies Determining Scale and this scale was developed by researcher and Doç. Dr. Meral Güven.

Content validity of the scale was provided via expert judgement and confirmatory factor analysis was done for construct validity. Analyses showed that there were 28 items in the scales loaded under 4 factors. There are 9 items about planning strategies, 8 items about monitoring strategies, 4 items about evaluation strategies and 7 items about affective strategies. The scale is 5-point likert type scale (where 1 is strongly disagree to 5 is strongly agree).

For the purpose of determining the primary school teachers' usage of metacognitive learning strategies, the subdimensions of Metacognitive Learning Strategies Determining Scale was applied and the mean scores and the standart deviations of those dimensions was calculated. The results show that teachers prefer to use planning strategies, monitoring strategies and affective strategies more than evaluation strategies. In case that whether the metacognitive strategies that primary school teachers have used have changed or not due to divergent variables will be determined by furter data analysis.

Keywords: Metacognition, Metacognitive Learning Strategies, Adults.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETİMİ STANDARTLARINA UYMA DERECELERİ

Aydın EREKMEN, aerekmen@yahoo.com
Mehmet YILDIZLAR, Kıbrıs Uluslararası Üniversitesi, mehmety@ciu.edu.tr

Özet

İçinde bulunduğumuz çağda, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler akla durgunluk verecek bir hızla artmaya devam etmektedir. Matematiği, özellikle okullarda öğretilen matematiği, öğretebilmek ve beceri haline getirebilmek için araştırmacılar ve bazı kuruluşlar tarafından çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan birisi de Amerika'da çalışmalar yapan National Council Teachers Mathematics (Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi)'dir. NCTM (Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi) matematik öğretiminde ilkeleri; program, öğrenme, öğretme, teknoloji, eşitlik ve değerlendirme olarak sıralamıştır. Araştırmada, NCTM (Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi) tarafından yayınlanmış olan okul matematik öğretimi standartlarına, ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak ne derece uyulduğunu saptamak ve bu alanda ilerde yapılacak çalışmalara katkıda bulunmak amacıyla "ilköğretim okularında görevli sınıf öğretmenlerinin, NCTM tarafından belirlenen matematik eğitimi standartlarına uyma dereceleri ile ilgili görüşleri nelerdir?"problemine yönelik aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

a) İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminin "matematik dersinde etkinliklerin düzenlenmesi" standartına uyma derecesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

b) İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminin "öğretme öğrenme sürecinde öğretmenin rolü" standartına uyma derecesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

c) İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminin "matematik öğretiminde öğrenci özellikleri" standartına uyma derecesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

d) İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminin "öğretme öğrenme sürecinde araç-gereç kullanımı" standartına uyma derecesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

e) İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminin "sınıf ortamı" standartına uyma derecesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

f) İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminin "öğretme öğrenme sürecinin değerlendirilmesi" standartına uyma derecesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olarak survey (betimsel) yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler sonucunda, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi standartlarına uyma dereceleri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar İlçesinde ilköğretim birinci kademedeki 50 okulda görev yapan 1353 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Örneklemi ise, İstanbul ili Bağcılar İlçesindeki 15 İlköğretim okulunda görev yapan 250 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu araştırmada gerekli verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi anket kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak 60 maddelik anket 1-5 derecelendirme ölçeği (Çok fazla, oldukça, bazen, ara sıra, hiç) ile puanlamıştır. Anketin güvenirliliğini belirlemek için "Cronbach Alpha" değerleri hesaplanmış ve güvenirlik katsayısı α=88.23 bulunmuştur. Anket aracılığı ile toplanan veriler araştırmacı tarafından Statistical Packages fort he Social Scinces (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi) programına yüklenmiş ve veri analizleri bu programda yapılmıştır. Araştırmada her bir alt problem için, öğretmenlerin ankette yer alan ifadelere katılma düzeylerini gösteren dağılımlar için frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama(X) kullanılmıştır.

1. Matematik dersinde etkinliklerin düzenlenmesi standardına öğretmenlerin en fazla uydukları maddeler, (x=4.21) "İşlenen ünite sonlarında öğrenme eksikliğini giderici çalışmalar yaparım" (madde 2) ve (x=4.46) "İlköğretim birinci kademede dört işlem becerisine daha çok önem veririm" (madde 7) olmuştur. Matematik dersinde etkinliklerin düzenlenmesi standardında öğretmenlerin en fazla uydukları maddelerin başında (x=4.46) "İlköğretim birinci kademede dört işlem becerisine daha çok yer veririm" (madde 7) olması, matematik öğretiminin ilköğretimde temel dört işlemle başladığının göstergesidir.

2. On maddeden oluşan öğretme öğrenme sürecinde öğretmenin rolü standardını kapsayan aritmetik ortalamaya bakıldığında (x=4.00) olduğu bununda "Oldukça" seçeneği içerisine denk düştüğü görülmektedir. Öğretme öğrenme sürecinde öğretmenlerin en fazla uydukları maddeler, (x=4.46) "Öğretimde somuttan soyuta, uzaktan yakına ilkesini kullanırım" (madde 2) ve (x=4.24) "Öğrencilerin gelişim özelliklerini (bilişsel, fiziksel, psikolojik) dikkate alırım" (madde1) ve (x=4.25) "Desin başlangıcında öncelikle öğrenciyi derse karşı güdülerim" (madde 5) olmuştur. Öğretme öğrenme sürecinde öğretmenin rolü standardında öğretmenlerin en fazla uydukları madde, (x=4.46) ortalama ile "Öğretimde somuttan soyuta, uzaktan yakına ilkesini kullanırım" (madde 2) olmuştur.

3.On maddeden oluşan matematik öğretiminde öğrenci özellikleri standardını kapsayan aritmetik ortalamaya bakıldığında (x=3.74) olduğu bununda "Oldukça" seçeneği içerisine denk düştüğü görülmektedir. Matematik öğretiminde öğrenci özellikleri standardına öğretmenlerin en fazla uydukları maddeler, (x=4.13) "Öğretim hızını öğrenci seviyesine göre ayarlarım" (madde 8) ve (x=4.12) "Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için fırsat veririm" (madde 7) ve (x=4.13) "Problem çözme çalışmalarında öğrencilere yeterli süre veririm" (madde 4) olmuştur. Matematik öğretiminde öğrenci özellikleri standardına kendi görüşlerine göre öğretmenlerin en fazla uydukları madde, (x=4.13) "Öğretim hızını öğrenci seviyesine göre hazırlarım" (madde8) olmuştur.

4. On maddeden oluşan matematik dersinde etkinliklerin düzenlenmesi standardını kapsayan aritmetik ortalamaya bakıldığında (x=3.13) olduğu bununda "bazen" seçeneği içerisine denk düştüğü görülmektedir. Bu durum araştırmada en düşük ortalamaya sahip standart olma özelliğini kazandırmıştır. Öğretme öğrenme sürecinde araç-gereç kullanımı standardına öğretmenlerin en fazla uydukları maddeler, (x=3.94) "Hedef davranışları kazandıracak nitelikte materyal seçerim" (madde9) ve (x=3.79) ""Ekonomik, pratik, kullanışlı materyal seçerim" (madde7) ve (x=3.76) "Yakın çevreden bulunacak materyalleri (oyun,hikaye,şarkı vs.) kullanırım" (madde8) olmuştur. Ankette öğretmen görüşlerine göre en fazla uydukları madde (x=3.94) ""Hedef davranışları kazandıracak nitelikte materyal seçerim" (madde 9) olmuştur.

5. On maddeden oluşan matematik dersinde etkinliklerin düzenlenmesi standardını kapsayan aritmetik ortalamaya bakıldığında (x=3.69) olduğu bununda "Oldukça" seçeneği içerisine denk düştüğü görülmektedir. Matematik dersinde etkinliklerin düzenlenmesi standardına öğretmenlerin en fazla uydukları maddeler,(x=4.39)"Öğrencilerin yazı tahtasını görecek şekilde oturma düzeni yaparım" (madde 10) olmuştur.

6. On maddeden oluşan öğretme öğrenme sürecinin değerlendirilmesi standardını kapsayan aritmetik ortalamaya bakıldığında (x=4.07) olduğu bununda "Oldukça" seçeneği içerisine denk düştüğü, yani genel olarak uydukları görülmektedir. Öğretme öğrenme sürecinin değerlendirilmesi standardında kendi görüşlerine göre öğretmenlerin en fazla uydukları madde, (x=4.46) "Yazılı sınav kağıtlarını değerlendirdikten sonra dağıtarak öğrencilerin eksikliklerini görmelerini sağlarım" (madde 2) olmuştur.

Elde edilen verilere göre Araştırma kapsamında bulunan altı standardın beşine öğretmenlerin "oldukça" düzeyinde uydukları belirlenmiştir. Söz konusu standartlardan sadece "Öğretme öğrenme sürecinde araç-gereç kullanımı" standardına "bazen" uydukları belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulmuştur. Matematik dersini işlerken daha zevkli hale getirecek matematiksel oyunlara ve bilmecelere yer verilerek bunları geliştirici çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenler öğrenci başarısızlıklarının üzerinde önemle durmalı, gerektiğinde özeleştiri de yapmalıdır. Düşük kapasiteli ve geç öğrenen öğrencilere ders dışı zamanlarda

danışmanlık yapılmalı ve bu durumdaki öğrencilere bireyselleştirilmiş öğretim çalışmaları yapılmalıdır. Matematik dersinde hesap makinesi kullanımı özendirilmeli ve öğretmen denetiminde kullanılması ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Bilgisayarın matematik öğretiminde kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlere eğitim teknolojisi ile ilgili alanlarda hizmet içi eğitim verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Etkinlik düzenleme, öğretmen rolü, öğrenci özelliği, araç-gereç, sınıf ortamı, değerlendirme.

DEGREES OF CONSISTENCY OF PRIMARY TEACHERS EMPLOYED AT PRIMARY SCHOOLS TO THE STANDARDS OF MATHEMATICS TEACHING

Aydın EREKMEN, aerekmen@yahoo.com
Mehmet YILDIZLAR, Cyprus International University, mehmety@ciu.edu.tr

Abstract
In the era that we are in, the advances regarding the fields of science and technology are remarkably increasing. Various studies have been conducted in order to teach mathematics, especially mathematics taught at schools, and to make mathematics a skill. One of these organisations is the National Council of Teachers of Mathematics which has carried out various studies in America. The principles of the NCTM in teaching mathematics are curriculum, learning, teaching, technology, equality and assessment. In the research, it is aimed to determine to what degree the primary teacher follow the standards of mathematics teaching published by the NCTM by depending on the teachers' opinions, to make contributions to further studies and to find answers to the subproblems mentioned below according to the problem of "What are the opinions of the primary teachers who are in charge at primary schools about their degrees of consistency to the standards of mathematics teaching?" determined by NCTM.
a) What are the opinions of the primary teachers about the degrees of consistency related to the standard "activity regulation in mathematics courses" of mathematics teaching?
b) What are the opinions of the primary teachers about the degrees of consistency related to the standard "the role of a teacher in the teaching-learning process" of mathematics teaching?
c) What are the opinions of the primary teachers about the degrees of consistency related to the standard "student properties in the teaching of mathematics" of mathematics teaching?
d) What are the opinions of the primary teachers about the degrees of consistency related to the standard "use of equipment in the teaching-learning process" of mathematics teaching?
e) What are the opinions of the primary teachers about the degrees of consistency related to the standard "classroom environment" of mathematics teaching?
f) What are the opinions of the primary teachers about the degrees of consistency related to the standard "the assessment of teaching-learning process" of mathematics teaching?
In this study, Survey method has been used according to the aim of the research appropriately. According to the result of the collected data, the degrees of consistency of the primary teachers at primary schools to the standards of their mathematics teaching have been tried to be determined. The population of the research consists of 1353 primary teachers who have been in charge at 50 primary schools at grade one, in the district of Bağcılar, İstanbul, in the academic year 2004-2005. The sampling procedure of the research is composed of 250 primary teachers who have been in charge at 15 primary schools in the district of Bağcılar, İstanbul. In this research, the likert type questionnaire developed by the researchers has been carried out in order to collect the required data. A questionnaire made up of 60 items as a data collection instrument has been evaluated by using 5 point scale (often, quite often, sometimes, seldom, never). "Cronbach Alpha" values have been calculated in order to determine the reliability of the questionnaire and the reliability of ratio has been found as a=88.23. The data collected through the questionnaire have been entered to the Statiscal Packages for the Social Sciences programme by the researcher and the data analysis has been done in this programme. In the research for each sub-problem, in order to show the distribution of the agreement level of the teachers to the expressions in the questionnaire frequency (f), percentage (%), and arithmetical average (x) have been used.
1. The following items regarding the activity regulation standard of mathematics teaching have been followed the most: (x=4.21) "I deal with / overcome learning deficiencies at the end of each unit" (item 2) and (x=4.46) " I give importance to the four calculation skills in the first year of primary school" (item 7). (x= 4.46) the item "I give importance to the four calculation skills in the first year of primary school" (item 7) of activity regulation standard of mathematics teaching is the indicator of being the most fundamental item showing that mathematics teaching in primary school starts with the four basic calculations.
2. The arithmetical average of the teacher's role standard in the teaching-learning process which consists of ten items is (x=4.00) and this indicates that it falls into the "quite often" option. During the-teaching-learning process, teachers have most been in accordance with the following items: (x=4.46) "I apply the principle suggesting to from concrete to abstract and from far to near in teaching" (item 2) and (x=4.24) "I take students developmental qualifications (cognitive, physical, psychological) into consideration" (item 1) and (x=4.25) "At the beginning of the lesson, I especially motivate the students for the lesson" (item 5). During the teaching-learning process regarding the teacher's role standard, the item "I follow the principle suggesting to go from concrete to abstract and from far to near in teaching" (item 2) with an average of (x=4.46) has been the most followed item by the teachers.
3. The arithematical average of the student properties standard in mathematics teaching which consists of ten items is (x=3.74) and this indicates that it falls into the "quite often" option. According to the student properties standard in mathematics teaching teachers have most been in accordance with the following items: (x=4.13) " I arrange the pace of the teaching according to the students' level" (item 8) and (x=4.12) "I give the students the oppotunity to express themselves" (item 7) and (x=4.13) " I provide sufficient time for students to deal with problem-solving activities" (item 4). According to the teachers' personal opinions regarding the student properties standards in mathematics teaching, they have most been in accordance with the following item; (x=4.13) "I arrange the pace of the teaching according to the students' level" (item 8).
4. The arithmetical average of the activity regulation standard in mathematics teaching which consists of ten item is (x=3.13) and this indicates that it falls into the "sometimes" option. This situation has granted this standard as the standard with the lowest average within the research. According to the use of equipment standard in the teaching-learning process, teachers have most been in accordance with the following items: (x=3.94) " I choose the materials which possess target behaviour maintaining qualities" (item 9) and (x=3.79) " I choose economical, practical and useful materials" (item 7) and (x=3.76) " I use materials which can be easily found (games, stories, songs, etc.)" (item 8). Regarding the questionnaire, teachers have mostly followed the item (x=3.94) " I choose the materials which possess target behaviour maintaining qualities" (item 9).
5. The arithmetical average of the activity regulation standard in mathematics teaching which consists of ten item is (x=3.69) and this indicates that it falls into the "quite often" option. According to the activity regulation standard in mathematics teaching, teachers have most been in accordance with the following items: (x=4.39) " I plan the sitting-arrangement in such a way that the students can see the board" (item 10).

6. The arithmetical average of the teaching-learning process assessment standard which consists of ten items is (x=4.07) and this indicates that it falls into the "quite often" option. According to the teachers' personal opinions regarding the teaching-learning process assessment standard, they have most been in accordance with the following item; (x=4.46) " After assessing the written examination papers, I hand them out and provide the opportunity for the students to see and check their mistakes" (item 2).
According to the collected data, it has been found out that teachers at the level of "quite often are in accordance with the five standards out of the six present in the research. It has been found out that teachers are in accordance only with "the use of equipment in the teaching-learning process" standard which is one of the previously mentioned standards. As a result of the findings, the following implications have been presented:
When teaching mathematics, math games and riddles should be used and improved in order to make mathematics teaching more enjoyable. The teachers should dwell upon students' failures and, when necessary, they should do self-criticism. They should give consultations to weaker students and students learning at a slower pace out of class hours and these students should be taught individually. The use of calculators should be encouraged and activities regarding the use of calculators under the supervision of teachers should be done. Activities encouraging the use of computers in the teaching of mathematics should be carried out. Teachers should be given in-service training in the fields of educational technology.

Keywords: Activity regulation, the role of teacher, student property, equipment, classroom environment, assessment.

BEŞİNCİ SINIFTAN SEKİZİNCİ SINIFA ÖĞRENCİLERİNİN DÜNYANIN ŞEKLİ VE YERÇEKİMİ KAVRAMLARINA İLİŞKİN ANLAYIŞ VE ZİHİNSEL MODELLERİNDEKİ DEĞİŞİM

Ayşe ÖZTÜRK, Çukurova Üniversitesi, ozturkayse2007@gmail.com
Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi, adoganay@cu.edu.tr

Özet

Fen eğitimi alanında yapılan araştırmalarda öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarının belirlenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Fen eğitiminin temel amaçlarından birinin öğrencilerin Dünya' ya ve evrene ilişkin doğru anlayışlar kazanması olduğu düşünüldüğünde, astronomi kavramlarının doğru kavranılıp kavranılmadığının incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Yurt dışında, gözlemlenebilen astronomi olayları ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğrencilerin bu konuda geliştirdikleri zihinsel modeller ve yanlış anlamaların sıklıkla araştırıldığı dikkati çekmektedir. Bu çalışmalarda çeşitli eğitim kademelerinde ne tür kavram yanılgılarına rastlanıldığı ve bunların sürekli olup olmadığı üzerinde durulmaktadır. Türkiye' de bu konuda yapılan araştırmalarda, daha çok çeşitli eğitim kademelerinde öğrencilerin ne tür kavram yanılgılarıyla karşılaştığına odaklanılmakta; bu kavram yanılgılarının sürekliliğinin araştırma konusu yapılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, öğrencilerin astronomi kavramlarıyla ilk karşılaştığı sınıf olan beşinci sınıfta bu kavramları nasıl anladığı ve bu anlayışlar doğrultusunda ne tür zihinsel modeller geliştirdikleri ve zorunlu ilköğretimin sonunda bu anlayış ve zihinsel modellerinde bir değişimin olup olmadığı sorununa odaklanılmıştır. Bu odak noktası doğrultusunda şu soruya yanıt aranmıştır. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dünyanın şekli ve yerçekimi kavramlarına ilişkin anlayışları ve bu konuda geliştirdikleri zihinsel modeller nelerdir, bu anlayış ve zihinsel modeller gerçeği ne derece yansıtmaktadır, eğer yanlış anlayış ve zihinsel modeller geliştirmişlerse bunlar sekizinci sınıf sonunda ne yönde bir değişime uğramıştır?
Gelişimsel araştırma yaklaşımından kesit alma modeline göre desenlenen bu çalışma, alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunda 52' si beşinci sınıf ve 53' ü sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 105 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Aynı öğrencileri uzun süre gözlemlemenin zorluğu dikkate alınarak, boylamsal bir model yerine kesit alma modeli tercih edilmiştir. Seçilen beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sınıf farkı dışında, eğitsel ve sosyo-kültürel olarak benzer iki grup olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilgili alanyazından (Vosniadou ve Brewer 1992; Honnust ve Kikas, 2006) yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış Dünya' nın Şekli ve Yerçekimi Zihinsel Modeller Görüşme Formu (DŞYZGF) kullanılmıştır. Görüşmede ilk olarak öğrencilere dünyanın şeklinin nasıl olduğu sorularak yanıtlarını çizim olarak belirtmeleri istenmiştir. Daha sonra, insanların dünyanın neresinde bulunduklarını konum olarak çizimlerine yerleştirmeleri istenmiştir. Son olarak ta, dünya ve yerçekimini algılayışlarına dayalı olarak çizikleri modelleri sözel olarak, nedenleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Görüşmeler hem araştırmacı tarafından kaydedilmiş hem de kamerayla kayıt altına alınmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizinden faydalanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle video kayıtları yazılı belge haline getirilmiştir. Daha sonra benzer çizimler gruplandırılarak zihinsel model kodları oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar analiz edildikten sonra ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinde gözlenme sıklıkları da belirtilerek örnek çizimlerle birlikte sunulmuştur. Kodlamanın güvenirliğinin test edilmesi amacıyla, ikinci bir kodlayıcıya da kodlama yaptırılmış ve kodlamalar arasındaki tutarlılık belirlenmiştir.
Verilerin analizi sonucunda Dünya' nın şekli ve yerçekimi ile ilgili ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde beş farklı anlayış ve bu anlayışlara ilişkin altı farklı zihinsel model tespit edilmiştir. Bu zihinsel modellerin ikisi bilimsel olarak doğru olan anlayışı temsil etmekte olup, diğer dört zihinsel model farklı yanlış anlayışları göstermektedir. Bu modeller sırasıyla şöyledir: "Dünyanın top gibi yuvarlak olduğu, insanların Dünya'nın yüzeyinde olduğu, yerçekimi kuvvetinin Dünya' nın merkezine doğru çektiği bilimsel model", "Dünyanın düzleştirilmiş top gibi olduğu, İnsanların Dünya' nın dışında ve yalnızca üst kısımda bulunduğu, yer çekimi kuvvetinin kuzeyden güneye doğru çektiği birinci yanlış model", "Dünyanın top gibi yuvarlak olduğu, insanların Dünya' nın içinde olduğu yerçekimi kuvvetinin kuzeyden güneye doğru etki ettiği ikinci yanlış model", "Dünyanın top gibi yuvarlak olduğu, insanların dünyanın içinde olduğu ve yerçekimi kuvvetinin Dünya' nın merkezinden dışa doğru itme hareketini gösterdiği üçüncü yanlış model" ve "Dünyanın top gibi yuvarlak olduğu, insanların Dünya'nın içinde kuzey-güney doğrultusunda yerleştirildiği ancak yerçekimi kuvvetine ilişkin bilginin verilmediği dördüncü yanlış modeldir". Beşinci sınıf öğrencilerinin yaklaşık beşte birinin (%21,15) doğru bilimsel anlayışı çizimlerine yansıttıkları görülmüştür. Öğrencilerin, yanlış anlayışları yansıtan modeller arasında en çok (%42,30) "yer çekimi kuvvetine ilişkin bilginin bulunmadığı" dördüncü yanlış modeli tercih ettikleri saptanmıştır.
İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine ilişkin verilerin analizi sonucunda, Dünya' nın şekli ve ver yer çekimine ilişkin beş farklı anlayış ve ikisi bilimsel anlayışı yansıtan altı farklı zihinsel modelin var olduğunu görülmüştür. Bunlardan bilimsel anlayışı yansıtan zihinsel modellerin, "Dünyanın top gibi yuvarlak olduğu, insanların Dünya' nın içinde olduğu yerçekimi kuvvetinin kuzeyden güneye doğru etki ettiği modelin", "Dünyanın düzleştirilmiş top gibi olduğu, İnsanların Dünya' nın dışında ve yalnızca üst kısımda bulunduğu, yer çekimi kuvvetinin kuzeyden güneye doğru çektiği alternatif modelinin" ilköğretim birinci kademe son sınıf düzeyindekilerle benzer olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan farklı olarak bu düzeyde "Dünyanın top gibi yuvarlak olduğu, insanların Dünya' nın içinde olduğu ve yerçekimi kuvvetinin Dünya' nın merkezine doğru etki ettiği" ve "Dünyanın top gibi yuvarlak olduğu, insanların Dünya'nın içinde

olduğu ve yer çekimi kuvvetinin kuzeyden güneye ve güneyden kuzeye etki ettiği" yanlış zihinsel modeller tespit edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin % 45,28'inin bilimsel anlayışı yansıtan zihinsel modellere sahip oldukları görülmüştür. Yanlış modeller arasında ise, en çok (%24,52) "Dünyanın top gibi yuvarlak olduğu, insanların Dünya' nın içinde olduğu yerçekimi kuvvetinin kuzeyden güneye doğru etki ettiği modelin" tercih edildiği belirlenmiştir. Beşinci ve sekizinci sınıf bulguları karşılaştırıldığında, öğrencilerin Dünya'nın şekli ve yerçekimi kavramlarına ilişkin doğru anlayış ve zihinsel modellerinin %21, 15'ten % 45,28'e yükseldiği görülmektedir. Ancak, yine de büyük bir kısmının, zorunlu eğitim sonunda, Dünya ve yerçekimi hakkında yanlış anlayışlara sahip olduğu görülmektedir.
Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin Dünya' nın şekli ve yer çekimi kuvvetine ilişkin bilimsel anlayışlarının her iki sınıfta da düşük olduğu ancak eğitim kademesindeki yükselmeyle bir miktar arttığı söylenebilir. Ayrıca, her iki farklı sınıfta da öğrencilerin yanlış anlayışlar ve buna bağlı olarak farklı zihinsel modeller geliştirdikleri; bunların bir bölümünün her iki sınıfta da ortak olduğu, yani süreklilik gösterdiği; bu doğrultuda araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili kavramlara ilişkin yüksek oranda bilimsel anlayışı kazanamadan ilköğretimden mezun olduklarını söylemek olasıdır. Bu bağlamda kavramsal değişimin gerçekleştirilerek anlamlı öğrenmenin sağlanması için soyut olan bu kavramların görsel, işitsel materyallerden, modellerden faydalanılarak somutlaştırılması, duruma ilişkin daha kapsamlı bilgi sağlamak için ise daha geniş örneklemlerle çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Kavram Yanılgısı, Astronomi Eğitimi, Zihinsel Model, Kavramsal Değişim

CHANGES ON THE 5TH THROUGH 8TH GRADERS' MENTAL MODELS AND UNDERSTANDING RELATED TO THE CONCEPTS OF SHAPE OF THE WORLD AND GRAVITY

Ayşe ÖZTÜRK, Çukurova University, ozturkayse2007@gmail.com
Ahmet DOĞANAY, Çukurova University, adoganay@cu.edu.tr

Abstract
Defining the conceptual misunderstandings that the students have takes an important place in the studies done in the field of science education. Making students gain accurate understandings about the world and the universe is considered as one of the main objectives of science education. Therefore; it can be said that the investigating whether the astronomy concepts are perceived accurately or not is very important. It attracts attention that the studies about observable astronomy events that were conducted abroad often investigated the mental models and conceptual misunderstandings which the students developed about this topic. These studies emphasize on the kinds of conceptual misunderstandings in different educational levels and whether they are consistent or not. The studies carried out in Turkey; however, focused on the kinds of conceptual misunderstandings that the students experience in different educational levels, but not on whether these conceptual misunderstandings were consistent or not. In this context, this study focused on how the students understand these concepts in the fifth grade in which they first meet with the astronomy concepts, the kinds of the mental models that they develop in line with these understandings and whether this perception and the mental models change at the end of the compulsory elementary school education period or not. An answer to the following questions was investigated:
- What are the elementary school fifth graders' apprehensions about the shape of the world and gravity and the mental models they develop on this topic?
- To what extent do these apprehension and mental models reflect the reality?
- How did the conceptual misunderstandings and mental models change at the end of the eighth grade if they had been developed?
This study was designed according to the cross-sectional method of developmental research approach. It was conducted with 52 fifth graders and 53 eighth graders - totally 105 students at an elementary school from low socio-economic level. When the difficulty of observing the same students for a long time was regarded, a cross-sectional method was preferred rather than a longitudinal one. Except from the difference in the grade levels of the fifth grade and sixth grade students, attention was paid to choose two groups which have similar educational and socio-cultural levels. A semi-structured interview technique of qualitative research models was used for the data collection. In this research, a semi-structured mental model interview form about the shape of the world and gravity was developed by the researchers by drawing upon from the related literature (Vosniadou and Brewer, 1992; Honnust and Kikas, 2006). First, the shape of the world was asked to the students and they were instructed to draw the answers. Then, they were wanted to state the location where the human beings were in the world in their drawings. Finally, they were guided to explain the models that they drew based on their perceptions about the world and gravity orally together with the reasons. The interviews were both recorded by the researcher and with a camera. Content analysis was conducted while sorting the data obtained from the research out. First of all, the camera records were transcribed. Next, mental model codes were formed by grouping the similar drawings. After the codes were analyzed, they were presented with sample drawings by indicating the frequencies of observing among the elementary school fifth and eighth grade students. In order to test the reliability of coding, it was coded by a second encoder and the consistency between the codes were determined.
At the end of the analysis of the data, five different apprehensions about the shape of the world and gravity were defined among the elementary school fifth grade students and six different mental models concerning these apprehensions were defined. While two of these intellectual models were representing the scientifically correct apprehensions, the other four intellectual models represented four different incorrect apprehensions. These models are: "the scientific model in which the world is round like a ball, the human beings are on the surface of the world and gravity pulls toward the centre of the world", "the first incorrect model in which the world is like a flattened ball, the human beings are either out of or only on the top of the world and gravity pulls from the North to the South", "the second incorrect model in which the world is round like a ball, the human beings are in the world and gravity has effect from the North to the South", "the third incorrect model in which the world is round like a ball, the human beings are in the world and gravity shows the movement from the centre of the world to the outer side of the world" and "the fourth incorrect model in which the world is round like a ball, the human beings are located in the north-south direction but no information about gravity is given", respectively. It was seen that about one-fifth (21,15 %) of the fifth grade students reflected the correct apprehension to their drawings. It was found that the students preferred the fourth incorrect model in which "no information about gravity is given" the most among the models reflecting the incorrect apprehensions (42,30 %).
At the end of the analysis of the data for eighth graders, it was seen that there were five different apprehensions about the shape of the world and gravity and six different mental models, two of which reflected the scientific apprehension. It was determined that the intellectual models reflecting scientific apprehension "the model in which the world is round like a ball, the human beings are in the world and gravity has the effect from the North to the South", "the alternative model in which the world is like a flattened ball, the human beings are either out of or only on the top of the world and gravity has effects from the North to the South" were similar with the ones of the elementary school fifth grade students. Except from these, incorrect intellectual models were determined; "the model in which the world is round like a ball, the human beings are in the world and gravity pulls toward the centre of the world", "the model in which the world is round like a ball, the human beings are in the world and gravity has effects from the North to the South and from the

South to the North" in this level. It was seen that 45,28 % of the eighth grade students have mental models reflecting the scientific apprehension. The model in which "the world is round like a ball, the human beings are in the world and gravity has effect from the North to the South" was preferred the most (24,52 %) among the incorrect intellectual models. When the findings obtained from the fifth grade students and the ones obtained from the eighth grade students were compared, the students' correct apprehensions and mental models about the shape of the world and gravity increased from 21,15 % to 45,28 %. It was seen; however, that a great majority of the students have conceptual misunderstandings about the shape of the world and gravity at the end of the obligatory elementary school education.

When the results of the research are evaluated in general, it can be said that the scientific apprehensions about the shape of the world and gravity were low in both grade levels but there was a little increase as the grade level rose. Besides, it is possible to claim that the students developed conceptual misunderstandings and different mental models depending on this in both grade levels, some of these were common in both grade levels and showed consistency and the students participated in this research graduated from the elementary school without gaining a high rate scientific apprehension about the related concepts. In this context, it can be recommended that these abstract concepts should be concretized by benefiting from visual and auditory materials and models so as to realize the conceptual change and provide the meaningful learning and studies with larger samples should be done in order to obtain more comprehensive data about this topic.

Keywords: Science Education, Conceptual Misunderstanding, Astronomy Education, Mental Model, Conceptual Change

ÇOKLU ZEKA KURAMI TEMELLİ ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI: TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Ayşegül KARABAY, Çukurova Üniversitesi, akarabay@cu.edu.tr
Dilek IŞIK, Çukurova Üniversitesi, dkaragoz@cu.edu.tr
Raziye GÜNAY BİLALOĞLU, Çukurova Üniversitesi, rgunay@cu.edu.tr
Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN, Çukurova Üniversitesi, kbilge@cu.edu.tr

Özet

Çoklu zeka kuramı (ÇZK), Howard Gardner tarafından 1983'te ortaya atılan, her bireyin farklı derecelerde çeşitli zekâlara sahip olduğunu ileri süren, kısa sürede eğitim alanında geniş uygulama alanı bulmuş bir kuramdır (Armstrong, 2000, s.38). Çoklu zeka kuramını, öğrenme ve öğretme süreçleriyle bütünleştirme çalışmaları gündeme geldikçe, zeka türlerinin öğrenme üzerindeki etkileri de belirlenmeye başlanmıştır. Bir zeka türünde gelişme gösteren bir bireyin hangi etkinliklerle veya araçlarla daha kolay öğrenebileceği incelenmiştir. Bu noktada amaç, belli bir zeka türünde dikkat çeken bir öğrenciye ulaşma yollarının ve bireylerin nasıl öğrendiklerinden çok, nasıl öğrenebileceklerinin belirlenmesidir. Gardner, eğitimsel uygulamalar konusunda belirli bir model önermemiştir. Ancak ona göre ÇZK, öğrencileri istendik durumlara getirebilmek için eğitim programlarının planlanmasına ve farklı alanlarda önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan daha fazla sayıda öğrenciye ulaşılmasına yardımcı olur (Armstrong, 2000, s.39).

Çoklu zeka kuramı birçok ülkede (Amerika, İngiltere vd...) (Hoerr, 1996; Campbell ve Campbell, 1999; Leazar, 1999; Armstrong, 2000; ...) olduğu gibi Türkiye'de de eğitimciler (Saban, 2004; Bümen, 2004; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004; Demirel, 2006; ...) arasında ilgi görmüş ve okul öncesinden yüksek öğrenim düzeyine kadar her alanda araştırmalara konu olmuştur. Hatta 2005-2006 ilköğretim programının esinlendiği kuramlardan biridir (MEB, 2005). Çoklu zeka kuramının program geliştirme, planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinde temele alınması, kurama olan ilgiyi daha da arttırmış ve sadece Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tez veri tabanında bile, son 13 yılda ÇZK ile ilgili, Nisan-2011 tarihi itibariyle 238 yüksek lisans/doktora tez çalışmasının yapıldığı belirlenmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde, çoklu zeka kuramı ile ilgili yapılan çalışmaların genel olarak değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan ülkemizde yapılan ve çoklu zeka kuramı temelli araştırmaların bir bütün olarak incelenerek sonuçlarının tartışılması, daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından önemli görülmüştür. Bu nedenle araştırmacılar tarafından ilk olarak, doküman analizi yöntemiyle tezler, çalışmaların yapıldıkları yıllar, çalışma alanları, ÇZK ile ilgili kullanılan veri toplama araçları, araştırma modelleri, amaçları ve sonuçları doğrultusunda incelenmiştir (Karabay, Işık, Günay Bilaloğlu ve Kuşdemir Kayıran, 2011). Bu ilk çalışma, ülkemizde ÇZK destekli ya da temelli yapılan araştırmaların genel bir profilini ortaya çıkarabileceği düşünüldüğünden, YÖK veri tabanına kayıtlı yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları ile sınırlı tutulmuştur. İlk çalışmanın devamı niteliğinde olan bu meta analiz çalışmasının, YÖK veri tabanına kayıtlı araştırma sonuçlarını birleştirerek bu kuramın ülkemizdeki etkililiğini ortaya çıkarması beklenmektedir.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, Türkiye'de çoklu zeka kuramı temelli yapılan öğretimin akademik başarı üzerindeki sonuçlarını incelemektir. Bu amaç kapsamında araştırma soruları aşağıdaki gibidir.

1. Çoklu Zeka Kuramı temelli öğretim öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif etkiye sahip midir?
2. Öğrencilerin öğrenim düzeyi açısından ÇZK temelli öğretimin etki büyüklükleri arasında fark var mıdır?
3. Deneylerin yapıldığı dersler açısından ÇZK temelli öğretimin etki büyüklükleri arasında farklılık var mıdır?

Bu araştırma, bir meta analiz çalışmasıdır. Meta analiz, diğer analizlerin analizidir. Bireysel çalışmalardan elde edilmiş çok sayıda analiz sonuçlarını bütünleştirmek amacıyla kullanılan istatistiksel analizlerdir (Glass,1976 akt. Lyons, 2003). Bu amaç doğrultusunda, meta analiz, bilimsel araştırmada literatürü gözden geçirmek için kullanılan bir tarama yöntemidir. Diğer literatür tarama yöntemlerinden farkı, araştırma bulgularının bir araya getirilip bütünleştirilmesinde ve analizinde istatistiksel yöntemleri temel almasıdır (Durlak, 1995). Meta analiz orijinal veri toplamak yerine, diğer araştırmalarda kullanılan bilgileri kullanır. Meta analizin örneklemini önceki araştırmalar oluşturur (Tarım, 2003).

Bu çalışmanın örneklemini yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları oluşturmaktadır. Veri toplamak için öncelikle internet ortamında, "çoklu zeka kuramı", "çoklu zeka", "multiple intelligences theory" ve "mutiple intelligences" anahtar sözcükleri kullanılarak YÖK veri tabanı taranmıştır. Tarama sonucunda, ÇZK ile ilgili yapılan 238 tez olduğu tespit edilmiştir. 1998 ve 2011 yılları arasında yayınlanan bu tezlerin sadece 158'ine internet ortamında pdf dosyası olarak ulaşılabilmektedir. YÖK'ün veri tabanının yapılandırılmasından ve yazarların zaman sınırlamasından dolayı 52 tez, ne fotokopi olarak ne de internet ortamından elde edilememektedir. Şu anda YÖK'ten temin edilemeyen bu tezlerden 22'sine araştırmacılar tarafından YÖK'ün fotokopi hizmeti verdiği dönemde elde edilmiştir. Bu nedenden dolayı bu araştırmada 180 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelde olan, akademik başarı üzerindeki etkileri inceleyen ve grupların öntestleri eşit/eşitlenmiş olan 72 (N=132) tez meta analize alınmıştır. Bu tezlerde, ÇZK'nın tutum ve diğer bağımsız değişkenler üzerindeki etkisi analiz kapsamına alınmamıştır.

2011 yılında yapılan çalışmalar henüz sisteme girmediğinden bu yıla ait çalışmaya ulaşılamamıştır. Her geçen gün sisteme yeni tezler yüklenmeye devam etmektedir. Bu çalışma için 14.04.2011 tarihinde son kez YÖK veri tabanı taranmış ve çalışmanın veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Tezlere ulaşıldıktan sonra, karşılaştırmalar yapabilmek için çalışmaların özelliklerini sürekli veya kategorik değişkenlere dönüştürecek bir kodlama formu oluşturulmuştur. Bu form kullanılarak, deneyin süresi, yapıldığı dersler, çalışmaların örneklem hacimleri, test istatistikleri ve örneklem standart sapması ile ilgili bilgiler kodlanmıştır.
Bu çalışmada, her çalışmaya ait etki büyüklükleri ile varyansları, grupların birleştirilmiş etki büyüklükleri ve grupların farklılaştırılmaları MetaWin 2.0 istatistiksel paket programı kullanılarak hesaplanacaktır (Rosenberg, Adams ve Gurevitch, 2000).
Veriler analiz aşamasındadır.

Anahtar sözcükler: Çoklu zeka kuramı, meta analiz, akademik başarı.

A META-ANALYSIS STUDY ON THE EFFECTIVENESS OF MULTIPLE INTELLIGENCES-BASED INSTRUCTION: THE CASE OF TURKEY

Ayşegül KARABAY, Çukurova University, akarabay@cu.edu.tr
Dilek IŞIK, Çukurova University, dkaragoz@cu.edu.tr
Raziye GÜNAY BİLALOĞLU, Çukurova University, rgunay@cu.edu.tr
Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN, Çukurova University, kbilge@cu.edu.tr

Abstract
Multiple Intelligences (MI) theory was first introduced by Howard Gardner in 1983, which state that each individual has various intelligences at different levels, and MI gained a wide acceptance in the field of education in a short time (Armstrong, 2000, p.38). Together with the efforts to integrate the theory with teaching and learning processes, the effects of intelligence types on learning have begun to be subject to much concern. The activities and tools that can be helpful for individuals progressing in a certain intelligence type were investigated. The purpose was to identify how students can learn, rather than reaching students demonstrating progress at a certain intelligence type and identifying how they learn. Gardner didn't suggest a specific model for educational practices. However, MI theory helps to plan education programs and to reach large numbers of students trying to learn important theories and subjects in different subjects (Armstrong, 2000, p.39).
As in other countries (e.g. America, England, etc) (Armstrong, 2000; Campbell & Campbell, 1999; Hoerr, 1996; Leazar, 1999, etc.), MI theory has attracted the attention of the educationalists (Saban, 2004; Demirel, 2006; Bümen, 2004; Selçuk, Kayılı and Okut, 2004, etc.) and has been subject to the researches (Coşkungönüllü, 1998; Başbay, 2000; İflazoğlu, 2003; Öz, 2005; Kuşdemir-Kayıran, 2007, etc.) in Turkey. In addition; it has become one of the theories by which the 2005-2006 Elementary Curriculum was inspired (MEB, 2005). Because MI theory has become the basic in the activities of curriculum adaptation, planning, application and assessment, the attention on the theory has increased more. It was seen that only in the thesis database of the Turkish Council of Higher Education (YÖK), 238 master/doctoral (MA/PhD) studies related to the MI theory have been carried out in the last 13 years (by April-2011).
The analysis literature indicates that there are no studies summering of the studies on MI theory in Turkey. Thus, with the analysis of the multiple intelligences-based studies conducted in our country, this study is expected to shed light to the studies to be conducted in the future. Therefore, the first revision included theses, years these theses were conducted, fields/subjects of the studies, and data collection tools used for MI theory in line with the research design, purposes and results (Karabay, Işık, Günay Bilaloğlu and Kuşdemir Kayıran, 2011). This first review was limited to the MA and PhD theses with the notion that it would give clues about the studies based on or supported with MI theory in Turkey. This meta analysis, which is a follow up of the first review, is expected to explore the effectiveness of the theory in our country by unifying studies recorded in the YÖK database.
In this regard, the purpose of this study is to investigate the effects of multiple intelligences-based instruction on the academic success of students in Turkey. In line with this purpose, the following questions guided the study:

1. Does MI theory-based instruction have positive effects on students' academic success?
2. Are there any differences in the effect size of MI theory-based instruction in terms of students' level of learning?
3. Are there any differences in the effect sizes of MI theory-based instruction in terms of the subjects for which the experiment were conducted?

This study was designed as a meta analysis. Meta analysis is the analysis of other analyses. It aims at unifying results of many analyses obtained from individual studies (Glass, 1976, cited, Lyons, 2003). In line with this purpose, meta analysis is a review method used for reviewing the related literature in scientific studies. Differently from other literature review methods, a meta analysis is based on statistical methods in unifying and analyzing the findings (Durlak, 1995). Instead of gathering original data, meta analysis makes use of the information gathered in other studies. The sample of a meta analysis study is previous studies (Tarım, 2003).
The sample of this study is MA and PhD theses. In order to collect data on the internet, YÖK database was reviewed using key words such as "Çoklu Zeka Kuramı", "Çoklu Zeka", "Multiple Intelligences Theory" and "Multiple Intelligences" both in Turkish and in English. Results showed that there were 238 theses about MI theory. However, only 158 of these studies conducted between 1998 and 2011 could be downloaded in pdf format. Besides, due to construction of the YÖK web site and time limit put by the authors, it was not possible to obtain 52 of these theses neither by copying nor by downloading from internet. Twenty-two of these theses had been copied before, when YÖK used to provide photocopy service. Hence, totally 180 theses could be used in this study. However, the meta analysis was conducted on 72 theses (N=132), which used the pretest-posttest control group design and were equal to the pretest, experimental investigating the effects of MI theory on the academic success. The effect of MI theory on attitudes and other variables were excluded from the scope of the study.
Studies conducted in 2011 could not be obtained because they have not been recorded in the system yet. New theses are being uploaded day by day. In this study, the review of literature process was ended with the last revision of YÖK database on 14th, April 2011.
Having obtained the theses, a code form aiming at converting variables into categorical variables was created with a view to making comparisons. Using these forms, the duration of the treatment, courses in which the treatment was used, sample size of the study, test statistics, and information about sample standard deviations were coded.
Effect size and its variation, effect size of the combined groups, and differentiation of the groups will be analyzed using MetaWin 2.0 statistical package programming (Rosenberg, Adams and Gurevitch, 2000).
The data are still being analyzed.

Keywords: Multiple intelligences, meta analysis, academic achievement.

1992 YILI RESİM-İŞ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İLE 2006 YILI GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Ayşegül OĞUZ, Rize Üniversitesi, graf.paint@hotmail.com
Burcu AKHUN, Hacettepe Üniversitesi, burcuak@hacettepe.edu.tr

Özet

İçinde bulunduğumuz yüzyılda dünya hızlı bir değişim sürecinde bulunmaktadır. Değişim, özellikle de bilim, sanat ve teknoloji alanındaki değişim, bir toplumun çağdaşlaşması için kaçınılmazdır. Bu değişimin farkında olmak ve gelişimine katkıda bulunmak büyük oranda eğitimle mümkün olur. Eğitimin şimdiye kadar pek çok bilim insanı ve düşünür tarafından tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir: Sönmez (2007:5) eğitimi, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Ertürk'ün (1972:17) yaptığı tanımda ise eğitim, "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı istendik değişme meydana getirme süreci" olarak belirtilmiştir.

İnsanlara bilgi ve beceri kazandırmanın da ötesinde eğitim; insanın düşünce üretmesine, yaratıcılık ve yeteneklerinin ortaya çıkmasına ve kendini ifade etmesine olanak verebilir. Eğitim, insanın doğuştan getirdiği özelliklerini geliştirip istendik özelliklerle donatılmış bir kişiliğe ulaşmasında, hayattaki çeşitli olaylar arasındaki bağlantıları, ilkeleri görme ve anlama becerisini kazanmasında kullanılacak önemli bir araçtır. Eğitim, bireye bilgiye ulaşma yollarını öğretmeyi amaçlar. Eğitimin en önemli amaçlarından biri bireye soru sormayı, dolayısıyla sorgulamayı öğretmektir. Bu amaçların gerçekleşebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) hazırladığı ilköğretim programları önemli bir yer tutmaktadır.

MEB'in hazırladığı ilköğretim programının içinde çocuğun yaratıcılığını veeleştirel bakış açısını geliştiren derslerden biri de sanat dersleridir. Eski adıyla Resim-İş, yeni programdaki adıyla Görsel Sanatlar dersi de zorunlu dersler arasındadır. Bu dersin ilköğretim okullarında uygulanmakta olan öğretim programı, MEB tarafından 2005 yılında hazırlanmıştır.

Görsel Sanatlar Öğretim Programı denildiğinde üzerinde durulması gereken kavramlardan birkaçı; eğitim programı, öğretim programı ve program geliştirme olarak söylenebilir. Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2004:6). Varış (1994:18) eğitim programını, "Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar." şeklinde tanımlamaktadır. Öğretim programları eğitim programı içinde yer alır ve öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili etkinlikleri kapsar. "Öğretim programında bilgi ve becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına önem verilir" (Varış, 1997:13). Demirel (2004:6), öğretim programını "okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği" olarak tanımlar.

Öğretim programlarının hedefine ulaşabilmesi için, evrensel değerlere ve yeni fikirlere açık bireyler yetiştirmeyi benimsemesi, çağın gereklerini yakalayabilmesi gerekir. "Program geliştirme, eğitimin ve eğitim kurumlarının çağın gereklerini yakalayabilmesindeki anahtar kavramdır; çünkü program geliştirme, kendini değiştiren, onaran ve gerekirse yeniden düzenleyen bir süreçtir" (Üstündağ, 1998:30). Programlar mutlak değildir, değişebilirler. Bilimsel ve teknolojik gelişme ve değişmelerin gerçekleşmesi büyük oranda öğretim programlarının gelişmesine bağlıdır. Bunun için program geliştirme önemli bir kavramdır.Eğitimin de program geliştirme çalışmalarındaki süreklilik ilkesi gereğince kendini yenilemesi gereği doğmuştur. Uygulanan öğretim programları eğitimin niteliğini önemli düzeyde etkilemektedir. Programların değişime açık, değişen koşullara göre yeniden uyarlanabilecek nitelikte olması gerektiği söylenebilir.Bu nedenle,MEB'e bağlı tüm ilköğretim okullarında 2005-2006 öğretim yılından itibaren yeni bir ilköğretim programı uygulanmaktadır. Buna bağlı olarak Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında da değişiklikler yapılmıştır. Yenilenen ilköğretim programlarının değerlendirilmesi, bir karara ulaşabilmek ve bu karar gereğince programları geliştirmek programların karşılaştırılması ile sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanatlar Eğitimi, Resim-İş Eğitimi, İlköğretim Programları, Öğrenme-Öğretme Süreci

A COMPARATIVE STUDY OF THE 1992 NATIONAL PRIMARY SCHOOL CURRICULUM FOR FINE ARTS COURSE AND THE 2006 NATIONAL PRIMARY SCHOOL CURRICULUM FOR VISUAL ARTS COURSE REGARDING TEACHING-LEARNING PROCESS IN TURKEY

Aysegul OGUZ, Rize University, graf.paint@hotmail.com
Burcu AKHUN, Hacettepe University, burcuak@hacettepe.edu.tr

Abstract

This research aims to determine possible similarities and differences in terms of teaching-learning process between the 1992 National Primary School Curriculum for Fine Arts Course and the 2006 National Primary School Curriculum for Visual Arts Course with the Guide Book (Grades 1–5) in Turkey.

The currentcentury,the worldisin the process ofrapidchange. Change, especiallychange inscience, art and technology, is essential forthe modernization ofasociety. To be awareof this changeandto contributegreatlyto the development ofeducationis unavoidable. Educationhas been described bymanyscientistsandthinkers so far. Some ofthese definitionsare as follows: Sonmez(2007:5), defines education, as a result ofphysicalstimulation, the process of creating desirablebio-chemical changes in brain. Erturk(1972:17) indicates inhisdefinitionof education as "through thedeliberateprocess of bringingdesiredchange in the individual's behaviorinyour ownlife". Depending on the works of curriculum development, education must renew itself. Accordingly, changes were made in the Visual Arts in Curriculum. Assessment of renewed primary education curriculum, to reach a decision in accordance with this decision and to develop curriculums can be achieved by comparison of the curriculums.

What are the possible similarities and differences in terms of teaching-learning process between the 1992 National Primary School Curriculum for Fine Arts Course and the 2006 National Primary School Curriculum for Visual Arts Course with the Guide Book (Grades 1–5) ?

This research aims to determine possiblesimilarities and differences in terms of teaching-learning process between the1992 National Primary School Curriculum for Fine Arts Course andthe 2006 National Primary School Curriculum for Visual Arts Course with the Guide Book (Grades 1–5) in Turkey.

Survey method was used within the scope of descriptive research to determine current situation into perspective.The data were obtained through the analysis of the curricula, literatureand World Wide Web search.

The resultsfocused on teaching-learning process of the curricula. Learning- teaching process takes place in more details in the 2006 Curriculum. The suggestions were made for the curricula andthe future researches. As considerating the needs of a modern society in

identifying the aims, designing the content in a way to meet the standarts of the aims, organizing workshops by which students and artists interaction, the idea for integrating the process and the result of learning-teaching in evaluation and assessment are amongst the suggestions.
The findings of the research were interpreted, conclusions andrecommendationswere made under the light of the findings. As a result of the study, it can be indicatedthat, in the 1992 National Primary School Curriculum for Fine Arts Course teaching art techniques were taken the major role. In the 2006 National Primary School Curriculum for Visual Arts Course with the Guide Book, awareness of museum educationwas a very important topic. Inthe 2006 National Primary School Curriculum for Visual Arts Course with the Guide Book, learning-teaching processwere discussed more detailthan the 1992 National Primary School Curriculum for Fine Arts Course. In the 1992 National Primary School Curriculum for Fine Arts Course, for each grade purposes were given, applicationsare given after the purposes. Under the title named of "Commiting" the method-techniques were described in that section, in accordance with the nature of the issues, the texts were sometimes given as items. In this curriculum, it can be said that the events of a lesson plan should be designed detailed. About the treatment of the topics, topics and the course materials were indicated before and after the lessons.
In the 2006 National Primary School Curriculum for Visual Arts Course with the Guide Book, someexplanationswererelated to theteaching-learningprocess. In this section, preparation of lesson, stimuli (motivation), knowledge sharing, implementation, and evaluation sections were explained.
Preparatory phase of the course was composed with teacher !!! and student preparation (with technical preparation for the intellectual and emotional preparation). Works to be done in this process were included in a comprehensive manner. Examples of lesson plan were given in a comprehensive manner with the attachments.
Visual Arts in Teaching Program is not used only by art educators, also used by classroom teachers. As a practitioner of the art education, classroom teachers have lack of the necessary subject knowledge and experience of visual arts. It can be said that classroom teachers may not educated as required, if you take that classroom teachers lack of the knowledge and experience of visual arts in to account, dealing with the activities and the example pictures, it might be said that in the National Primary School Curriculum for Visual Arts Course 2006 with the Guide Book will guide the classroom teachers in an efficient way. In addition,it is analized in the National Primary School Curriculum for Visual Arts Course 2006 with the Guide Book teaching-learning process were given in more detailed. As a result, proposals for new research and teaching-learning processes were presented. The events in which artists and students can work together might be organized in the learning-teaching process can be one of the suggestions.

Keywords: Visual Arts, Fine Arts, Primary School Curriculums, Teaching-Learning Process

SINIF VE FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇ VE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYİ

Ayten Pınar BAL, Çukurova Üniversitesi, apinarbal@gmail.com
Özden DEMİR, Kafkas Üniversitesi, oooozden@gmail.com

Özet
Bu araştırmanın temel amacı, Kafkas ve Çukurova Üniversitesi sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği programına devam eden birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançlar ve öğrenme stillerini bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:
1. Birinci ve dördüncü sınıfa devam eden sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin, epistemolojik inançları ve öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Birinci ve dördüncü sınıfa devam eden sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, yaş ve akademik başarı açısından;
a) Öğrenme stilleri arasında anlamlı farklar var mıdır?
c) Epistemolojik inançları arasında anlamlı farklar var mıdır?
Bu bağlamda çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğini taşımaktadır. Bu çalışmayla da, öğrencilerin ölçeklerin uygulandığı andaki tutumları/inançları ve sosyo-demografik durumları ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Kafkas ve Çukurova üniversitelerinin eğitim fakültelerine bağlı "sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği" bölümlerinde okuyan öğrenciler oluştururken, örneklemini Kafkas ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümlerinin birinci ve dördüncü sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek amacı ile Kolb tarafından 1984 yılında geliştirilen Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Kolb Öğrenme Stili Envanterinde belirtilen 4 öğrenme stili tanımlanmıştır. Envanter içerisinde yer alan 4 temel öğrenme biçiminden somut yaşantı için cronbach alpha güvenirlilik değeri 0.58, yansıtıcı gözlem için 0.70, soyut kavramsallaştırma için 0.71, aktif yaşantı için 0.65, soyut-somut için 0.77, aktif yansıtıcı için 0.76'dır. Öğrenme stilleri envanteri ise dörtlü likert tipinde olup; en uygun olan 4, ikinci uygun olan 3, üçüncü uygun olan iki ve en az uygun olan ise bir biçimde derecelendirilmiştir. Diğer bir ölçme aracı ise Schommer (1990) tarafından hazırlanan ve geçerlik–güvenirlik çalışmaları Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından yapılan "epistemolojik inanç ölçeği" ve kişisel bilgiler formudur (cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, akademik başarı düzeyi, öğrenim görülen bölüm). Büyüköztürk ve Deryakulu (2002) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda, Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Türk üniversite öğrencileri üzerinde özgün ölçekten oldukça farklı üç faktörlü bir yapı gösterdiği ve 35 maddeden oluştuğu görülmüş, bu nedenle faktörlere yeni adlar verilmiştir. Ölçeğin madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayıları faktör 1 için .83, faktör 2 için .62, faktör 3 için .59, ölçeğin bütünü için ise .71 olarak bulunmuştur. Epistomolojik inanç ölçekleri, beşli likert tipindedir. Her maddenin karşısında "tamamıyla katılıyorum, katılıyorum, biraz katılıyorum, katılmıyorum, asla katılmıyorum" seçenekleri bulunmaktadır. Puanlama yapılırken tamamıyla katılıyorum seçeneğine 5, katılıyorum seçeneğine 4, biraz katılıyorum seçeneğine 3, katılmıyorum seçeneğine 2, asla katılmıyorum seçeneğine ise 1 puan verilmiştir. Olumsuz maddeler, ölçeklere ilişkin puanlar hesaplanırken ters çevrilmiştir. Kısaca, araştırmada 3 veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar;

1. Öğrenme Stilleri Ölçeği,
2. Epistemolojik İnanç Ölçeği,
3. Kişisel Bilgiler Formu'dur.

Araştırmanın bulguları ve sonucu analiz aşamasındadır.
Anahtar Kelimeler: Epistemolojik İnanç, Öğrenme Stilleri, Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen yeterlikleri

THE LEVEL OF RELATIONSHIP BETWEEN EPISTEMOLOGICAL BELIEF AND LEARNING STYLES OF STUDENTS ENROLLING CLASSROOM TEACHING AND SCIENCE TEACHING DEPARTMENTS

Ayten Pınar BAL, Çukurova University, apinarbal@gmail.com
Özden DEMİR, Kafkas University, oooozden@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to investigate epistemological beliefs and learning styles of first and fourth grade university students in terms of some socio-demographic variables. The students are attending Classroom Teaching and Science Teaching Departments in Kafkas and Çukurova University. In line with the purpose, the following questions guided the study:

1. Is there a significant relationship between epistemological beliefs and learning styles of first and fourth grade students attending Classroom Teaching and Science Teaching departments?
2. Are there any significant differences among 1st and 4th grade Classroom Teaching and Science Teaching Departments in terms of their gender, grade level, type of high school, age and academic success and

a) their learning styles,
c) their epistemological beliefs

In this regard, this study was designed as a descriptive one with screening model, and it aims at identifying the participants' attitudes/beliefs and socio demographic status during the time the study was conducted.

The target population of the study is students enrolling "Classroom Teaching" and "Science Teaching" departments in Kafkas University and Çukurova University. The participants are first and fourth grade students attending Education Faculty, Classroom Teaching and Science Teaching departments in Kafkas University and Çukurova University.

Learning styles of prospective teachers were identified through the Kolb Learning Styles Inventory developed by Kolb in 1984. The inventory was adapted into Turkish language and its validity and reliability was established by Aşkar and Akkoyunlu (1993). It consisted of four learning styles identified in the Kolb Learning Styles Inventory.

Cronbach alpha value was found 0.58 for the concrete experience item, which is one of the four fundamental learning styles in the inventory. Cronbach alpha values for reflective observation, abstract conceptualization, active experimentation, abstract-concrete, and active reflector are 0.70 , 0.71, 0.65, 0.77 and 0.76 respectively. The learning style inventory had four-point likert scale in which the choices were as follows: the most appropriate one =4, second most appropriate=3, third appropriate one=2, and the least appropriate=1.

Other data collection tools used in the study were "*Epistemological Belief Scale*" developed by Schommer (1990) and adapted to Turkish by Deryakulu and Büyüköztürk (2002), and *Personal Information Form* (gender, age, type of high school, academic success level, department). As a result of the factor analysis they conducted, Büyüköztürk and Deryakulu (2002) found that the Epistemological Belief Scale, quite differently from the original one, displayed a three-factor structure with 35 items in Turkey; hence the factors were renamed. The Cronbach alpha analysis based on the item analysis of the scale indicated that coefficient of internal consistency was .83 for factor 1, .62 for factor 2, .59 for factor 3 and .71 for the whole scale. Epistemological belief scales were designed as five-point likert scale. Next to each item, there were choices such as "I totally agree", "I agree", "I partly agree", "I do not agree" and "I totally disagree".

The choices were scored as follows: I totally agree=5, I agree=4, I partly agree=3, I disagree= 2, and I totally disagree=1. Negative items were reversed in analyzing the scores of the scales. As a result, the three data collection tools used in the study were:

1. Learning Styles Scale
2. Epistemological Belief Scale
3. Personal Information Form

Findings and results of the study are still being analyzed.

Keywords: Epistemological Belief, Learning Styles, Teacher Education, Teacher Efficiency

ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Bahadır ERİŞTİ, Anadolu Üniversitesi, beristi@anadolu.edu.tr
Celal AKDENİZ, Anadolu Üniversitesi, akdenizcelal@yahoo.com

Özet

Öğretim, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin bir bileşkesidir. Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümü olarak tanımlanabilir. Başka bir tanıma göre de öğretim; öğretmenin uyarıcı öğrenme durumları yaratarak, öğrencilerin belirlenen kazanımlara uygun davranışlar geliştirmelerine katkı sağlayacak ve öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gerekli araç ve gereçleri sağlama ve rehberlikte bulunma eylemi olarak adlandırılmaktadır. Öğretim sürecinin niteliğine etki eden çok sayı da değişken bulunmakla birlikte, öğretmenlerin süreçte işe koştukları öğretim stratejilerinin de bu değişkenler içerisinde yeralan önemli bir uygulama alanı olduğu bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde uygulamayı tercih ettikleri öğretim yolları ilgili alanyazında "öğretme stratejisi", "öğretim stratejisi" gibi kavramlarla nitelendirilmektedir.

Öğretim stratejileri, bir öğretmenin dersini yürütürken hangi öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanacağını, süreçte hangi öğretim etkinliklerini işe koşacağını belirleyen, öğrenmenin niteliği üzerinde oldukça yüksek düzeyde etkisi bulunan etkenlerdir. Öğretim stratejilerinin seçilmesinde ve öğretim sürecinde işe koşulmasında temel belirleyiciler, öğretmenin öğretim yaklaşımından yol açıkarak benimsediği öğretimsel kuram ve modellerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde öğrenme/öğretim kuram ve modellerinin öğretim stratejilerinin sınıflanmasında etkili oldukları görülebilir. Öğretim stratejilerine yönelik geliştirilmiş sınıflamalar incelendiğinde, söz konususınıflamaların oluşturulmasındaçeşitlideğişkenlerinbelirleyicilduklarıgörülebilir.Öğretim etkinliklerinin odağında kimin bulunduğu, süreçteişekoşulanöğretimselyöntemvetekniklerinnelerolduğu, sürecinçıkarsamalı, tümdengelimli mi ya da tümevarımcı bir anlayışlamı işletildiği, bilginin hazırlanması, sunulması ve yeniden yapılandırılması süreçlerinde hangiyapıların dikkate alındığı, hangiöğretimbasamağındadahaişlevselolabileceğibudeğişkenlerdenbazılarıdır.Alanyazında varolan öğretim stratejileri sınflamalarından kimileri şunlardır: "öğretmen merkezli, öğrenci merkezli, süreç merkezli öğretim stratejileri", "geleneksel, yapılandırmacı öğretim stratejleri", "buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma inceleme yoluyla öğretim, işbirlikli öğretim stratejileri", " doğrudan, etkileşimli, bağımsız çalışma/ bireysel öğretim, deneysel, dolaylı öğretim stratejileri", " düzenleme, ileti ve yöneltme stratejileri", "beyin tabanlı öğretim stratejileri", "öğrenci yönlendirmeli öğretim, öğretmen yönlendirmeli öğretim ve öğretim tasarımı

içermeyen öğretim stratejleri" ve diğerleri. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretim stratejilerini belirlemeye yönelik çeşitli ölçme araçlarının geliştirildiği görülebilir. Bunlar arasında; "beyin tabanlı öğretim stratejilerini belirleme ölçeği", "güdüleyici öğretim tasarımı stratejileri ölçeği", "öğrenci-öğretmenmerkezliöğretme stratejileri ölçeği", "Web tabanlı öğretim stratejileri ölçeği" ve diğerleri gösterilebilir.

Araştırma kapsamında, ilgilialanyazın dikkate alınarak geliştirilen öğretim stratejileri sınıflaması; stratejileri dört temel gruba ayırmaktadır: *Öğretici odaklı öğretim stratejileri, bireysel öğretim stratejileri, etkileşimli öğretim stratejileri ve sorun/konu (ürün) odaklı öğretim stratejileri.*Öğretici odaklı öğretim stratejileri süreçte öğretmeni merkeze alır.Öğretici odaklı öğretimin esasını çıkarsamalı, tümdengelimli etkinlikler oluşturur. Bireysel öğretim stratejileri öğretim sürecinde öğreneni merkeze alır.Bireysel öğretim stratejileri öğretim sürecini öğrenenin başlatması, yürütmesi, sonlandırması ve değerlendirmesini öngörür. Öğretmenin bu süreçteki rolü daha çok sürecin planlanması ve öğrenene gereksinim duyduğu noktalarda yönlendirme yapmasıdır. Etkileşimli öğretim stratejilerininde süreçte öğreneni merkeze aldığı söylenebilir. Etkileşimli öğretim yapılan bir ortamda; işbirlikli öğrenme gruplarıyla yürütülen etkinlikleri, yapılandırılmış tartışma ve münazaraları, panel ve konferans toplantıları, beyin fırtınası, laboratuvar grup çalışmaları, eğitsel oyunlar ve mülakatlar görülebilir. Etkileşimli öğretimin temelini öğrenenler arasındaki işbirliği ve bilgi paylaşımı oluşturur. Sorun/konu odaklı öğretim stratejileri öğreneni merkeze almakla birlikte öğretmenin de rehberlik ve yönlendirme etkinlikleri yoluyla öğretim sürecine katılımını üst düzeyde tuttuğu söylenebilir. Sorun/konu odaklı öğretimin öğrenenlerin, bir konu hakkında kapsamlı veri toplama, verileri karşılaştırıp sunma, çözüm gerektiren sorunlara yönelik öneriler getirme gibi becerilerinin geliştirilmesine katkı yapacağı düşünülebilir.

Bu çalışma; araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretim stratejileri sınıflaması temelinde yapılandırılan Öğretim stratejileri ölçeğinin bilimsel geçerlik ve güvenirlik yönünden sınanmasını amaçlamaktadır.

Öğretim stratejilerini belirleme ölçeğinin geliştirilmesi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar; 1. öğretim stratejileri sınıflaması oluşturma, 2. ölçek taslağını hazırlama, 3. ölçeği uygulama, 4. güvenirlik ve geçerliği belirleme olarak sıralanabilir.

1. Öğretim stratejileri sınıflamasının oluşturulması aşamasında; alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerin yanı sıra ilgili alanyazın taranarak öğretim stratejilerine yönelik geliştirilmiş sınıflamalara ulaşılmış, sınıflamalar nitelik bakımından analiz edilmiş, aralarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Bu çalışmalar ışığında öğretim stratejilerinin benzer ve farklı yönleri temel alınarak yeni bir sınıflama geliştirilmiştir.

2. Ölçek taslağını hazırlama aşamasında; alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda ölçekte yer alması düşünülen etken takımları belirlenmiştir. Yanı sıra ilgili alan yazın taranarak öğretim stratejilerini belirlemeye yönelik geliştirilmiş ölçekler incelenmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri, etken takımları ve incelenen ölçek örneklerinden elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin, sayıları 291 olan,5'li likert biçiminde derecelenmiş taslak maddeleri oluşturulmuştur. Taslak maddeler oluşturulurken, öğretim stratejilerinin öğretimsel etkinlikler yoluyla kendilerini gösterdikleri düşüncesinden hareket edilerek, öğretim sürecinde yürütülen etkinlikler birer ölçek maddesi olarak ifade edilmişlerdir. Taslak maddeler açık uçlu sorularla birlikte ölçeğin ikinci taslağında yer almıştır. Ölçek taslağı bu haliyle alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen öneriler ışığında ikinci taslakta yer alan maddelerin fiil kökleri yeniden ele alınarak ifade birliği sağlanmıştır. Her bir madde 4 öğretim stratejisi grubundan biri ile yeniden ilişkilendirilerek 3. taslak oluşturulmuştur. Taslak bu haliyle 67 ilköğretim okulu öğretmenine uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler analiz edilerek ölçek taslağındaki madde sayısı; binişiklik olmaması, maddelerin birbirlerini yinelememesi, kapsam ve yapı geçerliklerinin sağlanabilmesi gibi kaygılardan dolayı 80'e düşürülmüştür. 4. ve son halini alan ölçek taslağı yeniden alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur.

3. Uygulama aşamasında; ölçek taslağı bu haliyle Eskişehir merkez Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli, alan ve sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulamaya katılan öğretmen sayısı; kamu okullarından 450, özel okullardan 120 olmak üzere toplamda 570 olmuştur. Elde edilen verilerin elektronik ortamda kayıt edilmesi süreci devam etmektedir.

4. Ölçeğin güvenirlik ve geçerliğinin sınanması çalışmaları devam etmektedir.

Araştırmanın evrenini Eskişehir ili merkez Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenleri oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme tekniğiyle evrenin yaklaşık %20'si alınarak örneklem grubu oluşturulmuştur.

Uygulamadan elde edilen veriler; SPSS 15.00 programına işlenecek, ilgili analiz teknikleriile ölçeğin geçerlik ve güvenirliği sınanacaktır. Ölçeğin içerik geçerliği için alan uzmanlarından alınan görüşler yeterli görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla faktör çözümlemesi yapılarak, maddelerin faktör yükleri hesaplanacaktır. Ölçeğin güvenirlik katsayısının saptanması için Cronbachalpha güvenirlik katsayısı hesaplanacaktır.

Ölçek geliştirme çalışmasında dikkate alınan temel düşünce; ölçeğin iç güvenilirliğinin (tutarlılık), test-tekrar test güvenilirliğinin, değerlendirmeciler arası güvenilirliğin, içerik ve yapı geçerliliği boyutlarının sınanmasının yanında ölçeğin oluşturulmasında nesnellikten uzaklaşmamak ve standartlaşmış süreçleri takip etmek gerekliliğidir. Sözkonusu ölçeğin, öğretimsürecininniteliğiniartırmayadönükçalışmalarında, alan uzmanları ve araştırmacılar için katkı sağlayacak bir araç olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim, Öğretim Stratejileri, Ölçek, Geçerlik, Güvenirlik

INSTRUCTIONAL STRATEGIES ASSESSMENT SCALE: RELIABILITY AND VALIDITY STUDIES

Bahadır ERİŞTİ, Anadolu University, beristi@anadolu.edu.tr
Celal AKDENİZ, Anadolu University, akdenizcelal@yahoo.com

Abstract

Education is a combination of teaching and learning activities. Instruction can be described as an entire process to develop of desired behaviors and realize the learning. According to another definition instruction is; through the creation of stimulating situations, to facilitate the students' learning and appropriate behaviors and activities that will contribute to improve, to provide the necessary tools and materials referred to as an act of presence and guidance. Although there are many variables affecting the quality of teaching process, instructional strategies for teachers to ascribe the work process involved in this important area of implementation variables known to be a fact. Preferred ways of teachers' about the instruction process are defined as "teaching strategy", "instruction strategy" concepts.

Instruction strategies, teaching methods and techniques which benefit from a teacher conducting the course,the process that determines which instructional activities run to work, are factors that very high level impact on the nature of the learning.Basic determinants in the selection and training process of instructional strategiesselection and running to work on the instruction process are; educational theories and models based on the instruction approach adopted by teacher. Examined the related literature, learning/instruction theories and models can be seen to be effective on instructional strategies classification. Instructional strategies classifications are examined, such decisive variables can be seen that the creation such classification.Who's the focus of teaching activities, which is instructional methods

and techniques run to work on the process, the process, inference, is operated with an deductive or inductiveunderstanding, preparation of knowledge and presentation and which buildings are taken into consideration the restructuring process, on which education level may be them more functional, these variablessome are. In the related literature some of existing instructional strategies classifications are as follows: "Teacher-centered, student-centered, process-centered instructional strategies", "traditional, constructivist instructional strategies", "instruction through invention, instruction through presentation, instruction through research/inquiry, cooperative (collaborative) instruction", "direct, interactive, independent study/individual instruction, experimental, indirect instructional strategies", "editing, messaging, and routing strategies", "brain-based instruction strategies", "student-driven instruction, teacher-led instruction and strategieswithout instructional design" and others. Related literature was examined, can be seen in a variety of developed measurement tools to determine instructional strategies. Among them: "Brain based instruction strategies determine indicator", " the inventory of motivational design instructional strategies", "inventory of student centered – teacher centered instructional strategies", "Web based instructional strategies inventory" and more, may seen.

Within the research, which was developed instructional strategies classification taking into account the related literature, dedicated to four basic groups the strategies: instructor oriented instruction strategies, individual instruction strategies, interactive instruction strategies and the problem/issue (product) oriented instruction strategies. Instructor oriented instruction strategies take teachers to the center on the process. Inference and deductive activities compose the base of the instructor-oriented instruction. Individual instruction strategies take students to the center on the process. Individual instruction strategies envisage that, the learner initiate, conduct, terminate and evaluate the instruction process. The teacher's role in this process, mostly planning the process and direct the learner to matter is that it needs. Interactive instruction strategies can be said also, take learners to the center on the instruction process. In an environment of interactive instruction, cooperative learning groups, conducted activities, structured discussion and debates, the panel and conference meetings, brainstorming,group works, laboratory, educational games and interviews can be seen. Sharing knowledge and collaboration between the learners compose the basis of interactive instruction.Problem/issue-oriented teaching strategies with take the learners at the center, guidance and orientation activities held through the instruction process can be said that a high level of participation of teacher. Problem / issue-oriented instruction; a comprehensive data collection on the subject, to compare the present data, to bring proposals to solution requiring problems, contribution to the development of such skills of learners will be considered.

This study aims; is structured on the basis of classification of instructional strategiesdeveloped by researchers, instructional strategies inventory'sin terms of scientific validity and reliability

Development of the instructional strategies inventory was carried out in four stages. These phases; 1 Create a classification of instructional strategies, 2 Preparing the draft of the inventory, 3 implementation of the inventory, 4 In determining the reliability and validity can be sorted.

1. Classification phase of the creation of instructional strategies, as well as interviews with experts, improved instructional strategies classifications have been analyzed in terms of quality, similaritiesand differences between them have been determinedis achieved by scanningin the relevant literature. In the direction of these studies, a new classification developed based on similar and difference aspects of instructional strategies.

2. Stage of preparing the draft of the inventory;according to the interviews to the experts, considered factor teamsto be included in the scale are determined. In addition to scanning the related literature,developed instructional strategies inventories were examined. Opinionsofexperts, factor teams and obtained in accordance data from analyzed samples of inventories, inventory's draft form with number of items 291, as 5 graded likert form established.Creating draft items, acting on idea, instructional strategies revealed themselves through instructional activities in the process, teaching activities were expressed as a inventory item. The draft items with open-ended questions took place of the second draft of the inventory. The inventory draft as it stands presented to the experts.In the orientation of suggestions from the domain experts constituents of the verb roots of the second draft by taking re-union has been expressed. Each item re-associating with one of the 4 instructional strategy group the 3rd draft built. The draft applied in this state to 67 primary school teachers.By analyzing the data obtained from the implementation of inventory, the number of draft items; has been reduced to 80 due to concerns comorbid and repeated each other itemssuch as the scope and structure ensure validity. Became 4th and the final draft of the inventory, re-circulated for the opinion of the experts.

3. In the implementation phase;draft of the inventory in this state, implemented to class and branch teachers who working on public and private primary schools placed in Odunpazarı and Tepebaşı counties in Eskişehir. The number of teachers participating in the implementation had total of 570, 450 of them from public schools and 120 of them private schools. Continue the process of recording the obtained data in electronic form.

4. The scale reliability and validity testing is underway.

The universe of this studyconsists of class and branch teachers who working on public and private primary schools placed in Odunpazarı and Tepebaşı counties in Eskişehir province. Through simple random sampling technique, sampling group was created as about 20% of the population.

The data obtained from the application, to be processed on the SPSS 15 program, will be checked for validity and reliability of the inventory of related analysis techniques. The opinion of the experts for content validity of the inventory was adequate. By factor analysis to test the construct validity of the inventory, factor loadings of items will be calculated. Cronbach's alpha reliability coefficient will calculate to determine the inventory reliability coefficient.

The basic idea is taken into account the inventory development study; the internal reliability (consistency), test-retest reliability, reliability between raters, content and structure of the inventorybeside test the validity of the dimensions of the creation of standardized processes to follow the requirement of objectivity and walk away. The inventory, thought to be that will contribute to a tool to the experts and researchers on their studies improve the quality of instruction process.

Keywords: Instruction, Instructional Strategies, Inventory, Reliability and Validity

---

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN MYERS BRİGGS TİP BELİRLEYİCİ (MBTI) PROFİLLERİ

Bahadır ERİŞTİ, Anadolu Üniversitesi, beristi@anadolu.edu.tr
Celal AKDENİZ, Anadolu Üniversitesi, akdenizcelal@yahoo.com

Özet

İnsan yetiştirme sisteminin entemel aktörlerinden biri olan öğretmenlerin kendilerini çok yönlü ve sürekli olarak geliştirmeleri, bir tercih olmaktan öte, bir gerekliliktir. Özellikle ön koşul öğrenmelerin ve öğrenme alt yapısının şekillendirildiği, örgün eğitimin de ilk basamağı

olan ilköğretim düzeyinin ve ilköğretim öğretmenlerinin nitelikleri, diğer öğretim kademelerinin niteliğini de doğrudan etkileme gücüne sahiptir.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmelerine etki eden çok sayıda değişkenden söz edilebilir. Öğretimsel anlamda güçlü ve gelişmeye açık yönlerin neler olduğunun bilinmesi, gelişme gereksinimi olan alanların belirlenmesi, sürekli olarak yenilenen öğretimsel strateji, yöntem, teknik ve taktikler konusundaki farkındalık ve yetkinlik düzeyi, tüm bunladan öğretim sürecinde ne ölçüde yararlanabildiği başta gelen konular arasındadir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve akademik gelişimlerini sürdürmelerinde, yeniliklere uyum sağlamalarında sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin de etkili olduğu söylenebilir. Eğitimcilerin öğretim sürecini etkili ve verimli bir biçimde tasarlamaları, başarılı sonuçlara ulaşabilmeleri onların ilgi, değer, tutum, yetenek gibi özellikleri ile de ilişkilidir. Bu bağlamda öğretim sürecinin, öğretmenlerin kişilik özelliklerinden de etkilendiğini söylemek mümkündür.

Kişilik, bir bireyin kendine özgü ve onu diğer kişilerden ayırıcı özelliklerinin bütünü olarak tanımlanabilir. Kişiliği aynı zamanda bir bireyin mizaç ve karakteriyle de ilgili olarak davranışlarının bütünü olarak ifade etmek te mümkündür. Kişiliğin değişken yönleri olduğu gibi süreklilik taşıyan yanları da bulunmaktadır. Kişiliği farklı boyutlarda inceleyen ve değişik yönleriyle açıklamaya çalışan çeşitli kuramlar bulunmaktadır.Kişilik kuramları arasında en dikkat çekeni Carl Gustav Jung tarafından geliştirilen "kişilik tipleri" yaklaşımıdır.

Jung'un *"kişilik tipleri"* yaklaşımı kendi döneminden sonra ilgi toplamıştır. Isabel Myers ve Katherina Briggs, Jung'un psikolojik tipler kuramını işlevsel bir hale getirmek amacıyla Myers Briggs Tip Belirleyicisi (MBTI) envanterinigeliştirmişlerdir. Bu envanter söz konusu dört özelliği temel alan ifadelerden oluşarak insanları on altı farklı psikolojik kategoride gruplandırmaktadır. Tipoloji kuramı temelinde oluşturulmuş olan en kapsamlı ve güncel bir envanter olma özelliğini de taşımaktadır.

Bu çalışmada "kişilik tipleri" kuramından yola çıkılarak geliştirilen Myers Briggs Tip Belirleyici (MBTI) kullanılmıştır. MBTI, bireylerin MBTI Profillerini belirlemeye yarayan, oldukça geniş kullanım kitlesi bulunan bir envanterdir. MBTI Profilleri; bireylerin davranışlarına yön veren bilişsel ve daha büyük oranda duyuşsal özelliklerini tanımlamaktadır. Jung (1964), insanların bireyselliğini oluşturan sınırsız farklılıkları gözlemleyerek, bireyleri temelde "içedönük-I" ve "dışadönük-E" olarak, sonra da "düşünen-T", "hisseden-F", "duyusal-S" ve "sezgisel-N" boyutlarında sınıflandırmıştır. Bu sınıflamaya daha sonra Myers & Briggs tarafından "yargılayan-J" ve "algılayan-P" boyutları eklenmiştir.Envanterin halihazırda eğitim, üretim ve hizmet sektörlerinde kullanılan 11 farklı biçimi bulunmaktadır. Bunlar arasında Form G, Form M, Step I, Form Q (Step II), MBTI Complete öne çıkmaktadır.Bu araştırmada MBTI'un G Formu kullanılmıştır.

Bu araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin Myers Briggs Tip Belirleyici (MBTI) Profillerini; yaş, mesleki deneyim, cinsiyet, öğretmenlik alanı ve görev yaptıkları okul türleri gibi çeşitli değişkenler açısından ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmatarama modelindedir. Araştırma kapsamında, Türkçe dilsel eşdeğerlik, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Semai Tuzcuoğlu tarafından yapılan Myers Briggs Tip Belirleyici (MBTI) envanterinin G Formu kullanılmıştır. Envanterin G Formu, eğitim ve diğer hizmet sektörlerinde sıklıkla kullanılması nedeniyle bu çalışmada tercih edilmiştir. Envanterde, profilleri belirlemek üzere 4 boyutta (IE-TF-SN-JP) gruplanmış, çoğunlukla ikili, bir bölümünde de üçlü seçeneklerden oluşan 94 önerme bulunmaktadır.

Bu araştırmanın çalışma evrenini Eskişehir merkez Odunpazarı ve Tepebaşı ilçeleri ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evreninden tesadüfi örnekleme yöntemiyle örneklem seçilmiştir. Envanteri uygulamak için, "tesadüfi örnekleme" yöntemiyle evrenin yaklaşık % 20'si örneklem grubu olarak alınmıştır. Tip Belirleyici envanteri, Eskişehir merkez Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Uygulamaya kamu okullarından 275, özel okullardan 54 olmak üzere toplamda 329 öğretmen katılmıştır.

Uygulamalardan elde edilen veriler elektronik ortamda kayıt altına alınarak SPSS istatistiki çözümleme programı yardımıyla analiz edilmiştir. Öğretmenlerin MBTI Profillerinin belirlenmesinde "aritmetik ortalama" ve "standart sapma" değerlerinden, öğretmenlerin MBTI Profillerinin çeşitli özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da ikili küme karşılaştırmalarında "bağımsız örneklem t testi"nden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise "tek yönlü varyans analizi testi"nden yararlanılmıştır. Karşılaştırmalarda ortaya çıkan farklığın kaynağını bulmak amacıyla "Tukey HSD testi" kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler analiz edildiğinde ilgili alanyazın için önemli sayılabilecek bulgulara ulaşıldığı söylenebilir. Demografik değişkenlerle ilgili bulgulara bakıldığında; araştırmaya 207'si bayan, 122'si bay olmak üzere toplam 329 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların mesleki kıdemleri 6-10, 11-15 yılları arasında yoğunlaşmaktadır. Sınıf öğretmenleri örneklemin yaklaşık %50'lik kısmını oluşturmuştur. Çalışılan okul türünde dağılım devlet okulları yönünde ağır basmaktadır. Kamudan katılım 275, özel ilköğretim okullarından katılım 54 olarak gerçekleşmiştir.

MBTI Profilleri tekli gruplamayla ele alındığında; homojen olmayan bir dağılımdan söz edilebilir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilerarası iletişim davranışları bağlamında genel olarak daha dışa dönük bir yapı sergiledikleri söylenebilir. Aynı şekilde, bilgiyi elde etme yolları dikkate alındığında, öğretmenlerin sezgilerden çok duyulara yöneldikleri görülmektedir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise; öğretmenlerin olayları anlamlandırmada pasif değil etkin bir katılımcı olma eğiliminde olduklarıdır. MBTI Profilleri tekli gruplama olarak ele alındığında cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve okul değişkenlerine göre farklılıklar göstermektedirler.

MBTI Profilleri ikili gruplamayla ele alındığında, araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında kimi gruplarda anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Profil grupları mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşmamaktadır.Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça sezgi güçlerinin de artıyor olabileceği yönünde bir yorum getirmek olanaklıdır. Öğretmenlik alanlarına göre profillerin küçük oranlarda farklılaştıkları gözlenmiştir. Dışadönüklük (E) ve içedönüklük (I) boyutlarında anlamlamlılık düzeyleri tüm öğretmenlik alanlarında yüksek iken bu farklılık müzik ve Türkçe öğretmenlerinde oldukça belirginleşmektedir.

Sonuç olarak, kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin MBTI Profilleri arasında kimi boyutlarda anlamlı farklılıklar söz konusudur. Bu durumun nedenleri arasında şunları saymak mümkündür; öğretmenlik alanlarına göre öğretmenlerin olaylara bakış açıları zamanla değişebilmektedir, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği öğretmenler birbirlerinden farklı oranlarda da olsa, dışa dönük bir profil yapısına bürünmektedirler. Cinsiyet çok büyük bir farklılık yaratmasa dasonuçlar, profillerin öğretmenlik alanları ile birlikte cinsiyetin önemli oranda etkisi altında bulunduğu izlenimini vermektedir.

Anahtar Kelimeler: MBTI, Profil, İlköğretim Okulu Öğretmenleri

PRIMARY EDUCATION TEACHERS' MYERS BRIGGS TYPE INDICATOR (MBTI) PROFILES

Bahadır ERİŞTİ, Anadolu University, beristi@anadolu.edu.tr
Celal AKDENİZ, Anadolu University, akdenizcelal@yahoo.com

Abstract

One of the main actors of the human training system, as multifaceted and continuous improvements themselves is a necessity rather than a choice. In particular, precondition of learning and learning to shape the infrastructure, the first step in formal education at primary level and primary school teachers' qualifications also has the power to directly influence of the other levels of educational quality.

There can be many variables that affect the teachers to develop themselves. To develop a strong and clear sense of what aspects of instructional knowledge and identifying areas that need improvement, constantly renewed instructional strategies, methods, techniques and tactics on the level of awareness and competence all of which benefits from the teaching process to what extend the foremost among the topics. It's possible to say that; educators' own cognitive skills, their emotional skills play an effective role on the personal development and the harmony of recentness of educators. In addition to educators' other skills; their effective designs of instructional processes and their achievements are all related to their intentions, assets, attitudes, talents etc. In this context, it's possible to say; instructional process is influenced by educators' personalities, personal properties.
Personality is a structure including a person's whole particular specialties. Personality can also define as an entire of behaviors come from his or her humor and main characteristic. Personality has changing and stationary sides. There are some theories that investigate personality from different aspects. On the most popular theory of among those theories is the Carl Gustav Jung's "personality types" theory.
Jung's "personality types" theory had concentrated intentions after his period. There are some researchers who paid their attention on the theory. Isabel Myers and Catherina Briggs were researchers who studied on Jung's theory. They developed The MBTI (Myers Briggs Type Indicator) in order to make a functional locator Jung's "psychological types" theory.
In this study MBTI, which was developed from the point of "personality types", was used. MBTI is an inventory, which is used for determining the profiles. It has also got wide users. MBTI profiles means cognitive side directing to the behaviors and emotional side with greater rates of individuals. In 1964 Jung observed unlimited differences which compose the individuality of the person he classified the humans as introvert and extrovert basically. Then he classified as S (sensing), N (intuiting), T (thinking), F (feeling). After that J (judging), P (perceiving) were added by Myers and Briggs. The inventory is currently used on training, manufacturing and service sectors in 11 different forms. These include the G Form, Form M, Step I, Step II (Form Q), MBTI Complete. This study used Form G of MBTI.
The purpose of this study is to determine the differences of primary school teachers' MBTI Profiles in resect of their ages, gender, subjects and school sorts.
This research is on scanning model. Within this study MBTI Form G was used which Turkish Linguistic equivalence, validity and reliability studies done by Semai Tuzcuoğlu. Form G of inventory often through the use training and other service sectors is preferred in this study. Inventory has 94 items, which classified in 4 dimensions (IE-SN-TF-JP) and items are mostly bilateral but some of them are triplet.
The study sample was selected randomly from the population. The population of the study includes class and subject teachers who working in public and private primary schools placed in Odunpazarı and Tepebaşı counties in Eskişehir. 329 teachers participated in study and 275 of them came from public schools and 54 of them came from private schools.
Data concentrated from implementation, recorded on computer program "SPSS" and analyzed. To determine of teacher MBTI Profiles; "standard deviation" and "mean" statistic techniques was used. Alongside, to determine the differences of teachers MBTI Profiles in respect of various independent variables; "independent sample t-test" was used for dual group comparison and "one way anova" was used for multiple group comparison. To find the source of differences "Tukey HSD Test" was used.
When analyzing the data obtained from the research findings, can be said, has been reached an important result for the related literature. 329 of teachers were participated the research and 207 of them are women, 122 of them are men. Professional seniority of participants mostly concentrates between 6-10 and 11-1 years. Class teachers took wide place approximately %50 of population. On the kind of working school, state schools take wide place, 275 of participants from public sector and 54 of them from private schools.
When deal with the MBTI Profiles as a single group, a non-homogeneous distribution can be mentioned. In the context of interpersonal communication skills of primary school teachers, in general, can be said that they exhibited more extroverted structure. Likewise, the means of achieving the knowledge taken into account teachers use their sensing abilities more then their intuition. Another remarkable point is, teachers tend to be a participant in the events that they are active, not passive meanings. MBTI Profiles taken as a single grouping; gender, age, professional seniority and kind of school variables show differences.
MBTI Profiles taken as a dual grouping, some significant differences were obtained between the independent variables of the research. It's not possible to say that; profile groups are differentiated on the professional seniority variable. As the teachers' professional seniority, there might be possible to make a comment that; in the growing power of intuition. Differentiation according to the profiles observed in small areas of teaching object on Extroversion (E) and Introversion (I) dimensions. Meaningful levels of all teaching branches is high but it's quite obvious the teachers of music and Turkish.
Consequently; public and private primary school teachers' MBTI Profiles have meaningful differences on some dimensions. The causes of this situation can count; teaching areas may vary overtime according to the teachers' perspectives on the events, because of the nature of teaching profession, teachers albeit at different rates from each other, transform into extroverted profile structure along time. Although gender does not create huge difference among profiles of teaching areas but it gives an impression that profiles are under important effect of gender.

Keywords: MBTI, Profile, Primary School Teachers

TÜRK İLKÖĞRETİM OKULLARI'NDA KULLANILAN 4. VE 5. SINIF İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ VE YARDIMCI MATERYALLERİNİN ÖZGÜNLÜĞÜNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

M. Bahattin ACAT, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, bacat@ogü.edu.tr
Gülçin MUTLU, Eskişehir Osmangazi Universitesi, gulcin_berkil@yahoo.com

Özet
Geliştirilen öğretim programlarının dayandırıldığı öğrenme teorileri otomatik olarak hem eğitimsel içerikte hem de eğitimsel süreçlerde değişiklikler gerektirecektir. Örneğin son zamanlarda eğitim ortamlarında hâkim olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına bakıldığında, eğitimsel süreçlerin dayandığı en temel husus öğrenenlerin kendi etraflarındaki dünyaya ait bilgilerine dayalı olan önceki bilgi ve beklentilerini kullanarak görev ve aktiviteleri gerçekleştirmesi ve de kazanılacak bilginin gerçek yaşamdan olması, başka bir ifadeyle özgün ve öğrencilerin günlük yaşantılarına ilişkin olması fikridir. Bu bağlamda, bu eğitim süreçlerinde kullanılan materyaller gerçek yaşamı yansıtan ortamları, öyle ki öğrenme için özgün ortamları sağlamalıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma bağlı olarak öğretme-öğrenme durumlarında kaçınılmaz olarak meydana gelen değişiklikler özgün pedagoji (authentic pedagogy) kavramını da eğitime kazandırmıştır (Taylor, 1992; Gamoran, Marks & Newmann, 1996). Yabancı dil öğretimi alanına bakıldığında ise, özgünlük kavramı halan daha tartışmalı ve tanımlanması zor ve bundan ötürü üzerinde fikir birliğine varılmamış bir mesele olmasına rağmen, Guariento and Morley

(2001) özgün materyal kullanımının öğrenme sürecine olan faydalı katkıları husunda bir fikir birliğine varılmış olduğu görüşünü savunmaktadırlar.

Düzinelerce tanım arasından (see Gilmore, 2007), bu sunumda özgünlük tanımını Morrow'un (1977, as cited in Gilmore, 2007, p. 98) da belirtmiş olduğu şekilde tanımlayacağız: "Bir özgün (otantik) metin gerçek bir konuşmacı ya da yazar tarafından, gerçek bir dinleyici kitlesine hitaben bir çeşit gerçek bir mesajı aktarmak amacıyla üretilmiş gerçek yaşamın bir yansımasıdır". Bu tanımdan özgünlüğün yazılı ya da sözlü bir metnin (text) gerçekliğinde yattığını çıkarmak mümkündür (Widdowson, 1979). Özgünlüğün görev (task) kavramında yattığına dikkat çeken bazı araştırmacılar da mevcuttur (Nunan, 1988; Guariento & Morley, 2001). Ellis'ten (1990) bir alıntı yapıldığında: "Dilbilgisine ait bilgiler üzerindeki kontrol gerçek işleyen durumlar altında anlama odaklı dil aktivitelerinin gerçekleştirilmesiyle elde edilir" (p.195) fikrinden özgün girdiye, yani özgün metinlere ek olarak, öğrenenler dili üretmek için bazı gerçek işleyen durumlara da ihtiyaç duymaktadırlar düşüncesini ileri sürmek mümkündür. Bu yüzden, sadece metinler değil ayrıca bu metinlerin kullanıma sunulduğu görevlerde özgünlükleri açısından incelenmelidirler.

Özgün materyal kullanımı üzerinde varılmış olan fikir birliğine ve özgün pedagojinin (authentic pedagogy) gereklerine bağlı olarak, yabancı dil sınıflarında kullanılan materyallerin gerçek dünya yabancı diline iletişimsel olarak hâkim yetkin bireylerin yetiştirilmesinde daha etkin kullanılabilmeleri amacıyla özgünlükleri açısından araştırılıp değerlendirilmeleri gerekir. Ayrıca, öğretim programına ilişkin değerlendirmeler açısından bakıldığında, program belgeleme çalışmaları (programın süreç kısmının değerlendirilmesi), programın materyaller, aktiviteler ve hizmetler gibi unsurları ve bunların nasıl işlediği üzerinde durmaktadır (Fitz-Gibbon, Herman & Morris, 1987). Ders materyallerinin değerlendirilmesi, özgün pedagojinin ve yapılandırmacı bakış açısının öğretim programına ilişkin materyallerin kullanımında gerektirdiği değişiklikleri gözlemleme ve bu değişikliklerin program sonuçlarında ne derecede etkili olduğunu anlama hususunda yarar sağlar.

Yabancı dil ders kitaplarını içerik ilişkisi ya da öğrenenleri cezbetme gibi genel hususlarda değerlendirilmesi için çeşitli ölçütlerin önerildiği yeterli sayıda kaynak bulunmaktadır. Fakat, son zamanlarda özgünlük kavramına olan ilginin bir hayli artmasına karşın, yabancı dil materyallerinin özgünlüğü üzerinde duran ve bu materyallerinin özgünlüğüne ilişkin bazı ölçütler belirlemeye teşebbüs etmiş araştırma sayısı yok denecek kadar azdır. Bilgimiz dahilide, sadece Benevento (1984), geliştirmiş olduğu yabancı dil kitaplarını değerlendirme ölçeğinde özgünlüğe ilişkin bir takım ölçütlere yer vermiştir. Fakat Benevento (1984) özgünlüğü sadece yazılı ya da sözlü metne dayalı özgünlük açısından ele almış, fakat özgün metinleri özgün olmayan metinlerden ayırabilme konusunda detaylı bir ölçüt listesi belirtmemiştir. Bazı araştırmacılar göreve dayalı özgünlükten bahsetmelerine rağmen (Nunan, 1988; Guariento & Morley, 2001, Willis, 1996), metinlerin bir uyarıcı olarak kullanıldığı görevlerin özgünlüğü hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sheldon (1988) ders kitabı değerlendirmesinin öznel bir aktivite olduğunu ve hiçbir formül ya da sistemin kesin standartlar geliştirmemiz konusunda bize yardımcı olmayacağını ileri sürmektedir. Yine de, öğretmenler ve ders planlayıcılarının bir ders kitabının yararlı olup olmadığına karar vermek için yaptıkları değerlendirmelerde bir takım ölçütlere veya bir modele ihtiyaçları vardır (McDonough & Shaw, 2003). Bu sebeple, yabancı dil ders kitaplarındaki özgünlüğün derecesinin incelenmesi için, ders kitaplarının değerlendirilmesi ve bu değerlendirilmelerin özgünlük açısından yapılmasında bir takım ölçütlerin geliştirilmesi hususlarında ileri çalışmalara gerek vardır. Yerel bağlamda düşündüğümüzde, yani Türkiye koşullarında, iletişimsel yaklaşımın ve yeni müfredatla (2006) gelen yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği özgün pedagojinin ders materyallerinin tasarlanmasını da etkilediği bir gerçektir. Bu sebeplerden dolayı, bu çalışmanın esas amacı özgünlüğün ilköğretimde okutulan dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce ders kitaplarında ne derecede temsil edildiğinin belirlenmesidir. Çalışmanın diğer bir amacı ise, yabancı dil ders kitaplarının özgünlükleri bakımından değerlendirilmesi konusunda bir ölçütler listesi öne sürmektir.

Bu çalışma dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce ders kitaplarının, öğrenci çalışma kitaplarının ve öğretmen kitaplarının özgünlükleri bakımından incelenmesi amacıyla nitel doküman analizi metodunu kullanmaktadır. Bu kitap setleri çalışmanın esas verilerini (örneklem) oluşturmaktadır ve daha sonraki aşamalar kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma (Bailey, 1982) şeklinde olacaktır. Her iki sınıf düzeyinde, ders, öğrenci calışma ve öğretmen kitapları da dahil olmak üzere toplam altı kitap incelenmektedir. Bu çalışma özgünlüğü iki açıdan ele almaktadır: metin özgünlüğü (text authenticity) ve görev özgünlüğü (task authenticity). Ders kitapları ve bunların öğrenci çalışma kitapları metin özgünlüğü açısından değerlendirilirken, öğretmen kitaplarını ise görev özgünlüğünün tespitinde sağlayacakları yardımlar için değerlendirmeye dahil edilmişlerdir. Kullanılacak araştırma araçları açısından bakıldığında, metin özgünlüğünü değerlendirmek için literatürde yapılan detaylı taramalara bağlı olarak araştırmacılar tarafından bir ölçütler listesi geliştirilmiştir. Bu ölçütlere örnek olarak, sözlü veya yazılı örneklerin değişiklik yapılmaksızın (kısaltma ya da silme gibi) doğal hallerinde sunulmaları, çeşitli türleri (genre) temsil eden sözlü veya yazılı örneklerin kullanımı ve çeşitli tarz sözlü veya yazılı örneklerin (yemek tarifi, makaleler, tren kalkış-varış çizelgeleri, broşürler, filmler ve radyo konuşmaları gibi) kullanımı verilebilir. Göreve dayalı özgünlük ise Guariento ve Morley 'in (2001) geliştirdikleri dört çeşit görev tipine göre değerlendirilecektir. Bunlar; esas amaca dayalı özgünlük, gerçek dünya hedeflerine dayalı özgünlük, sınıf içi iletişime dayalı özgünlük ve son olarak da işi gerçekleştirmeye, bir işle meşgul olmaya dayalı özgünlük. Burada adı geçen çalışma, devam etmektedir ve kesin sonuçlarının Temmuz'un son haftasında tamamlanması beklenmektedir. İlk sonuçlar özgün materyallerin ve özgün görevlerin azlığını ve örneklerin çoğunun türsel çeşitlilikten ve de karşılıklı iletişim ve bir amaca dayalı olmamaktan yoksun olduğunu göstermektedir. Şimdiye dek incelenen örneklerin çoğunda nedensel konuşma sırasının şekillendirildiği ve bu sıranın tahmin edilebilir olduğu bir nedensel konuşma biçimi gözlenmektedir. Konuşmayı devam ettirebilme gibi stratejileri sağlamaları açılarından bakıldığında, kitaplardaki yazılı ve sözlü örnekler düşük temsil dereceleri göstermektedirler.

Anahtar Kelimeler: özgünlük, özgün pedagoji, yapılandırmacı yaklaşım, yabancı dil öğretimi, ders kitabı değerlendirme

AN INVESTIGATION OF AUTHENTICITY IN ENGLISH 4TH AND 5TH GRADE TEXTBOOKS AND THEIR ACCOMPANYING MATERIALS STUDIED IN TURKISH ELEMENTARY SCHOOLS

M. Bahattin ACAT, Eskişehir Osmangazi University, bacat@ogü.edu.tr
Gülçin MUTLU, Eskişehir Osmangazi University, gulcin_berkil@yahoo.com

Abstract

The learning theories guiding the curricula developed automatically require changes both in the educational content and processes. In looking at the constructivist learning theory, for instance, which has been prevailing throughout the education circles lately, the basic premise of the educational processes refers to the idea that learners engage with tasks and activities by utilizing their prior knowledge and expectations based on their knowledge of the world around them, and the knowledge to be acquired has to be true to life, that is authentic and relevant to students' everyday lives. In this vein, the materials used in these processes should provide environments reflecting the real world, that is, authentic environments for learning. With the inevitable changes in the teaching-learning situations depending on the constructivist theory, the term "authentic pedagogy" has been introduced into education (Taylor, 1992; Gamoran,

Marks & Newmann, 1996). In looking at the foreign language teaching arena, although authenticity is still controversial, elusive and thus devoid of consensus, Guariento and Morley (2001) suggest that a general consensus has been reached regarding the fruitful contribution of the use of authentic materials to the learning process.

In defining authenticity among the dozens of definitions (see Gilmore, 2007), we attempted to define the authenticity in this paper in the same way as Morrow (1977, as cited in Gilmore, 2007, p. 98): "An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort". From this definition, it is possible to grasp that authenticity lies in the genuiness of a text (Widdowson, 1979), written or spoken. There are some other investigators pointing out to the authenticity situated in the notion of task (Nunan, 1988; Guariento & Morley, 2001). Quoting from Ellis " Control over linguistic knowledge is achieved by means of performing under real operating conditions in meaning-focused language activities" (1990, p. 195), it is appropriate to suggest that in addition to the input, that is the authentic texts, learners need some real operating conditions to produce language. Therefore, not only the texts and but also the tasks within which the texts are put to use should be explored for their authenticity.

Depending on the consensus on the benefits of using authentic materials and the requirements based on the authentic pedagogy, the materials used in the foreign language classrooms are to be examined and evaluated for their authenticity in order to make better uses of them to develop communicatively competent learners of the real world language. Further, with regard to curricular evaluations, program documentation studies (also called evaluation of program process) focuses on such program components as materials, activities and services and how these operate (Fitz-Gibbon, Herman & Morris, 1987). The assessment of the course materials is helpful in observing the necessary change in the use of the curricular materials demanded by the authentic pedagogy and constructivist view on education and also in understanding to what degree such changes are effective in the program outcomes.

There have been a considerable number of sources suggesting some criteria (McGrath, 2002, McDonough & Shaw, 2003) to evaluate the foreign language textbooks in general terms, such as context relevance and learner appeal. However, in spite of the explosion of interest in the notion of authenticity in recent years, little attention has been paid to the research centering on the authenticity of the foreign language materials and attempting to suggest some criteria for authenticity to evaluate the foreign language textbooks. To our knowledge, only Benevento (1984) suggested some criteria for the authenticity of the foreign language textbooks by including the notion of authenticity in her foreign language textbook rating scale. However, she looked at authenticity from the perspective of text authenticity of the written or spoken samples without providing detailed criteria to distinguish authentic texts from inauthentic ones. Although some researchers mentioned task authenticity (Nunan, 1988; Guariento & Morley, 2001, Willis, 1996), no research has been found that surveyed the authenticity of the tasks for which the texts used as stimuli. Sheldon (1988) claims that textbook assessment is a subjective activity that no formula or system will help us to have a definite set of standards. Nevertheless, teachers and course planners need some criteria or a model to evaluate the textbooks to judge whether they are beneficial or not (McDonough & Shaw, 2003). Thus, in order to investigate the degree of authenticity in the foreign language textbooks, further investigation into the evaluation of the textbooks and into the development of some criteria to evaluate these textbooks with regard to the notion of authenticity is needed. In our local context, in Turkey, the advent of communicative movement and authentic pedagogy brought by the constructivist approach in the new curriculum has also influenced the way the materials have been designed. However, the concept of authenticity and using authentic materials are new issues to be further explored. Hence, the main aim of this study is to examine the representation of authenticity through the evaluation of the series of the forth and fifth grade English textbooks used in Turkish elementary schools. Part of the aim of this study is to suggest a list of criteria for the textbook assessment with regard to authenticity.

This study employs the qualitative document analysis method in that the fourth and fifth grade English textbooks, workbooks and teacher books are analyzed in terms of authenticity. These sets of books compose the main data of the study (sampling), and the following research steps will be the development of codes, determination of the analysis unit, and quantification.

Textbooks, workbooks and the teacher books for the two grade levels compose a total of six books to evaluate. The study investigates authenticity from two viewpoints: text authenticity and task authenticity. The textbooks and the accompanying workbooks are assessed in terms of text authenticity perspective, while the teacher books are used for their help in detecting the task authenticity. In talking about the instrumentation, to examine text authenticity, a textbook evaluation instrument with a set of criteria is developed by the researchers based on a detailed source of the literature. These criteria include, for instance, with their detailed definitions, the use of spoken or written samples that present all language in its natural form without making any changes (deleting or shortening etc.), the use of spoken or written samples representative of variety of genres and the use of spoken or written samples of different types, recipes, articles, train timetables, brochures, films, radio talks and so on. Task authenticity will be examined by using Guariento and Morley's (2001) framework including four types of task authenticity, authenticity through genuine purpose, authenticity thorough real world targets, authenticity through classroom interaction and lastly authenticity through engagement. The study reported in this paper is an on-going one with the definite results expected in late July. Preliminary analyses indicate the scarcity of authentic materials and thus that of learning tasks, with most of the samples lacking range of genres and interactional and non-goal oriented language. Most of the samples also show causal conversation where turn-taking is structured and predictable. In terms of providing the range of strategies to manage discourse, the written and spoken samples presented in the textbooks, receive a weak rating.

Keywords: authenticity, authentic pedagogy, constructivist theory, foreign language teaching, textbook evaluation

---

"DUYUŞSAL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ"NİN GELİŞTİRİLMESİ: GÜVENİLİRLİK VE GEÇERLİLİK ÇALIŞMASI

Bilal DUMAN, Muğla Üniversitesi, bduman@mu.edu.tr
Ali YAKAR, Muğla Üniversitesi, aliyakar@mu.edu.tr

Özet

Duyuşsal farkındalık, insanların öğrenirken nasıl hissettikleri ve nasıl duyumsadıklarının farkında olması ile yakından ilişkili bir kavramdır. Bilişsel farkındalığın tanımında yer alan ne öğrendiğinin farkında olarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve zihnin düşünme dili; duyuşsal boyutta bireyin neyi nasıl hissederek öğrendiğini işaret etmektedir. Kişilerin öğrenirken ne gibi duygulara sahip oldukları, öğrenecekleri ile ilgili dikkat, algı, tutum, davranış ve merak düzeyleri vb. etmenler, duyuşsal farkındalığın temel yapılarını oluşturmaktadır. Duyuşsal farkındalık aslında anlık değil, süreçsel nitelik taşıyan bir kavramdır. Bu kavram; öğrenme öncesi, öğrenme süreci ve öğrenme sonrasında bireylerin kendisinin ve diğerlerinin nasıl hissettiğini fark etmesi olarak nitelendirilebilir. Bu kavramdan yola çıkılarak bakıldığında ise, öğrencilerin öğrenmelerinde öncelikle duyuşsal boyutun ön plana alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Duyguların öğrenmede tetikleyici bir faktör olması, bireylerin neyi nasıl öğreneceğinin yanında, öğrenme öncesinde nasıl hissettiği, öğrenmeye veya almaya açık olup olmadığı çok önemlidir. Bu durum Krathwohl'un taksonomisinden bir basamak ile örneklenecek

olursa, duyuşsal alan taksonomisinde yer alan "alma" basamağı, öğrenenlerin öğrenmeye hazır hale gelmesi ile ilgili olarak; bireyin farkında olması, almaya açık olması ve kontrollü-seçici dikkate sahip olması süreçlerini içerir. Alma basamağı; öğrencilerin belirli uyarıcılara (sınıf içi etkinlikler, geziler, kulüp aktiviteleri, ders kitapları vb.) katılmak için istekli olup olmadığı ile ilişkilidir. Bu alanda öğrenme çıktıları, basit bir farkındalıktan, öğrenenlerin seçici dikkatlerine kadar etkilidir. Alma basamağı, duyuşsal alanın en düşük düzeydeki öğrenme çıktılarını temsil eder.

Bilişsel davranışların öğrenilmesine etki eden en önemli diğer bir faktör de duyuşsal özelliklerdir. Duyuşsal özellikler algısal becerilerin geliştirmek açısından son derece önemlidir. Ne kadar çok algısal duyu organları öğrenme sürecine katılırsa öğrenme o kadar çabuk ve kalıcı olabilmektedir. Duyuşsal özellikler ve farkındalığın fark edilmesi öz düzenleme açısından son derece önemlidir. "Öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal farkındalık becerileri gelişmiştir" denilebilmektedir.

Bu çalışmada, "bilişsel özelliklerin yanında, duyuşsal özelliklerin de dikkate alınması gerektiği ve duygusuz öğrenmenin olmayacağı" göz önüne alınarak, tüm derslerde kullanılabilecek, duyuşsal farkındalığa yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Ön çalışma: Ölçeğin ön çalışması kapsamında ilk olarak ölçekte ele alınacak boyutlar belirlenmiştir. Ölçek Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi ... Bölümlerinde öğrenim gören 300 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması yapılma aşamasındadır ve Cronbach alfa değeri hesaplanacaktır. Duyuşsal farkındalık ölçeğinin geliştirilme aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

- Ölçmenin amacının belirlenmesi
- Neyin ölçülmek istendiğinin belirlenmesi
- Ölçülmek istenen özelliğin açık hale getirilmesinde teoriden yararlanma
- Bir ölçmenin neyi içereceği hakkında açık olma
- Bir madde havuzu oluşturma
- Ölçmenin amacına uygun maddeleri yazma veya seçme
- Maddelerin uzmanlarca incelenmesi
- Yazılan maddelerin bir örnekleme uygulanması
- Madde analizi ve maddelerin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin saptanması.

Ölçme aracının geliştirilmesi aşamasında uzman görüşlerine başvurulmuş ve ilk aşamada ölçeğin yapı ve görünüş geçerliliğine sahip olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra belirli sayıda öğrenci ile pilot uygulama yapılmış ve ölçek maddelerinin güvenilirliği belirlenmiştir.

Ölçek maddeleri 5'li likert tipine göre puanlanmıştır. Puanlama, maddeyi okuyan öğrencinin o maddedeki eylemi gerçekleştirme durumuyla ilgili olarak uygunluk ile ilişkilendirilmiştir. Maddelerin içerdiği uygunluk durumları "Hiç uygun değil", "Uygun değil", "Biraz uygun", "Uygun", "Tamamen uygun" şeklinde düzenlenmiştir. Bu ifadeler, "Hiç uygun değil=1", "Uygun değil=2", "Biraz uygun=3", "Uygun=4", "Tamamen uygun=5" olarak puanlanmıştır. Ölçek toplam puanı, tüm maddelere verilen cevapların bu puanlar cinsinden toplamı şeklinde oluşturulmuştur. Toplam puanın büyüklük derecesi, öğrencilerin derslere yönelik duyuşsal farkındalık düzeyleri ile ilgili bilgi vermektedir.

Duyuşsal farkındalık ölçeğinin geçerliliği için yapılan çalışmalar üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birincisi: Eğitim Bilimlerine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı gibi Eğitim Bilimleri alanındaki dersleri almış, 4. sınıf Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği öğrencilerine öğrenme-öğretme sürecinde duyuşsal boyut ile ilgili birer kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlardaki uygun ifadeler seçilmiş ve ölçeğin özelliğine uygun olarak dönüştürülerek alınmıştır. İkincisi: alana ilişkin literatür taraması yapılmış duyuş, duyuşsal, duygusal, bilişsel farkındalık ve tutumlarla ilişkili çeşitli ölçeklerden yararlanılarak cümleler yazılmıştır. Üçüncüsü: alanla ilişkili bir Ölçme-Değerlendirme, bir Eğitim Psikolojisi ve bir de Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalları'nda uzman öğretim elemanlarından, yapılandırılan ölçek maddelerine ilişkin görüşler ve öneriler alınarak ... tanesi olumsuz, ... tanesi olumlu olmak üzere ... maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek formasyon dersleri almış 300 kişiye uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programı kullanılarak faktör analizi ve madde analizi uygulanmıştır. Duyuşsal farkındalık ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması kapsamında çalışmalar yapılmıştır. Güvenilirlik kapsamında iç tutarlılık için Cronbach alfa katsayısı ... olarak hesaplanmıştır. 66 maddeden oluşan ön deneme formunun Cronbach alfa katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik gücünün belirlenmesi için madde–test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Madde–test korelasyon katsayısı ...-... arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için uygulanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ... ve Bartlett testi anlamlı ... bulunmuştur. Yapılan faktör analiz sonucunda ölçekte kalan ... maddenin 5 faktörde toplandığı saptanmıştır.

Duyular ve duygular öğrenmenin öğretmenin katalizörleridir. Ulaşılabilen literatür taraması yapıldığında bilişsel ve bilişsel farkındalık düzeylerinde çalışmalara oldukça çok rastlanmaktadır. Bu kadar olmasa da duyuşsal boyuta etki eden faktörler üzerinde de birkaç çalışma yapılmıştır. Ancak Bloom'un ve daha sonra da Kratwohl'un genişlettiği duyuşsal alan boyutunda temellendirilen duyuşsal farkındalık ile ilgili çalışmalara pek rastlanmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin derslerde ya da yapmış oldukları akademik çalışmalarda duyuşsal farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, öğretim tasarımlarının yeniden düzenlenmesi ve yapılandırması açısından yararlı olacaktır. Öğrenme-öğretme kuram ve modelleri çerçevesinde ilgili literatür incelendiğinde görülmektedir ki öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal giriş özelliklerine ilişkin hazır bulunuşlulukları sağlanmadığında; tam öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, etkili öğrenme ve kalıcı öğrenmenin istenen düzeyde gerçekleşemeyeceği vurgulanmaktadır. Özellikle duyuşsal giriş özellikleri ve duyuşsal farkındalık düzeylerinin belirlenmesi öğrenme-öğretme süreçlerinin (ortamlarının) tasarlanması, yönetilmesi ve uygulanması daha verimli olabilecektir. Bu gerekçelerden dolayı duyuşsal farkındalık ölçeği geliştirilmiştir. Duyuşsal farkındalık ölçeği 5'li likert tipinde 5 faktörlü ve ... maddeden oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .... Madde–test korelasyonu katsayıları ...-... arasında değişmektedir. Geçerliliği ve güvenilirliği saptanmış olan bu duyuşsal farkındalık ölçeği bütün derslerde kullanılabilir. Bu ölçeğin eğitim-öğretimle ilgili bilimsel çalışmalar yapan tüm araştırmacılara, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına faydalı olacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Duyuşsal farkındalık, ölçek, güvenilirlik, geçerlilik.

DEVELOPING "AFFECTIVE AWARENESS" SCALE: RELIABILITY AND VALIDITY STUDY

Bilal DUMAN, Muğla University, bduman@mu.edu.tr
Ali YAKAR, Muğla University, aliyakar@mu.edu.tr

Abstract

Affective awareness is closely related with how individuals feel while learning and becoming aware of how they feel. Learning by becoming aware of what you learn which takes place in the definition of affective awareness, learning the learning, thinking language of mind show what and how feeling an individual learn in affective dimension. What kind of feelings individuals have while learning, the level of attention, perception, attitude, behavior, and curiosity related with the learning item form the fundamental structure of affective

awareness. In fact affective awareness is a progressive concept not an instant phenomenon. This concept can be comprehended as becoming aware of how the individuals and others feel before, during, and after the learning. On the basis of this concept, it becomes a need that the affective dimension should be taken into foreground for the learning process of learners.

As the emotions are triggering factors in learning, it is very important that how individuals feel before learning, and whether they are ready to acquisition along with what and how they will learn.

This matter can be exemplified with a stage from Krathwohl's taxonomy; the intake stage of affective field taxonomy include the process of individual's becoming aware, ready to intake, and having controlled-selective attention in order to make the learners ready to learn. Intake stage is related with whether the learners are eager to participate in some specific stimulus (activities in classroom, trip, club activities, course books etc.). The learning outcomes in this field are effective from a simple awareness to selective attention of learners. Intake stage represents the lowest level learning outcomes.

Another most important factor affecting the learning of cognitive behaviors is affective aspects. Affective aspects are quite important to develop receptive skills. The more receptive sense you integrate in learning process, the more swift and permanent learning becomes. Affective aspects and becoming aware of the awareness are very important for self-regulation. It can be stated that "both cognitive and affective awareness skills of learners with self-regulation skills are developed."

It is considered that the affective aspects should be taken into consideration with cognitive aspects and learning without emotion is impossible and developing a measurement instrument for affective awareness in order to use in all courses is aimed in this study.

Pre-study: The dimensions which are aimed to be included in the scale are defined. The scale is applied to 300 student of Muğla University, Faculty of Education, departments of …. The reliability study of the scale is being done and the Cronbach alfa value will be estimated. The stages of developing affective awareness scale are given below:

- Defining the aim of the scale
- Defining what to measure
- Applying to the theory to make clear the aspect aimed to measure
- Being clear about what is included in a measurement
- Making a item pool
- Writing and choosing items suitable for the aim of measurement
- Examination of the items by the experts
- Applying the items to samples
- Doing item analysis and defining reliability and validity of the items

Expert opinion is taken in the process of scale development and it is examined that whether the scale has construct and face validity at the first stage. Then piloting study was done with an exact number of students and reliability of the scale items is defined.

Items are graded according to 5 likert type scale. Grading is related to the situation of student's realization of the action in this item with suitability. Suitability of the items are regulated as "Totally unsuitable", "Not suitable", "Nearly suitable", "Suitable", "Totally Suitable". This expressions are rated as "Totally unsuitable=1", "Not suitable=2", "Nearly suitable=3", "Suitable=4", "Totally Suitable=5". Total score of the scale is composed of with the addition of all items scores in type of these points. Total points order of magnitude give information about the learners' level of affective awareness.

The validity study of affective awareness scale is done in three stages. First one is that students of 4th grade Elementary School Teaching and Turkish Language Teaching who have had the lessons of Introduction to Educational Science, Teaching Principles and Methods, Educational Psychology, Teaching Technology and Material Design of Educational Science field write a composition about affective dimension in teaching-learning process. The appropriate expressions are defined and are taken as transformed form in accordance with the scale's aspect. Second one is that different sentences are written by taking the advantage of different scales related with perception, perceptional, affective, cognitive awareness and attitudes which are examined in literature review. Third one is that ideas and recommendations of expert academicians from departments of Assessment and Evaluation, Teaching Psychology and Education Programs and Teaching for the constructed scale items are taken and a … itemed scale … items of which is negative and … items of which is positive is prepared. Scale was applied to 300 students who had formation lesson. The collected data was done factor analysis and item analysis with SPSS 18.0 packet program

Some studies were done for reliability and validity of affective awareness scale. In terms of reliability, the Cronbach alfa coefficient for internal validity is found as … Cronbach alfa coefficient of 66 itemed pre-test is calculated as 0.85. Item-test correlation coefficient is calculated to define item discrimination index …. It is found that item test correlation coefficient differed between…. and… Factor analysis was made for construct validity. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient which is applied to define whether the data and sampling is appropriate for factor analysis is found to be … and Barlett test was found as meaningful… The result of the factor analysis test showed that remaining … items in the scale summed up to 5 factors.

Senses and emotions are enhancers of teaching and learning. After doing the reachable literature review, a lot of studies about cognitive and cognitive awareness level are found. A few was done about the factor affecting the affective dimension. However, enough study was not found about affective awareness depending on affective dimension which was enlarged by Bloom and then Kratwohl. Therefore, defining the students' affective awareness levels in lessons and academic studies they do will be beneficial for rearranging and configuration the teaching designs. When the related literature about teaching-learning theory and models, it is underlined that mastery learning, cooperative learning, active learning and permanent learning doesn't occur exactly if the readiness of cognitive and affective entry aspects cannot be provided. Especially defining the affective entry aspects and affective awareness level will possibly make the designing, managing and applying of teaching-learning process (environment) more effective. This affective awareness scale was developed with this purpose. Affective awareness scale is with 5 factors in 5 likert type, and composed of … items. The Cronbach alfa coefficient of the scale is …, item-test correlations differ between … and…. This affective awareness scale whose reliability and validity is estimated can be applied in all courses. It is hoped that this scale will be helpful for all researchers, teachers, and student teachers who do scientific studies on teaching and education.

Keywords: Affective awareness, scale, validity, reliability.

İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Bilal DUMAN, Muğla Üniversitesi, bduman@mu.edu.tr
Ali YAKAR, Muğla Üniversitesi, aliyakar@mu.edu.tr
Pınar BABA, Hürriyet İlköğretim Okulu. Gölköy, Ordu.

Özet

Öğrencilerin problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerileri öğrenme-öğretme sürecinde önemli faktörlerdendir. Derslerde etkinliklerin, öğrencilerin problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin mantıksal-matematiksel zekâlarını daha fazla kullanmalarını ve derslere yönelik olarak olumlu tutum geliştirmelerini sağlamanın yollarından bir tanesi olarak düşünülebilir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmaları, öğrenmeyi öğrenme yönünden gerekli ve önemlidir. Bu yüzden problem çözme ile yansıtıcı düşünme becerilerinin bileşkesini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmanın, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin düşünme becerilerini kazanma durumlarını yansıtması, eğitim sistemimizdeki mevcut duruma ışık tutması ve bunlarla birlikte bu konuda çeşitli çözüm önerileri getirilmesine yönelik katkıda bulunması beklenmektedir.

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. İlköğretim II. kademe 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin;
a. cinsiyet açısından
b. sınıf açısından
c. okular açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
2. İlköğretim II. kademe 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar ile;
a. cinsiyet açısından,
b. sınıf açısından,
c. okular açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. İlköğretim II. kademe 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin toplam puanlar ile;
d. matematik karne notları arasında,
e. fen ve teknoloji karne notları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İlköğretim II. kademe 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar ile;
f. matematik karne notları arasında,
g. fen ve teknoloji karne notları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmada, tarama modellerinden betimsel yöntem kullanılmıştır. Örnekleme için ise olasılık temelli örnekleme türlerinden, küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Trabzon Araklı Çankaya Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda öğrenim gören; 6. Sınıftan 57 kız, 65 erkek;, 7. Sınıftan 65 kız, 57 erkek; 8. Sınıftan 59 kız, 53 erkek olmak üzere toplam 181 kız, 175 erkek N=356 öğrenci; Ordu Gölköy Hürriyet İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 6. Sınıftan 27 kız, 38 erkek; 7. Sınıftan 53 kız, 38 erkek; 8. Sınıftan 40 kız, 23 erkek olmak üzere toplam 120 kız, 99 erkek N=219 öğrenci; Balıkesir Merkez Kocaavşar İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 6. Sınıftan 8 kız, 19 erkek; 7. Sınıftan 14 kız, 11 erkek, 8. Sınıftan 21 kız, 10 erkek olmak üzere toplam 43 kız, 40 erkek N=83 öğrenci; Iğdır Tuzluca Cumhuriyet Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda öğrenim gören 6. Sınıftan 19 kız, 29 erkek; 7. Sınıftan 29 kız, 25 erkek; 8. Sınıftan 34 kız, 25 erkek olmak üzere toplam 82 kız, 79 erkek N=161 öğrenci ve toplamda 426 kız ve 393 erkek öğrenci olmak üzere N=819 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin ortalama yaşları 6. Sınıf için 12.2, 7. Sınıf için 13.1 ve 8. Sınıf için 14.2'dir. İlgili illerdeki Milli Eğitim Müdürlükleri'nden okulların sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin elde edilen verilere göre; bu okulların çok büyük bir çoğunluğunun orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracı olarak, Aşkar ve Kızılkaya (2009) tarafından geliştirilen "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği" (PÇYYDBÖ) kullanılmıştır. Bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Aşkar ve Kızılkaya (2009) tarafından yapılmıştır. Faktörlerin güvenilirlik kanıtları için Cronbach Alfa değerleri incelenmiştir. Analiz sonucuna göre, sorgulama faktörünün değeri 0.73, nedenleme faktörünün değeri 0.71, değerlendirme faktörünün değeri ise 0.69 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin tümü için bu değer 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından ölçeğin Cronbach Alfa değerine tekrar bakılmış ve sorgulama faktörünün değeri 0.60, nedenleme faktörünün değeri 0.66, değerlendirme faktörünün değeri ise 0.66 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin tümü için ise bu değer .85 olarak bulunmuştur. Araştırmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin PÇYYDBÖ toplam ölçek puanlarıyla matematik karne notları ve fen bilgisi karne notları arasındaki ilişki cinsiyet, sınıf ve okul değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu değişkenlere göre öğrencilerin PÇYYDB ölçeğinin alt boyutlarından olan; sorgulama, nedenleme ve değerlendirme yönelik veriler toplanarak incelemeler yapılmıştır. İstatistikî veriler için ise ölçek puanlarının yanı sıra, ölçeğin alt boyutlarına yönelik puanlar da hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarda standart sapma, aritmetik ortalama, t- testi, ANOVA ve korelasyonla ilgili istatistiki analizler yapılmıştır.

İlköğretim II. kademe 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okullar açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır.

İlköğretim II. kademe 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin ölçeğin alt boyutlarından (sorgulama, nedenleme ve değerlendirme) aldıkları puanlar ile; cinsiyet, okullar ve sınıf düzeyleri açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

İlköğretim II. kademe 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin toplam puanlar ile matematik karne notları ve fen ve teknoloji karne notları arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki belirlenmiştir.

İlköğretim II. kademe 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar ile matematik karne notları ve fen ve teknoloji karne notları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak İlköğretim II. kademe 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrencilerin cinsiyetleri, okullar ve sınıf düzeyleri açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin PÇYYDBÖ ilişkin ölçeğin toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile matematik karne notları ve fen ve teknoloji karne notları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin öğrenim süreleri boyunca problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerileri ne kadar çok geliştirilirse, fen ve matematik alanlarındaki problem çözme başarılarının da o kadar artacağı söylenebilir. Bu durumda program geliştirme ve öğrenme-öğretme sürecinin planlanması vb. süreçlerde, bu bulgulardan yararlanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı düşünme, problem çözme, karne notları, ilköğretim II. kademe öğrencileri.

EXAMINATON OF THE REFLECTIVE THINKING SKILLS TOWARDS PROBLEM SOLVING OF PRIMARY SCHOOL SECOND GRADE STUDENTS

Bilal DUMAN, Muğla University, bduman@mu.edu.tr
Ali YAKAR, Muğla University, aliyakar@mu.edu.tr
Pınar BABA, Hürriyet Primary School. Gölköy, Ordu.

Abstract

The problem solving and reflective thinking skills of students are important factors in learning-teaching process. Arranging the activities in a developing way of students' problem solving and reflective thinking skills can be considered as one way of the enabling the students to use their logical-mathematical intelligence and to develop positive attitudes towards lessons. It is necessary and important that students have reflective thinking skills from the point of learning the learning. Therefore, this study which was done to put forward a compound of problem solving and reflective thinking skills aims the students to reflective thinking skills in the realization of educational activities, shed light on the existing situation of education, and to produce various ways of solution suggestions.

This study aims to define the reflective thinking skill towards problem solving of secondary grade elementary school students. In relation with this general aim the following questions are tried to be answered:

1. Is there a significant differentiation in the reflective thinking skill towards problem-solving of elementary school students secondary level grade 6, 7 and 8 according to
   a. gender
   b. grade
   c. schools.
2. Is there a significant differentiation between the points primary schools secondary level grade 6, 7 and 8 students scored in sub-dimension of the reflective thinking skill towards problem solving scale and

a. gender
b. grade
c. schools?

3. Is there a significant differentiation between the total points of primary schools secondary level grade 6, 7 and 8 students about the reflective thinking skill towards problem solving and

a. Mathematic school report point
b. Science and technology school report point?

4. Is there a significant differentiation between the total points of primary schools secondary level grade 6, 7 and 8 students about the reflective teaching skill towards problem solving and the reflective thinking skills to problem solving and

a. Mathematic school report point
b. Science and technology school report point?

In the research, descriptive method is used as survey model. For the sample, cluster sampling method which is a possibility based sampling type is used. The study group is composed of 57 female, 65 male students at grade 6; 65 female, 57 male students at grade 7; 59 female, 53 male students at grade 8 totally 181 female, 175 male N=365 students from Trabzon Arakli Çankaya District Boarding Primary school; 27 female, 38 male students at grade 6; 53 female, 38 male students at grade 7; 40 female, 23 male students at grade 8 totally 120 female, 99 male N=219 from Ordu Gölköy Hürriyet Primary school; 8 female, 19 male at grade 6; 14 female, 11 male students at grade 7; 21 female, 10 male students totally 43 female, 40 male N=83 students from Balıkesir Merkez Kocaavşar Primary school; 19 female,29 male students at grade 6; 29 female, 25 male students from grade7; 34 female, 25 male students at grade 8 totally 82 female, 79 male N=161 students from Iğdır Tuzluca Cumhuriyet District Boarding Primary school totally of all 426 female and 393 male N=819 students from primary schools secondary level. The average ages of the students are 12.2 for 6th grade, 13.1 for 7th grade, and 14.2 for 8th grade. It is seen that most of these schools are at average socio-economical level according to the data obtained from the provincial directorate of national education about the socio-economic level of schools.

Data was collected with reflective thinking skill towards problem solving scale (RTSPSS) developed by Aşkar and Kızılkaya (2009). The reliability and validity studies of this scale were done by Aşkar and Kızılkaya (2009). Cronbach alfa value is investigated to prove the reliability of factors. According to analysis result, the value of questioning factor is found as 0.73, reasoning factor as 0.71, evaluation factor as 0.69. This value is assessed as 0.83 for all items of the scale. During this study the Cronbach Alfa value is reassessed by the researchers and the questioning factor is found as 0.60, reasoning factor as 0.66, evaluation factor as 0.66. This value is assessed as .85 for all items of the scale.

The relationship between total RTSPSS scale points of primary school second grade students and mathematic course grade and science course grade is investigated according to gender, grade, and school variables. With respect to these variables, data about questioning, reasoning and assessment subdivisions of the students' RTSPSS scale was collected and analyzed. Scale points as well as points of scale's sub-dimensions are found for statistical data. Statistical analysis was done with standard deviation, mean, t-test, ANOVA and correlation in this calculation.

It is determined that reflective thinking skills towards problem solving of primary school second level grade 6, 7, and 8 students differentiate in a meaningful way according to gender, grade and schools.

The points students had at subdivisions (questioning, reasoning and evaluation) of the reflective thinking skills towards problem solving of primary school second level grade 6, 7, and 8 there is a meaningful difference. It is found that there is a meaningful and positive relation between the total points of reflective thinking skills towards problem solving of primary school second level grade 6, 7, and 8 students and mathematic school report and science school report.

It is seen that there is a meaningful and positive relation between the total points of reflective thinking skills towards problem solving of primary school second level grade 6, 7, and 8 students and mathematic school report and science school report.

It is obtained that there is a meaningful and positive relation between the total points of reflective thinking skills towards problem solving of primary school second level grade 6, 7, and 8 students at the subdivision of scale and mathematic school report and science school report.

Finally, it is possible to state that there is a meaningful differentiation in reflective thinking skills towards problem solving of primary school second level grade 6, 7, and 8 students according to the gender, schools and grades of students. In addition, it is also found that there is a meaningful relation between students' total and sub-division of RTSPSS scale and mathematic school report and science school report.
It can be said that how a student develop his/her problem solving and reflective thinking skill during learning process, so problem solving success in science and mathematic fields will increase likewise. This findings can be used in syllabus development and planning the teaching-learning process.

Keywords: Reflective thinking, problem solving, school reports, primary school secondary level.

"ÖĞRENME KULÜP"LERİNİN AKADEMİK BAŞARIYA VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLAR ÜZERİNE ETKİSİ

Bilal DUMAN, Muğla Üniversitesi, bduman@mu.edu.tr
Ali YAKAR, Muğla Üniversitesi, aliyakar@mu.edu.tr

Özet

Öğrenme yaşamın her aşamasında içsel ve dışsal uyarıcılarla gerçekleştirilen karşılıklı bir etkinlik ve etkileşme sürecidir. Öğrenmek kasıtlı ve kasıtsız gerçekleşebilen zihinsel bir süreçtir. Kasıtlı öğrenme emek, plan ve etkinlik ister. Öğrenmek bilgi ve bilmeyi gerektirir. Öğrenmenin ve "bilginin gerçek özümsenmesi ancak eğitsel çevreyle karşılıklı etkileşimde olan öğrenenin yönelbilimsel, bilişsel ve üst-bilişsel kaynakların etkin kullanımıyla olur" (Gıordan, 2008). Ne öğrendiğinin yanında nasıl, nerede, hangi koşullarda öğrendiğin ve öğrettiğin önemlidir. Çünkü öğrenilenlerin hatırlanması öğrenenin özelliklerine bağlı olduğu gibi öğrenme-öğretme yöntemine, ortamına, materyallerine, sürecine ve bağlamsal koşullarına bağlıdır. Ne kadar iyi eğitim-öğretim-ders programları yapılırsa yapılsın eğer öğrenme-öğretme süreçlerinin yönetimi etkili olarak yürütülmezse, hedeflere ulaşmada sıkıntılar yaşanabilir.
Öğrenme-öğretme süreçlerinin yetkili ve yeterli düzeylerde planlanıp yürütülmesi için değişen ve gelişen teknolojik, sosyolojik durumlarla birlikte program, öğrenci, öğretmen ve disiplinler arası argumantasyon öğrenme-öğretme yaklaşım ve etkinliklerine gereksinim duyulmaktadır.
Disiplinler arası öğretimin önemi, etkililiği ve anlamlı öğrenmeye olan katkısı her geçen gün daha fazla vurgulanmaktadır (Yıldırım, 1996). Jacobs disiplinler arası yaklaşımı "bir kavramın, konunun, problemin ya da tecrübenin incelenmesi için birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisini bilinçli bir biçimde işe koşan program anlayışı" olarak tanımlamıştır (Yıldırım, 1996). Disiplinler arası bir organizasyon sayesinde öğretim süreci, hem belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesine hem de bunların anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek kullanılmasına yardımcı olur (Yıldırım, 1996). Öğrenme-öğretme sürecine gelen öğrenenlerin her biri farklı algılama, öğrenme stillerine ve stratejilerine ve farklı geçmiş yaşantılara sahip heterojen bireylerdir. Farklı algı ve öğrenme yetilerine sahip öğrencilere disiplinlere arsı yaklaşım anlayışıyla sınıf için öğrenme-öğretme etkinliklerini yapma gereği doğmaktadır. Hem öğrenme-öğretme etkinliğini planlayan uygulayan öğretmen açısından hem de bu etkinliğin içerisinde öğrenmeye katılan öğrenci açsından yapılan etkileşimli sürecin bir yapı (scaffolding) çerçevesinde olması gerekir. Bu etkileşimci öğrenme-öğretme yapısının adı ***"Öğrenme kulübü"***dür.
Öğrenme kulübü, duyumsama ve algılama gücünü geliştirerek entelektüel-etkileşimli öğrenmeyi disiplinler arası yaklaşıma dayandıran bir öğrenme yaklaşımı ve etkinliğidir. Öğrenme kulübü, öğrenme ve düşünmeyi öğrenmeyi öğrencinin ön bilgilerinden ve gündelik yaşamından hareket ederek sanat, spor, bilişim ve iletişim teknolojileri, fen ve matematik, sinema, dil ve kültür öğrenme kulüplerinin paradigmalarına dayalı zenginleştirilmiş etkinliklerle yapılandırmayı amaçlar. Çünkü öğrenme kulüplerinde öğrenme için tek bir duyu algısı değil, aynı anda beş duyu algısı birden etkin duruma getirilmeye çalışılır.
Öğrenme kulüplerinde öğrenme etkinliğinin sergilenmesi öncesi ve sonrasında ***düşünme-düşünce atölyeleri-*** planlama, izleme, kontrol etme ve değerlendirme- yapmak için kurulur ve işletilir. Öğrenme kulüplerinin en önemli temel paradigmasından biri de, öğrenme etkinliklerinin içerisine ***orijinal-doğal duyguları*** katarak, duygusuz öğrenmenin olamayacağını temellendirmeleridir. Öğrenme kulüpleri, öğrenme için aynı zamanda ***beynin doğal öğrenme ilkelerini takip eder,*** öğrenilecek bilgiyi soyutluktan çıkarıp somutluğa dönüştürür. Öğrenen, daha önceki var olan ön bilgilerini ve aynı zamanda yeni bağlantıları ilişkilendirip eklemleyerek hayatla ***bağlantı argümanlarını*** kullanır. Bu, öğrenmenin daha güçlü, kalıcı ve anlamlı olmasını sağlayacaktır. Bu öğrenme bağlantıları ve ilişkilendirme, öğrenenin belleğinde ***nörolojik bağlantılar*** kurmasını sağlayabilecektir. Öğrenenin bilgi ve algısal dünyası genişledikçe ve derinleştikçe soyut konuları kavraması ve soyutlamalar yapması kolaylaşacaktır.
Öğrenme kulübünün amaçları;

1. Öğrenmeyi ve öğretmeyi, insanın temel gereksinimlerine (açlık, susuzluk, güç, kontrol, sevme ve eğlenmeye) dönüştürmeyi,
2. Öğrenme kulüplerinin entelektüel çalışmasını sağlamak için *düşünme-düşünce atölyelerini oluşturmayı*
3. Öğrenme ve öğretmeyi öğrenme kulüplerinin zenginleştirilmiş yöntemleriyle yapmayı,
4. Öğrenme ve öğretmeyi önbilgi ve güncel etkinliklere dayandırmayı,
5. Öğrenilen bilgi, beceri ve tutumların yeni bir şeyler üzerinde yeniden düşünmeyi sağlatmayı,
6. Öğrenme-öğretme ortamlarını üstbilişsel bir seçim alanına çevirmeyi,
7. Sınıf içi entelektüel–etkileşimci bir öğrenmeyi bilişsel ve duyuşsal farkındalığa dayandırmayı,
8. Öğrenmeyi ve öğretmeyi eğlenceye, nüktedanlığa, yaşantıya, gerçeklikle yüzleştirmeye dönüştürmeyi amaçlamaktadır.

Öğrenme kulüplerinin oluşturulmasının temel gerekçeleri;

1. ***Öğrenme açlığı*** oluşturulmak için, Öğrenmek için düşünmeye yardımcı unsurlar anlamlı ve anlaşılır olmamaktadır. Ezber bilgi sunulmaktadır. Bunun için anlamı meşrulaştıran öğrenme, temel ve doğal gereksinimlere dayandırılmalıdır.
2. Öğrenmede ***algısal duyarlılığı*** genişletmek için, Her ne kadar da yapılandırmacı yaklaşım benimsense de yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içi öğretimlerde davranışçı stratejilere ve yöntemlere dayalı olarak gerçekleştirildiği vurgulanmakta ve öğrenme –öğretme süreçlerinde çoğu kez işitsel algılamaya dayalı anlatma yöntemleri daha başat olarak kullanılmaktadır. Bunun yerine algısal duyumsamaları genişletici öğrenme kulüplerinin paradigmalarına dayalı yapılan zenginleştirilmiş etkinliklere yer verilmelidir.
3. ***Bilginin sürekli güncellenmesini*** sağlamak için, Sınav için öğrenilen bilgiler çoğu zaman kalıcı olmamaktadır. Edinilen bilgiler gündelik hayatta kullanılmamaktadır. Öğrenilen bilgilerin işlevsel ve bir pragmatik yararını öğrenci pek görememektedir. Bilgilerin yeniden formasyonu ve farklı durumlarda yeniden kullanılması sağlanmalıdır.
4. ***Zihin açıcılığını*** kolaylaştırmak için, ön bilgiler ve yaşantıya dayalı etkinlikler öğrenmenin belirleyicisi olmalıdır.

Öğrenme kulübü kuramsal olarak desteklenmesi gereklidir. Bu yapının kuramsal temellendirilmesindeki en önemli paradigma var olan modellerin uygulanmasında sıkıntı çekilen dezavantajlarını atıp bilen faydacı avantajlı yönlerini almaktır. Öğrenme kulübünün teorik temelleri, eğitim psikolojisi, bilişsel psikoloji, nöropsikoloji, araştırmalarına ilişkin bulgularından, çoklu zekâ kuramı, işbirliğine dayalı

öğrenme modeli ile beyin temelli öğrenme yaklaşımlarından, öğrencilerin ilköğretimden başlayarak yüksek öğretime kadar içerisinde yer aldıkları ve önbilgilerinin olduğu eğitsel kol faaliyetlerinin yaşantı temelli anlayışından yararlanılarak türetilmiştir.

Öğrenme kulüplerindeki yapılan etkinlikler hangi anlayışa göre ve nasıl olmalıdır?

Öğrenme kulübü çerçevesinde yapılan öğrenme-öğretme etkinliklerinde algısal duyu sistemlerin bir bütünlük içerinde çalıştırarak esastır. Bunun için; renklerin detayını görebilmeyi, seslerin ritmini, iniş çıkışlarını ve tınısını duymayı, dokunmaları hislere dönüştürmeyi, gerekli araç-gereçlerin kullanılmasıyla akıllandırılmış sınıf ortamların kokusunu almayı, temel fizyolojik ihtiyaçları karşılayabilecek, su, glikoz vb. beyni ve bedeni dinginleştirecek tadı almayı sağlayan, öğrenme-öğretme çeşitliliğini zenginleştiren etkinliklere yer verilir. **Özetle öğrenme kulüplerinde; bütünsel algı sistemleri, zihin açıcılar, düşünme atölyeleri ve kavramsallaştırmalar en önemli doğurgulardır.**

Heterojenik özelliklere sahip öğrenenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinin yönetilmesini etkili, yetkili olarak anlamlı ve kalıcı öğrenme yaşantılarına dönüştürebilmek için öğrenme kulüplerinin planlanıp uygulamaya dönüştürülerek işleyişinin araştırılması gereklidir.

Problem cümlesi: Öğrenme kulüplerinin akademik başarıya ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi nedir?

Bu çalışmanın amacı, *öğrenme kulüplerinin* akademik başarıya ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların cevapları aranacaktır.

1. Öğrenme Kulüplerinin akademik başarıya etkisi nedir?
2. Öğrenme Kulüplerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi nedir?
3. Öğrenme Kulüplerinin akademik başarıya ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerindeki etkisi, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma yöntemlerinden özgürleştirici/geliştirici/eleştirisel eylem araştırmasına göre tasarlanan bu çalışma, 2010-2011 bahar döneminde Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki Sınıf Öğretmenliği'nden 40 kız, 25 erkek ve Okul Öncesi Öğretmenliği'nden ise 13 erkek 37 kız öğrenci; toplamda 77 kız ve 38 erkek olmak üzere 115 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Veriler gözlem, akademik başarı testi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. İlgili istatistikî analizler yapılarak tartışma, yorum ve öneriler yapılacaktır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler istatistikî analizleri yapılarak sonuçlandırılacaktır. Araştırmanın verileri üzerinde çalışmalar devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme kulüpleri, akademik başarı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretim.

THE EFFECTS OF "LEARNING CLUBS" ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES TOWARDS THE PROFESSION OF TEACHING

Bilal DUMAN, Muğla University, bduman@mu.edu.tr
Ali YAKAR, Muğla University, aliyakar@mu.edu.tr

Abstract

Learning is a mutual process of activity and interaction which is realized in every phase of life by internal and external stimuli. Learning is a consciously or unconsciously realized cognitive process. Conscious learning involves effort, planning and activity. Learning requires knowledge and knowing. Real internalization of learning and knowing can only be realized through learner's effective use of cognitive and meta-cognitive resources in interaction with educational environment (Giordan, 2008). Where you have learned, how you have learned and under what conditions you have learned are as important as what you have learned because retention of what is learned depends on not only the personal characteristics of the learner but also learning-teaching method, environment, materials, process and contextual circumstances. No matter how well educational programs are developed, lack of efficiency in learning-teaching process may result in difficulties in reaching the pre-determined goals.

For effective planning and implementation of learning-teaching processes, there is a need for educational programs designed in line with new technological and sociological developments, student, teacher and interdisciplinary argumentation learning-teaching methods and activities.

The importance and effectiveness of interdisciplinary education and its contribution to meaningful learning are gaining more and more importance (Yıldırım, 1996). Jacobs defines the interdisciplinary approach as "the conscious use of information and methods from more than one discipline to investigate a concept, problem, topic or experience" (Yıldırım, 1996). Through a interdisciplinary organization, teaching process can help to learn information from a certain discipline or disciplines and to use them in a meaningfully integrated way (Yıldırım, 1996). Individuals involving in a learning-teaching process have different perceptions, learning styles and strategies and past experiences. Hence, there is a need for interdisciplinary approach to carry out learning-teaching activities with groups of heterogeneous individuals to meet their needs. For both teachers planning learning-teaching activities and students involved in learning through activities, it is of great importance to carry out this interactive process through scaffolding. The name of this interactive learning-teaching scaffolding is "learning club".

Learning club is a learning approach and activity improving emotional and perceptive power and supporting interdisciplinary-based intellectual-interactive learning. Learning club aims to structure learning and thinking through enhanced activities based on prior knowledge and daily lives of students and by integrating different fields of life such as art, sports, communications and computer technologies, science and mathematics, cinema, language and culture. In learning clubs, the main purpose is to activate five senses while learning.

In learning clubs, before and after the exhibition of learning activity thinking-thought workshops are established and run for planning, monitoring, controlling and evaluation. One of the most important paradigms of learning clubs is to incorporate original-natural emotions into learning activities so that it emphasizes learning without feeling is not possible. Learning clubs also fallow the principles of natural learning of the brain. Students are provided with opportunities to turn abstract knowledge into concrete knowledge. The learner combines the prior knowledge with the novel information and makes connection with the real life. This makes learning stronger, more permanent and meaningful. These learning connections and associations allow neurological connections to occur in the memory of the learner. When the leaner's information and perception world is extended, it becomes easier to understand abstract topics and concepts.

Aims of learning club;

1. Converting learning and teaching into humans' basic needs (hunger, thirst, power, control, love and entertainment)
2. Establishing thinking-thought workshops for intellectual functioning of learning clubs
3. Performing teaching and learning through enhanced methods of learning clubs,
4. Basing learning and teaching on prior knowledge and daily activities,
5. Promoting thinking about new things with the help of prior knowledge, skills and attitudes,
6. Converting learning-teaching settings into area of meta-cognitive choice,

7. Basing in-class intellectual-interactive learning on cognitive and affective consciousness,
8. Converting learning and teaching into fun, real life experiences and opportunities to face the facts.

Main reason for the formation of learning clubs;

1. ***To create learning hunger***, factors helping to think for learning are not meaningful and understandable. Information to be memorized is presented. For this, learning making meaning understandable should be based on basic and natural needs.
2. ***For extending perceptive sensitivity in learning***, though constructivist approach is adopted, it is emphasized that in the real classroom teaching the constructivist approach is largely realized based on behaviorist strategies and methods and in learning and teaching environments, auditory method seems to be dominant method used. Instead, enhanced learning activities activating all the senses should prevail the classroom environment.
3. ***For continuously updating the information,*** information learned only for passing an exam is not usually long-lasting. The information acquired can not be used in daily life. The students can not see the functional and pragmatic use of the learned information. Opportunities should be provided for students to use this information in different situations.
4. ***For facilitating becoming open mindedness,*** prior knowledge and experience-based activities are effective in learning.

Learning club should be theoretically supported. For theoretically supporting this structure, the most important thing is to show that it omits the disadvantages of the existing models. Theoretical basis of learning club was created by making use of the findings of educational psychology, cognitive psychology, neurophysiology, multiple-intelligence theory, cooperative learning, brain-based learning approaches.

According to what approach and how should activities performed in learning clubs be designed?

For teaching-learning activities performed within the framework of a learning club, it is important to activate all senses in an integrated way. For this purpose, enhanced activities allowing students to hear the rhythm of the sound, to convert their touches into emotions, smelling the odors in the classroom etc. should be incorporated into the classroom teaching. In short, in learning clubs, integrative perception systems, psychedelics, thinking workshops, and conceptualization are the most important elements.

For effective teaching to heterogeneous students to occur, it seems to be necessary to investigate the planning of learning clubs and observe their functioning.

Problem statement: What are the effects of learning clubs on academic achievement and attitudes towards the profession of teaching? The purpose of the present study is to investigate the effects of learning clubs on academic achievement and attitudes towards the profession of teaching. For this general purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the effect of learning clubs on academic achievement?
2. What is the effect of learning clubs on the attitude towards the profession of teaching?
3. Do the effects of learning clubs on academic achievement and attitudes towards the profession of teaching vary depending on gender?

The present study was designed according to liberating/improving/critical action research. The study was carried out with 115 students (male: 38, female: 77) from the classroom teacher education department (male: 25, female: 40) and pre-school teacher education department (male: 13, female: 37) of the education faculty of Muğla University.

The data were collected through observations, academic achievement test and scale of attitude towards the profession of teaching. Appropriate statistical analyses will be carried out and then interpretations and suggestions will be made.

In line with the purpose of the study, related statistical analyses are to be concluded. Works on the data of the study are still being carried out.

Keywords: Learning clubs, academic achievement, attitude towards the profession of teaching, teaching.

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME (6-8 SINIF) ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÜSTÜ YETİLERİ

Canan KOÇ, Cumhuriyet Üniversitesi, ckoc@cumhuriyet.edu.tr
Tuğba BABACAN, Milli Eğitim Bakanlığı, tugbabacan@gmail.com
Hatice Ebru ARIKAN, arikannebruu@hotmail.com
Seda KAYA, Milli Eğitim Bakanlığı, sseda.kayaa@gmail.com

Özet

Öğrenme süreciyle ilgili yapılan çalışmalar, bilişüstü farkındalığın öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Yoğun bir bilgi akışının ve değişiminin yaşandığı günümüzde, bilgi edinme, işleme ve kullanma yollarının öğrenilmesi, bilginin kendisinden daha kalıcı ve daha önemli görülmektedir. Öğrenenin kendi zihinsel süreçlerine ilişkin farkındalığını ifade eden bilişüstü kavramı ülkemizde farklı sözcüklerle ifade edilmektedir. İngilizcesi "metacognition" olan kavram için Türkçede bilişüstü, bilişötesi, üstbiliş ve yürütücü biliş sözcükleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada bilişüstü sözcüğü tercih edilmektedir.

Bilişüstü kavramını eğitim alanında ilk kez John Flavell'in (1976) kullandığı belirtilmektedir.

Bilişüstü, öğrenenin öğrenme süreçlerinde yer alan bilişsel etkinlikler hakkındaki bilgisini ve bunları düzenlemesini kapsamaktadır (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach 2006). Biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken yürütücü biliş (bilişüstü), herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir (Senemoğlu, 2009). Bilişüstü bilgi ile bilişüstü beceriler birbirinden ayrılmaktadır. Bilişüstü bilgi, bireysel değişkenler, iş değişkenleri ve öğrenme durumunda kullanılabilecek strateji değişkenleri arasındaki etkileşim ile ilişkili olan bildirimsel bilgiyi ifade etmektedir. Bilişüstü beceriler ise, öğrenme etkinlikleri üzerinde kontrol ve düzenlemeyi gerektiren yordam bilgisi ile ilgilidir. İş analizi, planlama, izleme, kontrol etme ve yansıtma bu tür becerilerin göstergeleridir (Veenman ve Spaans, 2005). Flavell'e (1979) göre, bireyin yürütücü biliş (bilişüstü) bilgisi; bireyin kendine, öğrenme birimine ve bilişsel stratejilere ilişkin bilgilerinin etkileşimi sonucunda meydana gelir (Senemoğlu, 2009).

Öğrenme öğretme süreci ve bu sürecin öğelerine ilişkin değişen bakış açısı, öğrencilerin etkili öğrenenler olabilmeleri için onlara öğrenme yollarının öğretilmesini gerektirmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğrencilerin akademik başarıları ile bilişüstü farkındalıkları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Başarılı öğrencilerin en önemli özelliklerinde biri bilişüstü farkındalığa sahip olmalarıdır. Bilişüstü bilgi erken yaşlarda belirir, yavaşça gelişir ve en azından ergenlik döneminin sonuna kadar gelişimini sürdürür (Brown, 1987, akt. Çakıroğlu, 2007). Okulöncesi dönemde çocuklar bazı stratejik davranışları öğrenebilecek ehliyete sahiptirler (Kail ve Hagen, 1982), ama okul eğitiminin bir sonucu olarak çocuklar kullandıkları stratejiler yoluyla öğrendiklerini kontrol edebileceklerini fark ederler (Duell, 1986, Akt. Schunk, 2009).

Schunk'ın (2009) Belmont'tan (1989) aktardığına göre, üstbilişin başarıyı artırdığı ama öğrencilerin onu kullanmayabilecekleri gerçekleri eğitimciler için bir açmaz teşkil etmektedir. Öğrencilere genel olarak eğitimde uygulanan eylemlerden (öğrenmedeki amacın

belirlenmesi) belirli durumlara uygulanan eylemlere (önemli noktaların altını çizmek) kadar çeşitli aktiviteler öğretilmeli ve bunları çeşitli biçimlerde kullanmaları konusunda cesaretlendirilmeliler (Schunk, 2009). Yürütücü biliş (bilişüstü) bilgisi de bireyin kendi öğrenmelerini izlemesine, doğrularını pekiştirme ve yanlışlarını düzeltmesine, kendisi için hangi öğrenme durumunda hangi stratejileri kullanmanın daha uygun olduğuna karar vermesine rehberlik edebilir. Sonuçta öğrenmeyi öğrenen ve izleyen etkili öğrenciler yetiştirmemiz mümkün olur (Senemoğlu, 2009). Bu nedenle özellikle ilköğretimden itibaren öğrencilerin bilişüstü yetilerinin incelenmesi ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği görülen bilişüstü becerilerin kazandırılması eğitimde boşa harcanan enerjiyi engelleyecektir.

İlköğretim öğrencilerinin bilişüstü yetilerinin incelenmesinin, var olan durumun saptanmasının, bilişüstü becerilerin geliştirilmesini amaçlayan ileriki çalışmalar için temel oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetilerini incelemektir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetileri nasıldır?
2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sınıflarına göre bilişüstü yetileri arasında farklılıklar var mıdır?
3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin cinsiyetlerine göre bilişüstü yetileri arasında farklılıklar var mıdır?

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2010- 2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde Sivas ili Merkez ilçesine bağlı alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeye sahip 6 farklı ilköğretim okulunda okumakta olan toplam 615 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırma verileri, Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen ve Aydın ve Ubuz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilişüstü Yeti Anketi ile toplanmıştır. Bilişüstü Yeti Anketi "Bilişin Bilgisi" ve "Bilişin Düzenlemesi" olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçek "1-Hiçbir Zaman"dan "5 Her Zaman" a doğru 5'li Likert tipindedir.

Araştırma verileri SPSS 15.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ve Dunnett C testi kullanılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda, sınıfların Bilişüstü Yeti Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda Bilişin Bilgisi, Bilişin Düzenlemesi alt ölçeklerinden alınan puanlar ile ölçekten alınan toplam puanların sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Farklılığın kaynağını saptamak amacıyla Post Hoc testlerinden Dunnett C Testi uygulanmıştır. Dunnett C Testi sonuçlarına göre Bilişin Bilgisi alt ölçeği puanlarında 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6.sınıf lehine, Bilişin Düzenlemesi alt ölçeğinde 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6. sınıf lehine ve 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 7. sınıf lehine anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Yapılan t Testi sonucuna göre, Bilişin Bilgisi alt ölçeğinden alınan puanlar ile ölçekten alınan toplam puanlar kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Araştırmada ulaşılan bulgular, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetilerinin giderek azaldığını göstermektedir. Bu durumun nedenleri araştırılmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır. Öğretim süreçleri öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarını geliştirecek biçimde yapılandırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Bilişüstü yeti, ilköğretim öğrencileri, ilköğretim programı

THE METACOGNITIVE AWARENESS OF THE ELEMENTARY SCHOOL SECOND GRADE (6^{TH}-8^{TH}) STUDENTS

Canan KOÇ, Cumhuriyet University, ckoc@cumhuriyet.edu.tr
Tuğba BABACAN, MEB, tugbabacan@gmail.com
Hatice Ebru ARIKAN, arikannebruu@hotmail.com
Seda KAYA, MEB, sseda.kayaa@gmail.com

Abstract

The studies carried out on learning process show that metacognitive awareness is one of the important factors that affect learning. Recently, the flow and exchange of knowledge take place and thus, learning the ways of acquiring knowledge, usage and the processing are seen more important and permanent than knowledge itself. The term "metacognition" states the awareness of the cognitive processes of the learner and it is phrased using different words in our country.

As it's known, the term "metacognition" was first used by John Flavell (1976) in the field of education. The metacognation includes learners' knowledge about the cognitive activities that take place at learning processes and arrangement of them (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach 2006). Cognition is to be aware of something and understand it whereas executive cognition (metacognition) is to learn something being aware of how to learn it (Senemoğlu, 2009). Metacognitive knowledge and metacognitive skills differ from each other. Metacognitive knowledge expresses the declarative knowledge related to individual variable, work variable and strategy variables to be used in learning process. Metacognitive skills, on the other hand, are related to procedural knowledge which requires control and arrangement on learning activities. Job analysis, planning, monitoring, controlling and reflection are indicators of this kind of skills (Vennman and Spaans, 2005). According to Flavell (1979), the executive cognition (metacognition) of the individuals result from the interaction of the knowledge's about the individual him/herself, learning unit and cognitive strategies (Senemoğlu, 2009).

The process of learning and teaching and the changing point of view on the items of this process require the learners to be taught the ways of learning so that they will be active learners. Recent studies show that there is a positive relation between the learners' academic success and their metacognitive awareness. One of the most important qualities of the successful learners is that they are aware of metacognition. Metacognitive knowledge emerges at early ages, improves slowly and keeps its improvement until at least the late puberty (Brown, 1987, cited in Çakıroğlu, 2007). Children at preschool period have skill of learning some strategic behavior (Kail ve Hagen, 1982), however, the children learn that they can control their learning by means of the strategies they use as a result of school education (Duell, 1986, cited in Schunk, 2009).

According to the Schunks' (2009) quote from Belmont (1989), metacognition increases the success; however, the realities of students' disuse constitute a dilemma for the educators. Various activities that are from actions generally applied to students in educational process (determination learning objective) to actions applied to certain situations (underlining significant points) should be practiced and the students should be encouraged to use them in different ways (Schunk, 2009). Executive cognition (metacognitive) knowledge may guide an individual in monitoring his/her own learning, reinforcing rights and correcting mistakes and deciding to use which appropriate strategies in which learning case for him/her. As a result, it is possible to train students that learn and follow learning (Senemoğlu, 2009). Therefore, to investigate on the metacognitive awareness of students especially from elementary school and to gain metacognitive awareness that affects positively in educational period will prevent wasted energy. This study is thought as a base for further studies aimed to investigate Elementary school students' metacognitive awareness, to determine existing situation, improving metacognitive awareness.

The purpose of this study is to investigate elementary school second grade sudents' metacognition awareness.

The research sub-problems are as follows:

1. How is the metacognition of elementary school students?
2. Is there a significant difference between the metacognition awareness of the students according to classes?
3. Is there a significant difference between the metacognition awareness of the students according to gender?

The survey model was used in the study. The study was conducted on a total of 615 students who are educating during the autumn semester of 2010-2011 educational periods at 6 different elementary schools which are classified as low, moderate and high socio-economical levels in Sivas.

Junior Metacognitive Awareness Inventory Version B (Jr. MAI) served as the data- gathering instrument for the study. The inventory was developed by Sperling, Howard, Miller & Murphy (2002) with learners in grades six through nine was used to assess the students' metacognition in two major constructs: knowledge of cognition (KNOOFCOG) and regulation of cognition (REGOFCOG) (Aydın & Ubuz, 2010). The original inventory was English and it was adopted into Turkish by Aydın & Ubuz (2010).

The research data were analyzed using Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software. In the data analysis procedure, arithmetic means and standard deviations were calculated, One Way Analysis of Variance (ANOVA), t- Test, Dunnett C Test were used.

The results of the data analysis show that there is a significant difference in the mean scores of the classes' Metacognitive Awareness Scale. According to the results of the One Way Analysis of Variance (ANOVA), it is determined that there is a significant difference between the scores of the sub scales "Knowledge of Cognitive", "Regulation of Cognitive" and total scores of the scales. Dunnett C Test, that is one of from Post Hoc tests, was conducted to determine the reason of the difference. According to the results of Dunnett C test: there is a significant difference in favor of the 6^{th} grade in the sub scale scores of "Knowledge of Cognitive" between 6^{th} and 8^{th} grades; a significant difference in favor of the 6th grade in the sub scale scores of "Regulation of Cognitive" between 6^{th} and 8^{th} grades and in favor of the 7^{th} grade between 7^{th} and 8^{th} grades. According to the result of t-test, the scores that are gotten from subscale scores of Cognitive knowledge and the total scores from scale differ significantly in favor of female students

The findings of the study show that the elementary school second grade students' metacognition awareness gradually decreases. The reasons of this result should be question and the necessary cautions. Teaching processes should be constructed to improve the metacognitive awareness of the students.

Keywords: metacognitive awareness, elementary school students, primary school curriculum

ÜSTBİLİŞ İLE ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN NVIVO İLE ANALİZİ

Çetin SEMERCİ, Fırat Üniversitesi, csmerci@gmail.com
Ece IŞIK, Fırat Üniversitesi, ecemeral@yahoo.com

Özet

Bu araştırmanın amacı üstbiliş ile öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkiyi Nvivo ile analiz etmektir. Yapılan literatür taramaları sonucunda üstbiliş ile öz düzenlemeli öğrenme arasında bir ilişki olduğu saptanmış ve bu ilişkiyi analiz etmek amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Araştırma kuramsal bir çalışmadır. Araştırmada kuramsal bilgilerin Nvivo 8 ile analizi yapılmıştır. Üstbiliş, ihtiyaç duyulan bilgiyi üretmek için bir strateji planlama, problem çözme sırasında basamakların ve stratejilerin farkında olma, bireyin kendi düşünme üretkenliğini yansıtma ve değerlendirme yeteneğidir. Öz düzenleme, öğrenenlerin kendi düşünce, duygu ve eylemlerini denetlemeleridir. Bireylerin kendi kendilerine, kimseye bağlı kalmadan sürdürdükleri öğrenme sürecine öz düzenlemeli öğrenme adı verilmektedir ve bireylerin hayat boyu bağımsız bir şekilde öğrenmelerini sürdürmeleri için öz düzenlemeli öğrenciler olmaları gerekmektedir.

Üstbiliş, kişinin kendi bilmesi hakkındaki bilgisini ifade eder. Birinci dereceden bilişi yansıtan, izleyen ya da düzenleyen anlamındadır. Bilişsel izleme, öğrenme amaçlarını gerçekleştirmede, kişinin kendi kullandığı bilgi ve bilişsel stratejilerini düzenleme anlamındadır. Üstbiliş, yüksek düzeyli biliş anlamına gelir. Bunun yanında üstbiliş, ikinci dereceden bilişler olarak: düşünceler hakkında düşünceler, bilgi hakkında bilgi ya da eylemler hakkındaki yansıtmalar şeklinde tanımlamaktadır. Üstbiliş, kişinin kendi öğrenmesini izlemesi, değerlendirmesi ve planlar yapmasıdır. Üstbiliş, öğrenilenin, kazanılmasına, akılda tutulmasına, kavranmasına ve uygulanmasına olan etkisinin yanı sıra öğrenme verimliliğini, eleştirel düşünmeyi ve problem çözmeyi etkilediğinden dolayı özellikle önemlidir. Neo kortekste meydana gelen üstbiliş ya da düşünme hakkında düşünme, neyi bildiğimizi ya da bilmediğimizi anlama yeteneğidir. Ayrıca üstbiliş, kişinin artarak kendi hareketlerinin ve bu hareketlerin hem diğerlerine hem de çevreye etkisinin farkında olması, bilgi ve anlam arayışında içsel sorular oluşturma, hareketin zihinsel haritası ya da planlarını geliştirme, performanstan önce zihinsel tekrar, planlar uygulanırken onları izleme, öz değerlendirme için tamamlanmış planları yansıtma ve geliştirilen performans için zihinsel resimleri düzenleme anlamına gelir.

Öz düzenlemeli öğrenme, ideal bir öğrencinin sahip olduğu; etkin öğrenme becerileri konusunda bilgiye sahip olması ve bu bilginin ne zaman, ne şekilde kullanacağını bilmesi şeklinde açıklanabilir. Başka bir deyişle öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin kendilerini tanımaları, en iyi ne şekilde öğrendikleri, hangi öğrenme tekniğinin onlar için daha uygun olduğundan haberdar oldukları, zorluklarla ne şekilde mücadele edeceklerini bildikleri bir kendi kendine öğrenme becerisidir.

Öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip kimseler, üstbilişsel açıdan öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilmekte, düzenleyebilmekte, yürütebilmekte, gözlemleyebilmekte ve değerlendirebilmektedir. Öz düzenlemeli öğrenim sürecinde yer almak, öğrencinin farkındalıklarının yüksek olması olarak yorumlanmaktadır. Bu farkındalık alanları da, biliş, üstbiliş, öğrenme özellikleri ve motivasyon olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin öz düzenlemeye sahip olmaları, başka bir deyişle, öğrencilerin kendi biliş, üstbiliş, öğrenme özellikleri ve motivasyonlarının farkında olmaları anlamına gelmektedir. Fakat önemli olan noktalardan biri, öz düzenleme sürecinin farkında olmakla birlikte, onu uygulayabilmektir; tek başına bilmek herhangi bir anlam ifade etmez. Sonuç olarak, öz düzenlemeli öğrenme süreci, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini planlamaları, uygulamaları ve sonrasında kontrol etmeleri, yani kendilerinin öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri olarak yorumlanabilir. Bu durum da, öğrencilerin, öğrenme esnasında neyi, ne şekilde öğrendiklerinin bilincinde olmalarını gerektirir. Başka bir deyişle öz düzenlemeli öğreneme kişilerin kendi amaçlarını başarma ve öğrenme süreçlerinde üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif olmaları anlamına gelmektedir. öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin metabilişsel stratejilerini , öğrencilerin yönetimi ve sınıf içi akademik görevlerinin performans kontrolleri, ve öğrencilerin materyalleri öğrenme, hatırlama ve anlama için kullandıkları bilişsel stratejileri kapsadığını belirtmiştir. Sonuç olarak bu kavram, bireyin öğrenimini etkileyen olumlu davranışların gelişimiyle ortaya çıkan bütünleştirilmiş bir eğitim süreci olarak özetlenebilir. Diğer taraftan biliş üstü ayrıca kişinin kendi performansını yansıtma yeteneğini açıklar. Öz- düzenleme oldukça erken ortaya çıkabilirken, yansıtmanın gelişimi biraz geç olabilir. Eğer öğrenciler kendi öğrenme yeteneklerini anlamadan yoksunlarsa, onlardan planlama ya da etkili bir şekilde öz düzenleme yapmaları beklenemez. Fakat biliş üstü tam olarak çocukluğun sonlarında ortaya çıkmaz. Diğer öğrenme şekilleri gibi biliş üstü de derece derece gelişir ve tecrübeyle ilişkili olduğu kadar bilgiyle de ilişkilidir. Kişinin anlamadığı, bilmediği bir alanda öz düzenleme ve yansıtmayı birleştirmesi zordur. Bunun yanında, çocukların bildiği konularda, öz düzenleme ve yansıtmanın basit şekilleri erken ortaya çıkabilir.

Eğitim sistemi ele alındığında, geçmişten bu güne öğretim süreçlerinde farklı yaklaşımlar uygulanmış, farklı görüşler ortaya konmuştur. Kimi zaman öğretmenin merkezde yer aldığı yaklaşımlara yönelinmiş kimi zaman da öğrenciler merkeze alınmıştır. 1990'lı yıllardan

sonra gelişen öğrenci merkezli öğretim günümüzde de önem arz etmekle beraber, küreselleşen dünyada, teknolojinin de gelişimiyle birlikte hayat boyu öğrenme kavramı da öne çıkmıştır. Bu durumda, öğrencilerin bilgi edinme gereksinimleri okul dışına da taşınmış, öğrencilerin bilgi edinme sürecinde önemli yer tutmalarına, başka bir deyişle öğrenci merkezli eğitimin desteklenmesine sebep olan faktörlerden biri haline gelmiştir. Sürekli gelişen ve kısa sürede yenilenen bilgi akışı ve insanların bu bilgileri yakalamaya olan ihtiyacı sonucunda, öğrenmenin yalnızca okullarla, derslerle ve diplomayla sınırlı kalmaması gerektiğinin çıkarımı rahatlıkla yapılabilmektedir. Ders süresince ve dışında, öğrencilik veya mezuniyet sonrasında, öğretmenlerle veya bireysel olarak yapılması gereken şey güncellenen bilgileri takip edip, o bilgileri öğrenme konusunda adım atabilmektir. Fakat, bilginin çeşitli ve sürekli yenilenir durumda olması, ve de bireylerin bu bilgileri takip etme ihtiyaçlarının okul içinde olduğu kadar okul dışı ve sonrasında da devam etmesi sebebiyle, bireylerin ihtiyacı olan şey, öğretmen veya başkalarının yönlendirmelerinden, yani onlara bağlı kalmaktan kurtularak, kendi kendilerine öğrenme konusunda yetişmeleridir. Bu bağlamda öğrencilerin üstbilişsel ve öz düzenlemeye ait becerilerinin farkında olmaları ve onları geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, öz düzenleme, öz düzenlemeli öğrenme.

AN ANALYSIS OF THE RELATION BETWEEN METACOGNITION AND SELF REGULATIVE LEARNING VIA NVIVO

Çetin SEMERCİ, Fırat University, csemerci@gmail.com
Ece IŞIK, Fırat University, ecemeral@yahoo.com

Abstract
The aim of this study is to analyze the relation between metacognition and self regulative learning via Nvivo. After a great deal of literature review it was found out that there is a relation between metacognition and self regulative learning, for that reason this study was carried out. The study is a literature review. In the study, theoretical data were analyzed via Nvivo 8. Metacognition is an ability to plan a strategy for the information that is needed, to be aware of the strategies and steps in problem solving, to reflect an individual's his own productivity and to evaluate it. Self regulation is to control learners' their own thoughts, emotions and actions. Self regulative learning is a learning process that individuals are on their owns and are responsible for their own learning. They should know how to learn self regulatively in order to have life long learning independently.
Metacognition means the knowledge about one's own knowing. Primarly, it reflects, monitors or organize the cognition. Cognitive monitoring implies organizing knowledge and cognitive strategies that the individual uses in gaining the learning aims. Metacognition means a high level cognition. Furthermore, as seconder cognition, it states thoughts about thoughts, knowledge about knowledge or reflections about actions. Metacognition has a great importance in such a a way that it enables learned things to be internalize, to keep in mind, to practise as well as it affects critical thinking and problem solving. Occuring in neo cortex, metacognition is an ability to understand what we know or what we do not know. Moreover, it implies that one is aware of his own behaviour, and its effects to the others and the society, one constructs internalized questions in searching knowledge and meaning., one develops mind maps of the actions or the plans.
Self regulative learning, which an ideal student has, can be explained as one has knowledge about effective learning and knows when and how to use the knowledge. In another word, self regulative learning tells us that students know themselves and has the ability to learn by themselves. The people who have self regulative learning ability can plan, organize, carry out and observe each phase of thier learning processes in terms of metacognition. To take part in self regulative learning process can be commented as the student's high awareness. These awarenesses are cognition, metacognition, learning features and motivation. Therefore, the student's having self regulation means being aware of his cognition, metacognition. Learning features and motivation. In conclusion, self regulative learning process can be explained as the students' having responsibilities for their own learning. In another word, in self regulative learning, individuals should be metacognitively active in achieving their own goals and learning processes. Self regulative learning includes the students' metacognitive strategies. This concept can be concluded as an education process that arises within the development of the positive behaviour that affects the student's learning. On the other hand, metacognition explains one's reflection ability of his own performance. While self regulation can arise at an early age, its reflection can be later. Were the students not to understand their own learning skills, they wouldn't plan or self regulate their learning. However, metacognition doesn't exactly arise at the end of the childhood. Metacognition develops gradually and it is related with experience as well as knowledge. It is difficult for a person to connect self regulation and reflection if he doesn't know or understand the subject. On the other hand, self regulation and simple ways of reflection can arise early if the children know the subject.

Key words: Metacognition, self regulation, self regulative learning.

TIP FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞ BECERİLERİ (CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Çetin SEMERCİ, Fırat Üniversitesi, csmerci@gmail.com
Şenel ELALDI, Cumhuriyet Üniversitesi, senelelaldi@yahoo.com

Özet
Düşünme hakkında düşünme olan üstbiliş, neyi bildiğimizi ya da neyi bilmediğimizi anlama yeteneğidir. Diğer taraftan ihtiyaçtan doğan bilgiyi üretmek için bir strateji planlama, problem çözme basamaklarının ve stratejilerinin farkında olma, bireyin kendi düşünme üretkenliğini yansıtma ve değerlendirme yeteneğidir. Bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve inançlara ve ne yapabileceğinin farkında olmasına işaret etmektedir. Bu sahip olunan öz bilgi önceki deneyimlerin de yardımıyla, bireyin davranışlarında önemli bir etkiye sahiptir. Deneyimler, üst bilişsel kontrolün gelişiminde ve üst biliş stratejilerinin kullanımında katkı sağlar. Dolayısıyla bireyin kendi bilişsel yeteneklerini, bilişsel stratejilerini ve hangi durumda ne yapacağını bilmesi ve bu bilgileri etkili olarak kullanabilme yeteneği üst bilişsel kontrolü oluşturmaktadır
Üst biliş becerileri öğrenme sırasında etkin olarak, öğrenmeyi izleme becerileridir ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Üst biliş becerileri kendi zihinsel faaliyetlerini izleyebilme, gözlemleyebilme ve öğrenmenin özdenetimi gibi yetenekleri içerir. Üst biliş becerileri genellikle yavaş gelişmektedir. Dolayısıyla bireyler bu becerileri kazanırken yaşlanmaktadır. Ancak, üst biliş becerilerinin sadece doğal gelişim sonucunda kazanılmasının da beklenilmemesi gerekmektedir. Bu becerilerin kazanılmasında yapılan öğretimin etkisi, tek başına olgunlaşmanın etkisinden çok daha fazladır.

Üstbiliş becerilerini kullanmayan ve geliştirmeyen öğrencilerin ileriki yaşamlarında muhakeme güçlerinde zayıflama olması kaçınılmazdır. Bu düşünceyle araştırmanın amacı, Cumhuriyet Üniversitesi'ndeki Tıp Fakültesi öğrencilerinin üstbiliş becerilerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, Tıp Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre, olumlu inançları, kontrol edilemezlik ve tehlike, bilişsel güven, düşünceleri kontrol ihtiyacı ve bilişsel farkındalık durumları incelenmiştir.
Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, durumların, olayların betimlenmesidir. Araştırmada Cartwright-Hatton ve Wells tarafından geliştirilip, daha sonra 30 maddelik kısa formu (ÜBÖ-30) oluşturulan "Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ Ölçeği-30)" kullanılmıştır. Tosun ve Irak tarafından Türkçeye uyarlanan ÜBÖ Ölçeği-30'da her madde "(1) kesinlikle katılmıyorum" ile "(4) kesinlikle katılıyorum" derecelerine sahip dörtlü Likert derecelendirme ölçeği üzerinden değerlendirilmektedir. Kaiser-Meyer-Olkins (KMO) değeri 0.90'dır.Bu da maddelerin faktör analizine uygunluğunu desteklemektedir.
ÜBÖ-30'daki maddeler beş faktöre dağılmaktadır. (1) Olumlu inançlar, 1, 7, 10, 20, 23,28 maddelerden oluşur ve endişelenmenin, plan yapma ya da problem çözmeye yardımcı olduğuna dair, endişelenmeye yönelik olumlu inançları içerir. (2)Kontrol edilemezlik ve tehlike, 6, 13, 15, 21, 25, 27. maddeleri içerir ve iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi 'insanın işlevlerini yerine getirebilmesi ve güvende kalabilmesi için endişelerini kontrol etmesi gereklidir' şeklindeki inançtır. Diğeri, endişenin kontrol edilemeyeceğine ve tehlikeli olduğuna dair inançtır. (3) Bilişsel güven, 8, 14, 18, 24, 26 ve 29. maddeleri içerir ve kişinin kendi bellek ve dikkat yeteneklerine güveninin olmaması ile ilgilidir. (4) Düşünceleri kontrol ihtiyacı, 2, 4, 9, 11, 16, 22. maddelerden oluşur ve batıl inanç, cezalandırılma ve sorumlu olma temalarını içeren olumsuz inançları kontrol altına alma ihtiyacını içerir. Bu inançlar, kişi onları kontrol edemediği takdirde ortaya çıkacak zarar verici sonuçlardan kişinin sorumlu olacağına ve cezalandırılacağına ilişkindir. (5) Bilişsel farkındalık, 3, 5, 12, 17, 19 ve 30. maddelerden oluşur ve kişinin kendi düşünce süreçleri üzerinde sürekli uğraşmasını ifade eder.
Araştırmanın evreni, Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencileridir. Örneklem ise random yoluyla seçilmiş 408 öğrencidir. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı, 408 öğrencinin %49'u kadın ve %51'i erkek öğrencidir. Cinsiyete göre yapılan t-testi sonuçlarına göre, sadece düşünceleri kontrol ihtiyacı konusundaki üstbiliş becerilerinde istatistiksel açıdan erkekler lehine manidar bir farklılık ortaya çıkmıştır ($t=-2.120$, $sd=406$, $p<0.05$).
Çalışmaya katılan öğrencilerin sınıfa göre dağılımı, 408 öğrencinin %21.3'ü 1. Sınıf, %19.9'u 2. Sınıf, %15.4'ü 3. Sınıf, %21.3'ü 4. Sınıf, %14.7'si 5. Sınıf ve %7.4'ü 6. Sınıf öğrencisidir. Sınıf değişkenine göre, bilişsel güven becerisi dışında olumlu inançlar, kontrol edilemezlik ve tehlike, düşünceleri kontrol ihtiyacı ve bilişsel farkındalık becerilerinde istatistiksel olarak farklılıklar bulunmuştur. Olumlu inançlar becerisinde 2. Sınıf ile 3. Sınıf arasında ve 3. Sınıf ile 5. Sınıf arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık çıkmıştır ($F=3.506$; $p<0.05$). Kontrol edilemezlik ve tehlike becerisinde 1. Sınıf ile 3. Sınıf arasında, 2. Sınıf ile 3. Sınıf arasında ve 2. Sınıf ile 5. Sınıf arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık çıkmıştır ($F=2.243$; $p<0.05$). Düşünceleri kontrol ihtiyacı becerisinde 2. Sınıf ile 3. Sınıf arasında ve 2. Sınıf ile 5. Sınıf arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık çıkmıştır ($F=5.234$; $p<0.05$). Bilişsel farkındalık durumları becerisinde 1. Sınıf ile 3. Sınıf arasında, 2. Sınıf ile 3. Sınıf arasında, 3. Sınıf ile 5. Sınıf arasında ve 3. Sınıf ile 6. Sınıf arasında, istatistiksel olarak manidar bir farklılık çıkmıştır ($F=5.527$, $p<0.05$).
Sonuç olarak, örnekleme dahil edilen Tıp Fakültesi öğrencilerinin üstbiliş becerilerinin gelişmediğini gözlemledik..Olumlu inançlar becerisinde endişe, arzu edilir bir kişilik özelliği olmasına rağmen, Öğrenciler bu becerilerde "Kısmen katılmıyorum" düzeyinde kalmışlardır. Tıp Fakültesi öğretim üyelerinin derslerde üstbiliş becerilerini geliştirici etkinliklere yönelmesi gerekmektedir. Bu da göstermektedir ki akademisyenler, tıp öğrencilerin üst biliş becerilerini geliştirmelerine yardım edecek şekilde öğretimi düzenlemelidirler. Diğer bir deyişle, akademisyenler, öğrencilerin üst biliş becerilerini kazanmalarına rehberlik etmelidirler. Bu doğrultuda öğrencinin zayıf ve güçlü yönlerinin farkına vararak kendini değerlendirmesine, öğrenme stratejileri geliştirmesine yardımcı olma akademisyenler tarafından sunulan bilgi akışı içerisinde yer alıp öğrencinin sentezine sunulması gereklidir. Böylece öğrenciye bu öğrenme sırasında kendi verimsiz ve yetersiz stratejilerinin farkına varıp daha başarılı olması muhtemel olanlarla değiştirmesi imkanı sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tıp Fakültesi, üstbiliş, bilişsel farkındalık.

METACOGNITIVE SKILLS OF MEDICAL STUDENTS (CUMHURIYET UNIVERSITY SAMPLE)

Çetin SEMERCİ, Fırat University, csemerci@gmail.com
Şenel ELALDI, Cumhuriyet Üniversitesi, senelelaldi@yahoo.com

Abstract
Metacognition which is thinking about thinking is the ability to understand what we know or what we don't know. On the other hand, it is also planning a strategy to produce the knowledge born by necessity, awareness of problem-solving steps and strategies and the ability to reflect and evaluate the productivity of the individual's own thinking. Metacognition indicates knowledge that occurs one's own mental resources and beliefs. This self knowledge, with the help of the previous experiences has a significant impact on the individual's behavior. Experiences provide an important contribution to the development of metacognitive control and the use of metacognitive strategies. Therefore, the individual's own cognitive abilities, cognitive strategies and to know what to do in which case, and the ability to use this knowledge effectively is the metacognitive control.
During the learning process, metacognitive skills require for monitoring the learning skills effectively and they facilitate learning. Metacognitive skills include monitoring and observing one's own mental activities, and self control of learning. These skills usually develop slowly. Therefore, in the process of becoming skillful, individuals grow old as well. However, metacognitive skills should not be expected to be acquired by only a natural development. The effect of the instruction acquiring these skills alone is much higher than the effect of maturation.
It is inevitable for students who do not develop and use metacognitive skills to have weakening of discernment in their future lives. With this thought, the purpose of our study is to determine the metacognitive skills of medical students from Cumhuriyet University.
For this purpose, according to the variables of gender and grade of medical students, positive beliefs, uncontrollability and danger, cognitive confidence, need to control thoughts and cognitive self-consciousness were examined respectively.
Survey method was used during the study. Situations and events are described in survey method. "The Meta-Cognitions Questionnaire (MCQ-30)" developed by Cartwright-Hatton and Wells and later created the 30-item short form (MCQ-30) was used. The MCQ-30 which was adapted to Turkish by Tosun and Irak is a four point Likert-type scale. Each item in this scale is analyzed separately ranging from "(1) strongly disagree" to "(4) strongly agree."The Kaiser-Meyer-Olkins (KMO) value is 0.90 that supports the accuracy of items for factor analysis. The items in MCQ-30 are distributed in five factors. (1) positive beliefs which consists of items 1, 7, 10, 20, 23 and, 28 assesses the extent to which an individual believes that worrying is helpful for planning and problem solving; (2) uncontrollability and danger includes the items 6, 13, 15, 21, 25 and, 27 and consists of two extents. One of which indicates a belief that individuals are required to control their worrying in order to keep safe and carry out their functions. The other is that worrying is uncontrollable and dangerous. (3) Cognitive Confidence includes 8, 14, 18, 24, 26 and, 29 items and measures individuals' likelihood of doubting their own memory and attention skills. (4) Need to control thoughts consists of 2, 4, 9, 11, 16 and, 22 items and needs to control negative beliefs

including superstitious beliefs, punishment and blameworthy. If these beliefs aren't controlled, damaging consequences and punishment occur under one's own responsibility. (5) Cognitive self-consciousness consists of 3, 5, 12, 17, 19 and 30 items and determines whether individuals pay close attention to their thoughts.
The study population included medical students from Cumhuriyet University. The samples were 408 students chosen randomly. According to the distribution of the participants by gender, 49% of 408 students were female and 51% of male. According to the t-test results by gender, statistically significant differences emerged in favor of male students in metacognitive skills related to need to control thoughts ($t = -2.120$, $df = 406$; $p < 0.05$).
The distribution of the participants to grades as follows; 21.3% of the 408 medical students were at the first grade, 19.9% were at the second grade, 15.4% were at the third grade, 21.3% were at the fourth grade, 14.7% were at the fifth grade and 7.4% were at the sixth grade. According to the grade variable, except for cognitive confidence, we found statistically significant differences among the positive beliefs, uncontrollability and danger, need to control thoughts and cognitive self-consciousness respectively ($p < 0.05$). In positive beliefs, there was a significant difference between the grade 2 and grade 3; grade 3 and grade 5 ($F = 3,506$; $p < 0.05$). In uncontrollability and danger, a significant difference occurred between the grade 1 and grade 3; grade 2 and grade 3; grade 2 and grade 5 ($F = 2,243$; $p < 0.05$). In need to control thoughts, a significant difference occurred between the grade 2 and grade 3; grade 2 and grade 5 ($F=5.234$; $p<0.05$). In cognitive self-consciousness, there was a significant difference between the grade 1 and grade 3; grade 2 and grade 3; grade 3 and grade 5; grade 3 and grade 6 ($F=5.527$; $p<0.05$).
In conclusion, we observed that metacognitive skills of medical students included in the sampling did not develop. Even though anxiety was one of the desirable personality characteristics in positive beliefs, the students remained at the level of "partly disagree" in this skill. Academicians of Medicine are required to give importance to the activities in classes to develop metacognitive skills of the medical students. It shows that academicians should organize instruction to help students develop their metacognitive skills. In other words, academicians should guide students to acquire metacognitive skills. In this sense, helping students develop their self-assessment and learning strategies by noticing weak and strong aspects of them must take part in the flow of knowledge presented by academicians and be introduced to the students' synthesis. Thus, during the learning process, students will be offered to change their own inefficient and inadequate strategies with the ones which are likely to be more successful.

Keywords: Medical Faculty, metacognition, cognitive awareness.

NCTM İLKELERİNDE VE İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ (1.-5. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMINDA SAYI HİSSİ

Çiğdem KILIÇ, Mersin Üniversitesi, ckilic6@gmail.com

Özet

Son yirmi yıldır araştırmacılar ve eğitimciler "sayı hissi" kavramı üzerine odaklanmışlardır. Öğrencilerdeki sayı hissinin gelişiminin, matematik başarılarının önemli bir öğesi olduğu kabul edilmektedir. Sayı kavramını ve sayılardaki ilişkileri anlamayı geliştirmenin önemli olduğu bunun içinde sayı hissinin gelişmesi gerektiği üzerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin özellikle sayısal durumları içeren problemleri çözerken zorlandıkları ve yaşadıkları bu zorluğun kaynağı olarak da onlarda sayı hissinin gelişmemiş olmasından kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Sayı hissi matematikteki başarıyı geliştirmek olarak görülmektedir. Sayı hissinin alan ayazında tek bir tanımı olmamasına rağmen, sayı hissi kavramı özellikleri aracığıyla açıklanmakta ve bu özellikleri kullanılarak sayı hissi ölçülebilmektedir.Sayı hissi sayılarla ilgili bir düşünme biçimi olup, öğrencinin hem yeni bilgi ile eski bilgi arasında mantıksal ilişkilendirmeler yapma hem de bu ilişkilendirmeleri bir öncelik olarak biçimlendirme becerisine denk gelmektedir. Sayı hissi bir kişinin sayıları ve işlemleri anlama ve günlük yaşam durumlarını ele alma becerisidir. Bu beceri, sayısal problemlerde kullanılan pratiksel, esnek ve etkili stratejilerin geliştirmesi için kullanılır.

Sayı hissinin ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında sayılarla ilgili içgüdüsel duyguya, bunun çeşitli kullanım ve yorumlamalarına denk gelmesinin yanı sıra, sayı hissinin ayrıca tam ve etkili bir biçimde hesap yapma yeteneğini, hataları ortaya çıkarma ve makul yanıtların farkına varılması olarak belirtilirken, saymayı bilmekten öte sayının tüm ilişkilerini yani azlık-çokluk, parça-bütün, gerçek miktarlarla ilişkileri ve çevredeki ölçümleri anlamlandırabilme becerisidir. Bunun yanı sıra sayı hissini bireyin genel anlamda sayı ve işlemleri anlamasıyla birlikte bu anladıklarını sayıları ve işlemleri ele alan yararlı stratejiler geliştirme ve matematiksel yargılarda bulunma eğilimi ve yeteneğine denk geldiğini belirtmektedir. Yapılan tanımlamalara göre, sayı hissi sayılarla ilgili bir takım ilişki ve becerileri kapsayan karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. Sayı hissinin tanımından ziyade özellikleri üzerine durulduğu da görülmektedir.

Sayı hissinin öğeleri; sayıları ve işlemleri anlama, sayının büyüklüğünün farkına varma, sayıları birleştirme ayrıştırma, işlemlerin sayılar üzerine olan etkisinin farkına varma ve esnek stratejiler geliştirme ve hesaplanmış sonuçların mantığa uygun tahminlerini değerlendirme/tartışma olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada Yang ve Fred (2008) öne sürdüğü sayı hissi öğeleri benimsenmiştir. Bu öğeler aşağıdaki gibidir;

- *Sayıların ve işlemlerin anlamını anlama:* bu onluk sayı sistemini anlama (tam sayılar, kesirler ve ondalık kesirler), sayı değeri, sayı örüntüleri ve sayıları temsil etmek için farklı yolları kullanma ve dört temel matematiksel işlemlerin anlamını anlama
- *Sayının büyüklüğünün farkına varma;* öğrencilerin sayıların karşılaştırmalı olarak büyüklüklerinin farkına varma anlamına gelmektedir. Tamsayıların, kesirlerin ve ondalık kesirlerin büyüklüklerinin farkına varma
- *Sayıları düzenleme ve ayırma becerisi;*hesaplama yapabilmek içinsayıları esnek bir biçimde ayırma ve birleştirme
- *İşlemlerin sayılar üzerine olan etkisinin farkına varma;* öğrencilerin dört temel işlemin sayısal sonuçları nasıl etkilediğinin farkına varmaları anlamına gelmektedir.
- *Hesaplanmış sonuçların mantığa uygun tahminlerini değerlendirme/tartışma;* yazılı hesaplamalar olmadan problemleri çözerken zihinsel tahmin stratejilerini uygulamadır. Aynı zamanda öğrencilerin sonuçların akla uygunluğunu değerlendirmesidir.

Sayı hissinin gelişiminin önemli olmasından dolayı birçok matematik dersi öğretim programlarında (İrlanda, İngiltere, Tayvan ve Avustralya) ve dokümanlarda (NCTM, 2000) sayı hissi üzerine vurgu vardır. NCTM (2000, s.32)'de sayı ve işlemleri anlama, sayı hissini geliştirme ve aritmetik işlemlerde esneklik kazanma ilköğretim düzeyindeki matematik öğretiminin temelini oluşturduğu belirtilmektedir. Bunun içinde sayı ve işlemler standardında öğrencilerden;

- Sayıları anlama, sayıları temsil etme biçimi, saylar arasındaki ilişkiler ve sayı sistemleri,
- İşlemlerin anlamlarını ve her bir işlemin birbirleriyle olan ilişkilerini anlama,
- Akıcı bir biçimde hesaplama yapma ve akla uygun tahminler yapma

Sayı hissi ile ilgili çalışmalar, öğrencilerin sayı hissi ile ilgili konularda sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Çalışmalarda ilköğretim matematik dersi öğretim programlarında tamsayı, kesir ve ondalık kesirlere yer verilmesi gerektiği üzerine vurgu yapılmıştır.
Bu çalışmada NCTM ilkeleri-standartları ve ilköğretim matematik dersi (1.-5. Sınıflar) öğretim programında sayı hissinin ele alınış biçiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada genel anlamda sayı hissinin nasıl tanımlandığı, sayı hissi ile ilgili ne tür etkinliklere yer verildiği ve öğretmenlerin dikkatlerini bu konunun üzerine nasıl çekildiği araştırılmıştır. Bu nedenle araştırmada doküman analiz tekniği veri toplama, içerik analizi de veri analiz tekniği olarak benimsenmiştir.
Çalışmada ilk olarak dokümanlar belirlenmiş ve veri analizi süreci başlamıştır. Veri analiz süreci birbirini takip eden dört aşamadan oluşmaktadır. İlk veri analizinde kullanılacak olan örneklem seçilmiştir. Bu aşamada NCTM ilkeleri ve standartları ve ilköğretim matematik dersi (1.-5. Sınıflar) öğretim programında da öğrenme alanları örneklem olarak belirlenmiştir. Her iki doküman sayı hissi öğeleri bakımından analiz edilmiştir. Bunlar; sayıların ve işlemlerin anlamını anlama, sayının büyüklüğünün farkına varma, sayıları düzenleme ve ayırma becerisi, işlemlerin sayılar üzerine olan etkisinin farkına varma, hesaplanmış sonuçların mantığa uygun tahminlerini değerlendirme/tartışmadır.
Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında sayı hissinin hem NCTM ilkeleri-standartları hem de ilköğretim matematik dersi (1.-5. Sınıflar) öğretim programında farklı biçimlerde ele alındığı görülmektedir. İlköğretim matematik dersi (1.-5. Sınıflar) öğretim programında sayı hissi ve öğeleri açıkça ele alınmazken, NCTM ilkeleri-standartları sayı hissinin önemi ve geliştirilmesi yönünde açıkça vurgu yapıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik eğitimi, matematik programları, sayı hissi

NUMBER SENSE IN NCTM PRINCIPLES AND STANDARS AND TURKISH ELEMENTARY SCHOOL MATHEMATICS CURRICULUM (1.-5. GRADES)

Çiğdem KILIÇ, Mersin University, ckilic6@gmail.com

Abstract
Over the last two decades researchers and educators focused on the term 'number sense'. The number sense development of students is considered an important aspect of mathematics achievement. There is a strong emphasize on development of number sense because of improving number concept and relations in numbers. Researches have shown that students have difficulties while solving problems which have numerical situations. It is considered that the most important reason is not well developed number sense. Number sense is viewed as improving mathematical achievement. Although there is no single definition of number sense in the literature, that term is explained its characteristics and using its characteristics numbers sense can be reliably measured. Number sense is a kind of way of thinking, thanks to number sense students make connections between previous knowledge and exist knowledge.Number sense refers to a person's general, intuitive and educated understanding of numbers and operations, and an ability to handle daily life situations that utilise numbers. This ability is used to develop practical, flexible and efficient strategies (including mental computation and estimation) to handle numerical problems
Number sense components were defined as understanding the meanings of numbers and operations, recognising relative number, being able to compose and decompose numbers, recognising the relative effect of operation on numbers and developing flexible strategies and judging the reasonableness of computaional results. In the study framework of Yang and Fred Li (2008) was benimsenmek. This framework defined number sense as comprising five components:
• *Understanding the meanings of numbers and operations:*This implies an understanding of the base-ten number system (including whole numbers, fractions, and decimals), place value, number patterns and the use of multiple ways to represent numbers, and of understanding the meaning of the four basic mathematical operations
• *Recognising relative number size*:This implies the individual recognises relative number size, including whole numbers, fractions and decimals.
• *Being able to compose and decompose numbers*:This means the individual is able to flexibly compose and decompose numbers for computational efficiency
• *Recognising the relative effect of operation on numbers*:This implies that the individual is able to recognise how the four basic mathematical operations affect computational results.
• *Developing flexible strategies and judging the reasonableness of computational results:* This means the individual is able to develop flexible strategies – i.e., mental or estimation strategies – to solve problems without use of paper and pencil. That framework was based on previous research findings.
Because of importance of number sense development number sense is emphasized in mathematics curriculums (Ireland, England, Taiwan and Australia) and documantation related to mathematics NCTM (2000).In NCTM (2000, 32) understanding number and operations, developing number sense, and gaining fluency in artihmetic computation form the core of mathematics education for the elementary grades. For that reason in number and operations standards should enable all students to-
• Understand numbers, ways of representing numbers, relationships among numbers, and number systems;
• Understand meanings of operations and how they relate to one another;
• Compute fluently and make reasonable estimate
The studies concerning number sense have shown that students have problems about number sense. In the studies is asserted that elementary mathematics curriculums should include integer, fractions, decimal fractions which improve number sense.
In the study it was aimed to investigate NCTM principles-standards and Elementary School Mathematics Curriculum (1.-5. grades) in terms of number sense. This study examined how number sense defined generally, what kind of activities were placed and how draws teachers' attention to number sense. For that reason document analysis technique was used for main data collection and content analyze was to be accepted as data analysis technique.
First of all both documents were attained and data analysis process was set in. Data analysis consisted of four sequential process. First sample was selected from data which will be used for analysis. In that phase from NCTM principles and standards and number learning field from Elementary School Mathematics Curriculum (1.-5. grades) were selected as sample. And both documents were analyzed,in terms of number sense components. These are understanding the basic meaning of numbers and operations, recognizing the relative number size, being able to compose and decompose numbers, recognizing the relative effect of operation on numbers and developing flexible strategies and judging the reasonableness of computational results
According to results of the study it can be concluded that number sense was placed in both NCTM and Elementary School Mathematics Curriculum (1.-5. grades) in a different way. In Elementary School Mathematics Curriculum number sense is not taken place obviously, in NCTM it is implicitly addressed the importance of development of number sense.

Keywords: Mathematics education,mathematics curriculums, number sense

HİKÂYELERLE MATEMATİK ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN SÖZEL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Didem KIR (TÜNÇ), Bahçe İlköğretim Okulu, Adana, didem_kir@yahoo.com
Kamuran TARIM, Çukurova Üniversitesi, gkamuran@cu.edu.tr

Özet

İçinde bulunduğumuz çağa damgasını vuran problem çözme tüm derslerin amaçları arasında yer almaktadır. Matematikte başarılı olmanın yolu da iyi problem çözme ile doğrudan ilgilidir. Çünkü matematiksel bilgiyi anlama ve bu bilgiler arasındaki ilişkiyi oluşturma, problem çözme sürecinde meydana gelmektedir. Problem çözme yeni matematiksel fikir ve becerilerin kazanılmasında bir araçtır. Temel işlemsel beceriler ile karmaşık problem çözme becerileri ve problem kurma becerileri arasında sıkı bir ilişki vardır. Temel işlemsel becerilerinde eksik olan öğrenciler, başarılı problem çözücü olamazlar, problem çözmeyi başaramayanlar da başarılı problem kurucu olamazlar (Gür, 2006). Matematik dersinde anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için, öğrencilerin anlatılan konuyla ilgili kavramları anlamalarına, bu kavramlar arasında yapılan işlemleri görmelerine ve kavramlarla işlemler arasındaki bağlantıları kurabilmelerine yardımcı olabilecek problem türlerinin ders anlatımlarında kullanılması önemsenmelidir (Soylu ve Soylu, 2006). Bu problem türlerinden olan sözel problemler, öğrencilerin okulda öğrendikleri formal matematiksel bilgi ve becerilerini gerçek hayat durumlarına uygulayabilmelerine de katkıda bulunmaktadır (Greer, 1997; Verschaffel, Corte ve Vierstraete, 1999). Bu nedenle bu tür problemlerin öğretimine önem verilmesi gerekmektedir ve matematik öğretiminin, zihinsel sözel problem çözme becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak etkililikte gerçekleştirilmesi önemlidir (Baykul, 2004). Araştırmacılar (Kortner, (1988), Lauritzen (1991), Jennings, Richey ve Dixon- Krauss (1992), Welchman- Tischler(1992), Gailey (1993), Whitin (1994), Smith (1995), Fifield, (1996), Hong (1996), Leitze (1997), Schiro (1997), Moyer (2000), Franz ve Pope (2005), Zernovoj (2005), Morgan (2006), Casey,Erkut, Ceder ve Young (2007)), problem çözme becerisini geliştirmek için kullanılabilecek yöntemlerden birisinin hikayelerle matematik öğretimi olduğunu belirtmişlerdir.

Hikayelerle matematik öğretimi, öğrencilerin matematiksel dili daha kolay kullanabilmelerine, sözel problemleri çözmede daha başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır (Morgan, 2006). Hikayelerle matematik öğretiminde, öğrencilere, matematiksel dili kullanma fırsatı tanınmakta ve onların matematiksel konuşmalar, tartışmalar, görüş alış- verişleri yapmaları sağlanmaktadır. Bunun yanısıra, bilgiyi yeniden yapılandırmaları sağlanmakta, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri de geliştirilmektedir. Fakat Türkiye'de ilköğretim düzeyinde hikayelerle matematik öğretimine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle böyle bir araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, hikâyelerle matematik öğretiminin ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin toplama- çıkarma işlemine ilişkin sözel problemleri çözme becerileri üzerindeki etkililiğini ve hikayelerle matematik öğretimi sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin neler olduğunu incelemektir.

2010- 2011 eğitim-öğretim yılı II. yarıyılında, Adana İli Karataş ve Yumurtalık İlçeleri'ndeki iki ilköğretim okulunda gerçekleştirilen araştırma, "öntest- sontest kontrol gruplu" deneme modeline göre desenlenmiş yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırma 50 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Hikayelerle matematik öğretiminin mevcut yönteme göre etkililiğini sınamak için bir deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Gruplar demografik özelliklerine ve sözel problem testi öntest puanlarına göre eşleştirildikten sonra kolaylık ilkesine bağlı olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırma, deney süresince deney grubunda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir ve altı hafta sürmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere çalışma başlangıcında "Sözel Problem Testi" öntest olarak ve çalışma bitiminde sontest olarak uygulanmıştır. Çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilere "Hikayelerle Matematik Öğretimine İlişkin Düşünceler Formu" uygulanarak, öğrencilerin bu yönteme ve uygulamaya ilişkin düşünceleri alınmıştır. Deney sürecinde araştırmacı tarafından öğrencilerin sürece yönelik algıları, düşünceleri, davranışları ve problem çözme becerileri de "Araştırmacı Güncesi" nde toplanarak görüşme verileriyle birlikte analiz edilmiştir.

Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Sözel Problem Testi- İşlem Bölümünden elde edilen veriler üzerinde normallik varsayımı sağlanmadığından parametrik olmayan testlerden biri olan Mann Whitney U testi; Sözel Problem Testi-Problem Bölümünden elde edilen veriler üzerinde ise kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Sözel Problem Testi-Açıklama Bölümünden elde edilen veriler kontrol ve deney grupları için nitel olarak analiz edilmiş ve bulgular ayrı ayrı tablolaştırılarak sunulmuştur. "Hikayelerle Matematik Öğretimine İlişkin Düşünceler Formu"ndan elde edilen veriler nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Yapılan analizler sonucu, grupların sözel problem testi- işlem bölümü sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($U=242.00$, $p>.05$). Grupların sözel problem testi- problem bölümü öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F(1,47)=2.916$, $p=.094$]. Sonuçta; gruplar arasında akademik başarıyı arttırma bakımından anlamlı farklılık çıkmadığı görülmüştür. Sözel Problem Testi-Açıklama Bölümü verileri incelendiğinde ise; deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre, problemlerin çözümlerine ilişkin daha anlamlı ve iyi düzeyde açıklama yaptıkları belirlenmiştir.

Görüşme formundan elde edilen bulgulara göre ise; deney grubundaki öğrenciler, hikaye etkinliklerini ilginç bulduklarını, bu etkinliklerin hoşlarına gittiğini, matematik derslerinin daha güzel ve eğlenceli geçtiğini, problem çözme becerilerinin arttığını ve bu yöntemle derslere devam etmek istediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacı güncesinden elde dilen veriler incelendiğinde; genel olarak, görüşme bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmüştür. Ancak, birkaç öğrencide deneyin ilerleyen haftalarında sıkılma belirtilerinin ortaya çıktığı gözlenmiştir. Deney grubu öğrencileri, görüşme formunda problem çözme becerilerinin arttığı yönünde görüş bildirmelerine rağmen, deney sürecinde problem çözme alıştırmalarında zorlandıkları gözlenmiştir.

Bu çalışmada, hikayelerle matematik öğretiminin yüksek akademik başarı sağlamadığı ancak dersin daha çok sevilmesinde ve öğrencilerin derse katılımlarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Fakat, süreci sıkıcılıktan kurtarmak için bu yöntemin sürece yayarak ve zaman zaman kullanılmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Öğretimi, Sözel Problemler, Hikayelerle Matematik Öğretimi.

AN ANALYSIS OF THE RELATION BETWEEN METACOGNITION AND SELF REGULATIVE LEARNING VIA NVIVO

Didem KIR (TÜNÇ), Bahçe Hamit Buğa Elementary School, Adana, didem_kir@yahoo.com
Kamuran TARIM, Çukurova University, gkamuran@cu.edu.tr

Abstract

Problem solving leaving its mark on the era we are living in is involved in all the lessons. The way of being successful in mathematics is also directly relevant to problem solving well. Because, understanding the mathematical knowledge and making the relationships among this knowledge occur in the problem solving period. Problem solving is a material in making new mathematical idea and skills. There is a strong relationship with basic practical skills and skills of solving complicated problems and setting up problems. Students being deficient at basic practical skills cannot be successful problem solvers, those not being able to solve problems cannot be successful problem setting maker (Gür, 2006). To make learning meaningful in mathematics lessons, it should be noted that some problem types which can help students understand such as students understanding the concepts which are told, noticing the processes among these concepts and making up the connection between concepts and processes should be used during the lectures (Soylu ve Soylu, 2006). Word problems being one of these problem types also contribute students performing their formal mathematical knowledge and skills that they learn at school in real life conditions (Greer, 1997; Verschaffel, Corte ve Vierstraete, 1999). Therefore, education of this kind of problem learning should be more important than it is now. It is also important that mathematics learning is performed in activities which make mental word problem solving skills develop (Baykul, 2004). Researchers (Kortner, (1988), Lauritzen (1991), Jennings, Richey ve Dixon- Krauss (1992), Welchman- Tischler(1992), Gailey (1993), Whitin (1994), Smith (1995), Fifield, (1996), Hong (1996), Leitze (1997), Schiro (1997), Moyer (2000), Franz ve Pope (2005), Zernovoj (2005), Morgan (2006), Casey,Erkut, Ceder ve Young (2007)), have signified that one of the methods which can be used to develop problem solving skills is mathematics teaching through storytelling.

Mathematics teaching through storytelling contributes students to use mathematical language easier, to be more successful in solving oral problems (Morgan, 2006). In teaching mathematics through storytelling, students are given an opportunity to use mathematical language and to make mathematical speeches, discussions and exchange of views and ideas. In addition, making them reconstruct the knowledge and their critical thinking skills are also developed. No studies relevant to mathematics teaching through storytelling at the primary education level have been seen. So, a research relevant to this situation is needed.

The aim of this research is to analyse efficiency on word problem solving skills relevant to addition-subtraction of students being in grade two and what students' views are about the process of mathematics teaching through storytelling.

In the second term of 2010-2011 school years, the research which is made in Adana province, Karataş ve Yumurtalık districts, is a quasi-experimental study figured for "pretest-posttest control grouped." The research was performed on 50 students. An experiment and a control group was made to test the efficiency of the method of learning mathematics through storytelling comparing to that of the usual method. Experiment and control groups were made depending on principle of facility after the groups were matched considering demographic specialities and their pretest scores of word problem test. The research was performed by the researcher in the experiment group during the experiment process and it lasted for six weeks.

"Word Problem Test" was performed to students in experiment and control groups as a pretest at the beginning of the study and it was performed as a posttest at the end of the study. At the end of the study, "Remarks Form About Mathematics Teaching Through Storytelling" was performed on students in the experiment group and their opinions were taken about this method and application. Students' thoughts, behaviours, problem solving skills and perceptions towards the process were collected in "Researcher Journal" by the researcher during the research process and they were analysed with the interview data.

To determine if or not there were significant differences in statistical way between the groups, Mann Whitney U test, being one of the non-parametric test, was applied to the data collected from Word Problem Test-Processing Part as normalness hypothesis wasn't performed and covariance analysis (ANCOVA) was used on the data collected from Word Problem Test-Problem Part. The data collected from Word Problem Test – Explanation Part was analysed qualitatively for experiment and control groups and the findings were tabulated and presented separately. The data obtained from "Remarks Form about Mathematics Teaching through Storytelling" was analysed with descriptive analysis methods in qualitative researches.

At the end of the research, no significant difference between the posttest scores of Word Problem Test – Processing Part of the groups were found (U=242.00, p>.05). When between the posttests scores of Word Problem Test – Problem Part of the groups was checked, it was emerged that there is no significant difference between edited posttest total scores statistically [F(1,47)=2.916, p=.094]. Finally, it was seen that no significant difference between the groups for developing the success emerged. When the Word Problem Test-Explanation Part was analysed, it was specified that students in the experiment group make better and more meaningful explanations about solving problems than students in the control group.

According to the findings collected from interview form, students in the experiment group stated that they found story activities interesting, they enjoyed this activity, mathematics lessons passed more fun and better, their solving problems skills developed and they wanted to go on the lessons with this method. When the data from the researcher journal got analysed, it showed parallelism with the interview findings broadly. However, restraint symptoms were observed in a few students in the forthcoming weeks. Although students of the experiment group presented opinions in the interview form that they made a progress about their problem solving skills, it was observed that they had difficulties in problem solving exercises during the experiment.

In this study, it can be said that mathematics teaching with stories doesn't enable a high academic success but it can be said that it is an effective method at increasing students' attendance to lesson and popularise the lesson. However, it is supposed that this method will be more useful if it is used occasionally and extended over a period of time to save the process from stuffiness.

Keywords: Mathematics Teaching, Word Problems, Mathematics Teaching Through Storytelling.

"*ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRENME*" ÖĞRETMEN ADAYLARI BAKIŞI İLE NE İFADE EDİYOR, NASIL GERÇEKLEŞTİRİLİYOR?

Dürdane Bayram Jacobs, Stiching voor Educatie-, Cultuur- en Migratie Onderzoek (SECMO), durdane@secmo.nl
Fahriye Hayırsever, Düzce Üniversitesi, fahriyeh@gmail.com

Özet

Uluslararası düzlemde eğitim anlayışları değiştiğinde, bu değişimin ülkelerin eğitim sistemlerine yansıması da kaçınılmazdır. Günümüzde sadece yükseköğretim alanında değil, genel olarak tüm eğitim sisteminde benimsenen paradigmalardan biri "Yaşamboyu Öğrenme" (lifelong learning)'dir. Yaşamboyu öğrenme, öğretme sürecine değil, sürekli olarak devam eden ve bir öğreticiden bağımsız olarak gerçekleşen öğrenme sürecine işaret etmektedir. Lem (2004), eğitimde "birine bir şey öğrettiğimiz" düşüncesinden vazgeçmemiz gerektiğini belirtmektedir (Acat, 2005). Günümüzde öğrencilere bilgi aktarmak değil, onlara öğrenmeyi öğretmek önemlidir. Öğrenmenin yeni bir yapıda tanımlanması, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, bunu kendilerinin gerçekleştireceği bir eğitim ortamını gerektirmektedir. Bilginin aktarımı kavramı yerini, bilgiye ulaşma yollarını öğrenme, bilgiyi kullanma, bilgiyi yapılandırma vb. kavramlarına bırakmıştır. Bu yeni anlayışta, öğrenmenin öğrencinin kendi ürünü olabilmesi için, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması gerekir. Böylece öğrenciler bilgi ya da becerilerini yeni bir duruma transfer edebilirler. Bu durum "öğrenci merkezli öğrenme, (student-centered learning)" yaklaşımının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Tabulawa (2003), öğrenen merkezlilik (learner centredness) kavramının genelde "katılımcı", "demokratik", "sorgulama temelli" ve "keşifçi" yöntemlerle birbirinin yerine kullanıldığını belirtmektedir. Öğrenen merkezli pedagoji, öğrencileri, öğretmenden hazır bilgiyi pasif bir biçimde alanlar değil, öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olarak görmektedir. Bu pedagoji, öğretmen ve öğrenci arasında, öğrenmenin önemli bir aracı olarak diyaloga dayalı bir ilişki talep ettiği için demokratiktir. Bu durum, yeni eğitim anlayışında öğretmen ve öğrencinin rolünün de yeniden tanımlandığını göstermektedir.

İnal (2010) öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının ülkemizdeki uygulamalarına dikkat çekmektedir. Bu öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin olarak İnal, öğrencinin merkeze çekilerek öğretmene "rehberlik" rolü verildiğini, ancak sistemde aslında yine öğretmen merkezli bir yapının devam ettiğini vurgulamaktadır. Bunun nedeni olarak program geliştirme reformunun uygulamaya geçirilmesinde eğitim sisteminin mevcut gerçeklerinin dikkate alınmaması gösterilmektedir. Bu durum, sonuç alma önündeki en büyük etken olarak görülmektedir. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının uygulamaya geçirilmesi aşamasında neyin bu yaklaşımı tam olarak karşılayacağının belirsiz olması, mevcut uygulamaların amacını ne kadar yansıttığını şüpheye düşürmektedir. Sınıflarında öğrenci merkezli öğrenme uygulamalarını gerçekleştirmesi beklenen öğretmen adaylarının, öncelikle bu tür bir deneyimde bulunmaları gerekmektedir. Lem, (2004), öğrencilerin sahip olması gereken becerileri ve olanakları şöyle sıralamaktadır (Acat, 2005).

1. Öğrenciler, ders konusuyla ilgili çeşitli bileşenler arasında ilişki kurabilmelidir.
2. Bağımsız şekilde öğrenebilmek için, öğrenciler bir eylem planı yapabilmelidir.
3. Öğrenciler, kendi öğrenmelerindeki ilerlemeyi ve bunun kendileri için sonuçlarını test edebilmelidir.
4. Öğrenciler, ders konusu ile önceden sahip oldukları (deneysel) bilgi arasında bir ilişki kurabilmelidir.
5. Bağımsız öğrenmede, öğrencilerin ders konusunu yapılandırabilmeleri önemlidir.
6. Öğrenciler, önemli ve daha az önemli konular arasında ayrım yapabilmelidir.
7. Öğrenciler, bir şeyin işe yaramadığını gördüklerinde, gerekirse kendi öğrenme faaliyetlerini uyarlayabilmelidir.
8. Öğrenciler (daha sonra) öğrenme süreci hakkında düşünmeyi öğrenmelidir.

Görüldüğü gibi, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımında, öğrenciye oldukça büyük sorumluluk verilmektedir. Ancak yukarıdaki becerilerin, öğrencilere öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlandığında gerçekleşeceği de göz önünde tutulmalıdır. Bu yaklaşım, onlara nasıl sunulmalıdır ki öğrenciler gerçekten bu yaklaşımı deneyimleyerek öğrenebilsinler. Mevcut uygulamalar, öğrencilerin öğrenci merkezli öğrenmeyi tam olarak deneyimlemelerini sağlamakta mıdır? Bu bağlamda öncelikle, öğrenci merkezli öğrenmenin öğrencilere (öğretmen adaylarına) ne ifade ettiğinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu belirleme aynı zamanda onlara sağlanan öğrenme yaşantılarının öğrenci merkezli olup olmadığı hakkında da fikir verecektir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının (eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri) öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı ve bu yaklaşımın mevcut uygulamaları hakkında ne düşündüklerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacına ulaşmak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının, kendilerine ne ifade ettiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının avantajları ve dezavantajları hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının, lisans eğitimleri sırasında karşılaştıkları öğrenci merkezli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Günümüzde bilim ve teknolojideki hızlı ilerlemeler diğer tüm alanları da etkilemektedir. Eğitimde de artık eğitim anlayışının ve yetiştirilmek istenen bireyde aranan özelliklerin değiştiğini görmekteyiz. Bilim ve teknoloji hızla ilerlemektedir. Dolayısıyla bireylerin de aynı hızla kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Bu durum eğitim sistemlerini de etkilemiş ve yaşamboyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu kavram ile öğrenmenin okulda gerçekleştirilip bitirilen bir eylem değil yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Yaşamboyu öğrenme kavramı ile öğrencilere belli bilgileri aktarmak yerine, onlara "öğrenmeyi öğretme" önem kazanmıştır. Bu bağlamda da, öğrenci merkezli yaklaşımlar, yöntemler ve etkinliklerin tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde tercih edildiği görülmektedir. Günümüzde öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı öğrenciye kendi öğrenmesinde sorumluluk verdiği, öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif kıldığı ve öğrenme sürecini öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirdiği için etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmede kullanılmaktadır. Türkiye'de oldukça popüler olan bu yaklaşımın ne derecede anlaşıldığı ve doğru kullanılıp kullanılmadığı sorgulanmaktadır. Bu çalışma ile, "öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı"ndan ne anlaşıldığı ve bu yaklaşımın nasıl kullanıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma, öğrenci merkezli yaklaşımı kullanmada ortaya çıkan yanlış uygulamaları veya yanlış anlaşılmaları açıklığa kavuşturmaya katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca öğretmen adayları öğretmenliğe başladıklarında sınıflarında bu yaklaşımı kullanacaklardır. Bundan dolayı, aday öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımını nasıl algıladıklarını belirlemek önemlidir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışma eğitim alanına katkı getirecek önemli bir çalışmadır.

Betimsel tarama modelinin benimsendiği araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, öğrencilerin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın amacına ulaşmak amacıyla öğretmen adaylarına açık uçlu 4 sorudan oluşan veri toplama aracı hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarından soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma, analiz ve raporlaştırma aşamasındadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretmen Adayları, Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları

"STUDENT-CENTRED LEARNING" FROM THE POINT OF VIEW OF TEACHER CANDIDATES, WHAT DOES IT MEAN, HOW IT WORKS?

Dürdane Bayram Jacobs, Stiching voor Educatie-, Cultuur- en Migratie Onderzoek (SECMO), durdane@secmo.nl
Fahriye Hayırsever, Düzce University, fahriyeh@gmail.com

Abstract
When the conception of education is changed in an international level, it is inevitable to see the reflection of this change in education systems of the countries. In this age, one of the most adopted paradigms is "lifelong learning", not only in higher education but also in all education levels. Lifelong learning refers not to the learning process but the learning process that is continuously changing and independent from a teacher. Lem (2004), imply that we should stop thinking that we are teaching something to somebody in education (Acat, 2005).
Today it is not important to transfer information to the students but it is important to teach them how to learn. The new definition of learning needs an education system in which learners will achieve learning by themselves and be responsible from their learning. Transferring information is replaced by learning how to get information, using that information, constructing information, etc. In this new conception, the learner should participate in the learning process actively to reach learning as his/her own product. In this way, learners can transfer their knowledge and skills into new situations and circumtances. This is the base of student-centred learning. Tabulawa (2003), express that the "learner centredness" is used for the methods that are "participatory", "democratic", "inquiry based" and "discoverer". In student-centred pedagogy students are the active participants of a learning process, they are not passive receivers of information. This pedagogy is democratic because it follows a relation of dialog between teacher and student as an important tool of learning. This shows that in a new conception of education the roles of teacher and student are redefined.
İnal (2010) draws attention to the applications of student-centred learning in Turkey. For the application of this learning approach, İnal explains that in this approach teachers' role is to be a "guide". However, the teacher centred structure still continues in the system. The reason of this problem is making curriculum development reform without taking into consideration of the realities of the education system. This is the biggest factor that affects the results. In using the student-centred approach it is not clear enough how this approach works. Therefore it is suspicious how much the current applications of this approach work according to the aims of it. The teacher candidates who will use student-centred applications in classes should experience using this approach in their initial training period. Lem (2004) defines the skills and opportunities that students should have for student-centred learning as follows (Acat,2005):
1. Students could connect different elements of the subject.
2. Students could make an action plan to learn independently.
3. Students can test the improvement in their learning and the results for themselves.
4. Students can make a connection between the subject and the experiences that they have before.
5. In dependent learning it is important that students can construct the subject.
6. Students can distinguish important and less important subjects.
7. When students see that something does not work than they could adopt their learning facilities.
8. Students should learn to think about their learning process.

As it is seen, in student-centred learning student has a big responsibility. However it should be keep in mind that the above mentioned skills can be gained with student-centred learning approach. How this approach should be used to make students to experience student-centred learning. Do current applications make students to experience student-centred learning completely? In this context it is important to find out what student-centred learning means for students (teacher candidates). This will give also information about whether the learning experiences of the students are student-centred or not.
The aim of this study is to find out the opinions of the teacher candidates about student-centred learning. To reach this general aim, the answers for the following questions were searched:
1. What are the opinions of the teacher candidates about student-centred learning approach?
2. What are the opinions of the teacher candidates about the advantages and disadvantages of student-centred learning approach?
3. What are the opinions of the teacher candidates about student-centred learning applications during their initial training period?

In this age the developments in science and technology affect all the other fields, too. It is seen that the conception of education and the skills that an individual should have changed. There is fast improvement in science and technology. Therefore individuals also renew and improve themselves with the same speed. This also affected the education systems and was introduced the concept of "lifelong learning". With this concept it is emphasized that learning is not an action that happens and finishes at school but it continues lifelong. In the concept of lifelong learning, instead of transferring information to students teaching them "how to learn" is more important. In this context it is seen that student centred approaches, methods and activities are preferred in education systems of all countries. Student-centred approach is used to achieve effective and permanent learning. Because it gives responsibility to a student in his/her learning, makes student active in a learning process and designs learning process according to the interests and the needs of a student. It is in question whether this approach, which is very popular in Turkey, known enough and used in a correct way. With this study it was aimed to find out how "student-centred learning" is understood and how this approach is used. This study also aimed to bring to light on misunderstandings and misuses of this approach. Teacher candidates will use this approach after starting teaching at schools. Therefore, it is important to learn how teacher candidates perceive student-centred learning. Because of the mentioned reasons this study is an important study which will contribute to the field of education.
This is a survey study. The working group of the study is composed of the students of Ankara University Faculty of Educational Sciences Primary Education Department. These students are in their last year of initial teacher training. In the study there is no sample. It was tried to reach all the students. In order to reach the aims of the study an opinion form that includes 4 open ended questions was developed. The teacher candidates were asked to answer these questions. In analysing the data, content analysis has been used. After analyzing, the report will be written.

Keywords: Student-centred Learning, Teacher Candidates, Learning-Teaching Approaches

ÇALIŞMA YAPRAKLARININ ERİŞİ VE KALICILIK DÜZEYİNE ETKİSİ

Ebru Bakaç, Atışalanı İ.Ö.O, ebruli_2239@hotmail.com.

Özet
Bu araştırmanın amacı hazır çalışma yaprakları ve öğrencilerin kendi geliştirdikleri çalışma yapraklarının erişi ve kalıcılık düzeyine etkisini belirlemektir. 2009-2010 eğitim öğretim yılı içinde gerçekleştirilen bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Katılımcılar İstanbul İli Esenler ilçesinde yer alan Fidan Demircioğlu İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 181

(68 deney 1, 51 deney 2 ve 62 kontrol) 5.sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ve araştırma günlükleri kullanılmıştır. Başarı testleri ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere toplam üç kere uygulanmıştır. Araştırma sürecinde deney 1 grubuna araştırmacının hazırladığı çalışma yaprakları uygulanmış, deney 2 grubu kendi çalışma yapraklarını hazırlamış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Veriler Bir Boyutlu Varyans Analizi ve İki Boyutlu Varyans Analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonrasında çalışma yaprakları ile yapılan öğretimin geleneksel yönteme göre erişiyi arttırmada ve kalıcılığı sağlamada daha etkili olduğu saptanmıştır. Ancak Fen ve Teknoloji ders notları düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin erişi ve kalıcılık puanlarında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma günlüklerinden elde edilen veriler de başarı testinden elde edilen sonuçları doğrulamıştır. Öğrenciler araştırma günlüklerinde, çalışma yaprakları ile yapılan öğretimin geleneksel öğretime göre daha eğlenceli olduğunu, derslerin daha zevkli geçtiğini ve konuları daha iyi kavradıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından tutulan günlükte de benzer yorumlar dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen ve Teknoloji, Çalışma Yaprağı, Erişi, Kalıcılık, Araştırma Günlüğü

EFFECT OF WORKSHEETS ON ACHİEVEMENT AND RETENTİON

Ebru Bakaç, Atışalanı İ.Ö.O, ebruli_2239@hotmail.com.

Abstract

The purpose of this research is to examine effect of instruction with worksheets which prepared by the researcher and prepared by the students on achievement and retention. This study was performed using experimental methods in the academic year 2009-2010. The participants consists of 181 fifth grade students (68 experimental group 1, 51 experimental group 2 and 62 control group) in Fidan Demircioğlu Primary School in the Esenler neighborhood in İstanbul. The study was performed using experimental method. The data were obtained achievement tests prepared by the researcher and survey diaries. Success tests was applied three times as; pre-test, post-test and permanence test. During the study, while one of experimental groups prepared their own worksheets, the other experimental groups used the worksheets that create by the researcher. The control groups followed the conventional methods. Data was evaluated with One –Way ANOVA and Two-Way ANOVA. This research revealed that teaching with worksheets is more effective than traditional method for both increasing success and providing permanence. But students whose science and technology notes are low, middle and high didn't show a significant difference between achievement and retention score in favor of the experimental group. The data obtained research diaries also comfirmed test results. Students reported in research diaries that teaching with worksheets are more fun and enjoyable than traditional method and provide beter understanding. Similar comments also noted in the diary kept by the resercher.

Keywords: Science and Technology, Worksheets, Achievement, Retention, Survey Diary

---

ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE LABORATUAR DERSİNE KARŞI TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

Elvan KURTMAN, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, krtmanelvan@hotmail.com
Ali ARSLAN, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, arslan54tr@yahoo.com

Özet

Bilgisayar öğrenme ve öğretim sürecini destekleyen en etkin araçlardan birisidir. Bilgisayar ve Internet destekli dil eğitimi materyalleri günümüzde dil eğitiminde sıklıkla kullanılmaktadır. Bilindiği üzere dil eğitiminde etkileşim çok önemlidir. Günümüzde çoklu ortam destekli dil eğitimi materyalleri öğrencilere hem işitsel ve hem de görsel çalışma yapabilme avantajı sunmaktadırlar. Dahası, hem işitsel hem de görsel kanallardan elde edilen bilginin daha iyi öğrenildiği ve kalıcı olduğuna dair çalışmalar literatürde mevcuttur. Bilgisayarlar öğrenmeyi daha etkili hale getirmek amacıyla çoklu ortam desteğini sunmakla kalmayıp özellikle Internet teknolojisi öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini tekrar yapabilmesi, ekstra çalışma ve araştırmalar yapabilmesi ve bireysel olarak çalışarak kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi gibi çağdaş yaklaşımlarla öğretim imkânları da sunmaktadır. Burada söz edilen öğrenme biçimleri klasik öğrenme yaklaşımından çok daha farklıdır ve bu tür çağdaş yaklaşımların öğrenme çıktılarının çok daha verimli olduğu eğitim uzmanlarınca kabul görmektedir.(Baturay, Yıldırım, Daloğlu, 2009)

Bilgisayarların öğrenme – öğretme ve okul yönetimi ile ilgili bütün faaliyetlerde kullanılması "bilgisayar destekli eğitim" olarak tanımlanabilir (Demirel, 2001). Bilgisayar destekli eğitim "öğrencinin bir bilgisayar başında, öğrencilerin gösterebilecekleri türlü tepkiler göz önünde bulundurularak hazırlanmış bir ders yazılımı ile karşılıklı etkileşimde bulunarak kendi öğrenme hızına göre kullanabildiği öğretim türü, bu soruna ilişkin uygulama ve araştırma alanı" olarak tanımlanabilir (Köksal 1981:28). Bir başka tanıma göre; eğitimde bilgisayar aracılığı ile konuların öğrencilere tanıtılıp öğretilmesi, bilgilerin ölçülüp değerlendirilmesi olayına bilgisayar destekli eğitim" denilmektedir (Güran, 1988), (Ağaoğlu, 1989). Sonuç olarak BDE denildiğinde "eğitim öğretim etkinlikleri sırasında eğitimi zenginleştirmek ve kalitesini yükseltmek için öğretmene yardımcı bir araç" olarak bilgisayarlardan yararlanılması anlaşılmaktadır (Arslan, 2003)

Bu çalışmanın amacı; Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Zorunlu Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce'yi laboratuar ortamında bireysel öğrenme şeklinde öğrenmeye karşı tutumlarını ortaya çıkarmaktır. Çalışmada "hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce'yi laboratuar ortamında öğrenmeye ilişkin tutumlarında cinsiyet, İngilizce seviyeleri (kurları), mezun oldukları lise türü ve eğitim görecekleri bölümlerine göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışma 2010-2011 eğitim- öğretim yılı güz dönemi içerisinde Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Zorunlu Hazırlık Okulu öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Zorunlu Hazırlık Okulu'nda halen eğitim görmekte olan 1071 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 451 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır.

Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 'İngilizce laboratuar dersine karşı tutum ölçeği' ile toplanmıştır. Uzman ve öğrenci görüşleri alınarak hazırlanmış olan 42 maddelik deneme ölçeği 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Zorunlu Hazırlık Okulu'nda eğitim görmekte olan 263 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekteki maddeler "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde belirtilen 5'li dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Zorunlu Hazırlık Okulu'nda dil eğitimi görmekte olan hazırlık sınıfı öğrencilerinin laboratuar ortamında dil öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek boyutlandırılması amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin benzer davranışları ne derece ölçüde ölçtüğünü belirleme, alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişki (madde-

toplam korelasyonu) hesaplanarak yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı formülü kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda toplam varyansın %59'unu oluşturan 23 madde ile tutum ölçeği son halini almıştır. Bu maddelerin 10 tanesi olumsuz, 13 tanesi olumludur. Maddelerin faktör yükleri 0,88 ile 0,71 rakamları arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Madde toplam korelasyonları ise 0,87 ile 0,69 rakamları arasında değişmektedir. Buna göre ölçek maddelerinin her birinin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin Cronbach-Alpha güvenirlik değeri 0,97 olarak bulunmuştur. Bu değerin oldukça iyi olduğu söylenebilir.

Ölçekten elde edilen veriler SPSS.16 istatistik programı ile ortalama, bağımsız gruplar için T-Testi, tek yönlü Anova ve Kruskal Wallis H parametrik olmayan testi istatistiksel teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olarak hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce laboratuar dersine karşı tutumlarının ne düzeyde olduğunu görmek açısından aritmetik ortalama hesaplanmıştır. Öğrencilerin İngilizce'yi laboratuar ortamında öğrenmeye karşı tutum ortalamaları 3,57 bulunmuştur. Bu rakam öğrencilerin İngilizce laboratuar derslerine karşı olumlu bir tutum içinde olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi öğrencilerin tutum puanları cinsiyete göre değişmekte midir? şeklindedir. Bu alt problem bağımsız T-Testi ile çözümlenmiştir. Analiz sonunda puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür (t: 0,05; 0,95>0,05).

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğrencilerin İngilizce laboratuar dersine karşı tutumları okudukları kura göre değişmekte midir? şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin verileri çözümlemede tek yönlü Anova kullanılmıştır. Analiz sonunda kurlar arasında anlamlı fark görülmüştür (F: 12,19; 0,00<0,05). Bu fark B ve C kurları arasında B kuru lehine, D ve C kurları arasında ise D kurları lehinedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi öğrencilerin tutum puanları mezun oldukları lise türüne göre değişmekte midir? şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin verilerin analizinde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Analiz sonunda öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (X:5,27; 0,38>0,05).

Araştırmanın beşinci alt problemi öğrencilerin tutum puanları eğitim görecekleri fakültelerine göre değişmekte midir? şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin veriler Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin fakültelerine göre İngilizce laboratuar dersine karşı aralarında tutum farkı olmadığı görülmüştür (X:2,44; 0,87>0,05).

Araştırmanın sonunda genel olarak hazırlık öğrencilerinin İngilizce laboratuar dersine karşı tutumlarının olumlu olduğu, öğrencilerin bulundukları kurun tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilediği; cinsiyetin, mezun oldukları lisenin ve okuyacakları fakültenin tutumları üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, Laboratuar, Tutum.

DETERMINING THE ATTITUDE OF ZONGULDAK KARAELMAS UNIVERSITY COMPULSORY PREPARATORY SCHOOL STUDENTS TOWARDS THE ENGLISH LABORATORY CLASSES

Elvan KURTMAN, Zonguldak Karaelmas University, krtmanelvan@hotmail.com
Ali ARSLAN, Zonguldak Karaelmas University, arslan54tr@yahoo.com

Abstract

Computer is one of the most efficient materials that affects the processes of teaching and learning. WEB and Computer Assisted Language Teaching materials are frequently used for language teaching. As it is already known, when language teaching is considered, interaction is really important. The multimedia materials that are used to teach English provide the students with the advantage of audio-visual practice. Moreover, there are studies in literature showing that the information obtained via audio-visual ways is permanent and better learned. Computers are not only used to make learning more efficient with the help of multi media assistance but they also serve the modern approaches by helping the students have the chance of practice, extra study, research and individual study so that they can learn by themselves. The approaches mentioned above are much more different than the traditional ones and it is accepted by the authorities that these kinds of modern approaches lead to more useful learning outputs. (Baturay, Yıldırım, Daloğlu, 2009)

"CALL" may be defined as using the computers for all of the activities related to teaching- learning and school management (Demirel, 2001). CALL may be explained as "the teaching style in which there is a student, studying in front of a computer in interaction with a software designed considering the probable reactions of the student and which the student can use according to his own learning pace" (Köksal, 1981;28). According to another definition "CALL is presenting and teaching the subject, measuring and assessing the learning outputs via computer" (Güran, 1988),(Ağaoğlu,1989). As a result, we can define CALL as "a supporting material which is used during the teaching process to enrich and improve the quality of teaching" (Arslan, 2003).

The aim of this study is to determine the attitude of students at Zonguldak Karaelmas University Compulsory Preparatory School towards learning English individually in laboratories. We tried to find an answer to the following question: "Is there a significant difference in students' attitude towards learning English in the laboratories in terms of gender, level of English, high school they graduated from and their faculties?"

This study was carried out with the participation of ZKU Compulsory Preparatory School students in the fall term of 2010-2011 Academic Year. The population of the study is 1071, the total participant number is 451.

The data of this study was collected with the help of "Attitude Scale Towards English Laboratory Classes" that was developed by the researcher. The pilot-scale was developed by reviewing the relevant literature and consulting an expert idea. It consisted of 42 items and was applied to 263 students. The scale was a five-point Likert Scale (Strongly Agree, Agree, Not sure, Disagree and Strongly Disagree). To determine which items in the scale measure the similar behaviours, the relationship between the total point of the scale and the points obtained were calculated. Cronbach Alpha was used for the reliability.

As a result of the treatment, 23 items which consisted %59 of total variance shaped the scale.10 of these items are negative, 13 of them are positive. Factor loads of the items vary from 0,71 to 0,88. As for the total item correlations, they vary from 0,69 to 0,87. It shows that discriminative coefficients of the items are good. The Crobach Alpha value of the scale is 0,97. It can be accepted as a good value.

The data got from the scale was evaluated with SPSS.16 statistic programme using T- test for Independent groups, One-Way Anova and Kruskal Wallis H non-parametric test.

Avaraged mean was calculated to find out the attitude of preparatory students towards English laboratory classes as the first sub-problem of the research. Averaged mean score towards learning English in laboratories is 3,57. That shows that students have a positive attitude towards learning English in laboratories.

Second sub-problem of the research is if attitude scores of students change according to the gender. T- test was used to answer this sub-problem. A significant difference was not found (t:0,05; 0,95>0,05).

The third sub-problem of the research is if the attitude of students towards English laboratory classes changes according to their level of English. One-Way Anova was used to find out the data of this problem. A significant difference was found among the levels(F:12,19; 0,00<0,05). The difference between B and C levels is for B levels and the difference between C and D levels is for D levels.
The forth sub-problem of the research is if their attitude scores change according to the high schools they graduated from. Kruskal Wallis H test was used for the analysis of the data related to this problem. A significant difference was not found according to their high schools (X:5,27; 0,38>0,05).
The fifth sub-problem is if attitude scores change according to their faculties. The data of the problem was analyzed with Kruskal Wallis H test. A significant difference was not found towards English laboratory classes according to their faculties (X:2,44; 0,87>0,05).
At the end of the research, it was found out that preparatory students have positive attitude towards English laboratory classes. The level of students affects their attitude towards it significantly but their gender, high school or faculty have no effect on their attitude.

Keywords: English, Laboratory, Attitude.

SESSİZ BİLGİDEN FİİLLER CUMHURİYETİ'NE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Emel TUNÇ, Özel Bursa Kültür Okulları, emeltunc@mynet.com

Özet

Proje ile konu anlatımı sonrası, öğretmen tarafından bulunan ve öğrenciler tarafından geliştirilen farklı türde yöntem ve tekniklerle konuların öğretilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin Türkçedersine ilişkin tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesi için oyun ve etkinliklerle öğretim yönteminden yararlanmak; derslerde öğrenciyi merkeze alan yöntemler kullanmak;ilköğretimde Türkçeye yönelik kaygı ve korku durumunun silinmesi ve Türkçe dersine karşı olumlu bir tutumun geliştirilmesine çalışmak; dersi eğlenceli bir hale getirmek; özellikle ilgisiz öğrencilerin derse katılımlarını sağlayacak etkinliklere yer vermek ve öğrencilere dersi sevdirmektir amaç.
PROBLEM:Türkçe dersini sıkıcılıktan kurtarmak gerekiyor.Öğrencilerin tamamının aktif olarak derse katılmasını,yaparak yaşayarak,her bir öğrencinin özelliklerine hitap edecek yöntemler kullanılırsa,derse olan tutumları olumlu yönde değişir mi?
HİPOTEZ: Oyun ve etkinliklerle öğretim öğrencilerin derse olan tutumu arttırtır. **VERİLER:**Problem tespiti yapıldıktan sonra ön test ve son test uygulandı. **SONUÇLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ:** Ön test ve son test sonuçlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak karşılaştırılmıştır. **LİTERATÜR TARAMASI:**Konu ile ilgili 20 tez incelenmiştir.
TAKVİM:20.09.2010- 20.10.2010 literatür taraması ve veri araçlarının oluşturulması.20.10.2010-20.12.2010 yöntem ve tekniklerin uygulanıp derlenmesi.20.12.2010-14.01.2011 ölçeklerin uygulanması,verilerin analizi-yorumlanması,araştırma raporu hazırlanması.
Bu çalışmanın amacı,Türkçe dersinde oyun ve etkinliklerle öğretim yönteminin,Türkçe dersi tutumuna etkisinin olup olmadığını araştırmak ve farklı yöntem ve teknik geliştirmektir. Bu amaçla 7-A sınıfı Türkçe dersindeki sözcükte anlam,cümlede anlam, fiillerde yapı,ek fiiller,noktalama işaretleri konularının öğretiminde şu yöntem ve teknikler kullanılmıştır:

A) DRAMA

BENİM ŞARKIM: 2 ders saati içerisinde gerçekleşen bu çalışma, sınıf ortamında öğrencilere fiiller konusu anlatılmıştır.Yapılan sınavlar sonucunda ve öğrencilerin tutumları baz alınarak eksik öğrenmeleri ve hiç anlayamadıkları konuları,sevdikleri bir şarkının sözlerine uyarlayarak;kostümlü,danslı ve canlı performans ile sahnelemeleri istendi.
OYUNUMUN ADI...: Öğrencilerden konunun anlatıldığı,örneklerinin verildiği ,senaryoda serbest bırakıldıkları kısa bir oyun yazmaları istendi.Senaryoyu grup olarak yazmaları,dekor,kostüm ve müziği temin etmeleri ,süreç içerisinde de öğretmenin kendilerine rehberlik edeceği belirtildi.Hazırlanan çalışmalar sınıf ortamında sergilendi.

B)OYUN

YILDIZ OYUNU: Bu çalışmada grup bazında öğrenciler ile çalışıldı.İçerisinde konuyu hatırlatıcı 4-5 kelimelik katlanmış küçük kağıtlar hazırlandı (istek kipi vb).





Bu kağıtlardan bazılarının içerisinde " sağ yanındaki arkadaşının burnunu sık , sol yanından ikinci kişinin kaşını çek gibi yönlendirmelerin yanı sıra çeken kişiye esneklik gösterilerek uygulanacak cesaret bazında ufak cezaların verildiği bir de yıldız bulunmaktadır.Öğrenciler sıra ile içlerinde ne yazıldığını bilemedikleri kağıtları çekerler ve kimseye göstermeden kağıtta yazılı yönlendirme doğrultusunda boş bir kağıda örnek cümle yazdılar.Kimse kendisine ne geldiğini belli etmemeye çalıştı.Bu süreçte gözlemlenen sadece kağıda yazı yazılma eylemidir.Herkes yazdıktan sonra ilk kağıdı çeken cümlesini okur ve kendinden sonra gelecek kişi onun neye örnek verdiğini yani kağıdında ne yazdığını bulmaya çalıştı.Doğru yanıt verdiyse o kişi kendi cümlesini ,kendinden sonra gelen arkadaşına okudu. İçerisinde " sağ yanındaki arkadaşının burnunu sık, sol yanından ikinci kişinin kaşını çek" gibi yönlendirmelerden biri geldiğinde bunu uygular ve diğer öğrenci kağıtta yazanı bulmaya çalıştı.Yıldız gelen öğrenci şunu yazmıştır önündeki kağıda:Yıldız bana geldi ne istenirse yaparım! Bu bağlamda şarkı söyletme,dans figürü yaptırma,yüzünü eğlenceli şekillere sokma gibi cezalar verildi.Örneklere doğru yanıt veremeyen öğrencilere de benzer işlemler uygulandı.
BİR MİLYON CANLI PARA-DANONE-CHEETOS: Öğrencilere sözcükte anlam konusunu BİR MİLYON CANLI PARA adlı yarışma programına uyarlamaları, düzenekleri kurmaları,hediyeleri belirlemeleri ve hazırladıkları çalışmaları sınıf ortamında uygulamaları istendi.En çok izledikleri yarışma programı olması ,çalışmalarının bu yarışmaya uyarlanmasına vesile oldu.
Öğrencilerden 5 er kişilik gruplar oluşturulmaları istendi. Grup içerisinde kimi soruları hazırlayacak, kimi slaytı düzenleyecek kimi düzenekleri kuracak şekilde görev paylaşımı yapmaları sağlandı.Her aşama öğretmenin kontrolünde değerlendirildi. Sözcükte anlam konusunda 8 soru slaytta hazırlandı.Sorular ilkte dört şık,ilerledikçe üç şık en sonda da 2 şık olarak belirlendi.Ayakkabı kutuları renk renk boyanarak amaca uygun kesildi. Şıklar yapıştırılıp, meyveli yoğurtlar temin edildi. İki soruda bir hediye zamanı yapıldı.Hediyeler:kalem,simit,elma,çikolata,silgi,şeker...
DOĞRU CEVAPLA ZIPLAMAYI PLANLA: Dörder kişilik iki grup oluşturuldu.Her gruptan bir kişi soruları sorarken, diğer iki kişi yerde hazırlanmış zıplama platformunda bulunmaktadır.Her gruptan bir öğrenci ise hakem görevi görmektedir.Öğrencilerden içerisinde cümlede anlam konusunda hazırlanmış soruların bulunduğu kartlar hazırlanması istendi.Grupta soru soracak öğrenci sorusunu karşı grubun zıplayıcısına sormakla yetkilendirildi.Soru zarflarının bir yüzünde soru diğer yüzünde nereye,ve nasıl zıplaması gerektiği yazılıydı.Hakem olarak görevlendirilmiş öğrenci bir kart seçtir ve soru okundu.Yanlış verilen cevap için zıplayıcı hareketsiz kaldı.Platformdaki bitiş noktasına ilk ulaşana önceden hazırlanmış hediye paketi verildi.

TABU:Sınıf ya da grup bazında uygulanabilecek bu çalışmada öğrenciler iki gruba ayrıldı.Her gruptan sırasıyla bir kişi,öğretmen tarafından hazırlanmış fiiller konulu kartları seçerek arkadaşlarına yasak kelimeleri söylemeden kartta yazılı sözcüğü anlatması istenir.

C) HİKAYELER

FİİLLER CUMHURİYETİ:Bu bölümde sınıf bazında öğrencilere tahtada resimleyerek FİİLLER CUMHURİYETİ adlı bir hikaye anlatıldı.Amaç EK FİİLLER konusunu kavratmaktı.Ardından öğrencilerden benzer bir hikaye yazması istendi.

SONUÇLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği ön testi için yapılan ilişkisiz grup testi sonuçları.

GRUP	n	x	Standart Sapma
Deney	24	2.694	12137.41
Kontrol	23	2.591	14628.07

Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği son testi için yapılan ilişkisiz grup testi sonuçları.

GRUP	n	x	Standart Sapma
Deney	24	3.335	20261.28
Kontrol	23	2.602	15261.28

1.7-A ve 7-C sınıflarına problem tespitinden sonra ön test uygulanmıştır.7-C sınıfında geleneksel yöntemle ders işlenirken, 7-A sınıfında geliştirilen yöntem ve tekniklerle ders işlenmiştir.Çalışma sonunda iki gruba da son test uygulanmıştır.Ölçek değerlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapması bulunmuştur. Verilerden de anlaşıldığı gibi oyun ve etkinliklerle öğretim, öğrencilerin derse olan tutumlarını olumlu yönde arttırmıştır.Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak geliştirilen yöntem ve tekniklerin 7-A sınıfındaki öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür.

2.Çalışmada yer alan yöntem ve tekniklerin sadece Türkçe dersinde değil tüm branşlarda kullanılabileceği öngörülmüş; önce Türkçe zümresine ardından da okuldaki tüm öğretmenlere çalışmanın sunumu yapılmıştır.

3.İlköğretim yedinci sınıf Türkçe öğretiminde, oyun ve etkinliklerle öğretim yapılan grubun sözcükte anlam,cümlede anlam,fiillerde yapı,ek fiiller ve noktalama işaretleri"kavrama" düzeyindeki tutum ortalaması ilegeleneksel yöntemle öğretim yapılan grubunoyun ve etkinliklerle öğretim grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark vardır. Araştırmanın bu sonucuna göre, oyun ve etkinliklerle öğretiminin, sözcükte anlam,cümlede anlam,fiillerde yapı,ek fiiller ve noktalama işaretleri "kavrama" düzeyindeki davranışları kazandırmada,geleneksel yöntemden daha etkili olduğu görülmüştür.

4.İlköğretim yedinci sınıf Türkçe öğretiminde, oyun ve etkinliklerle öğretim yapılan deney grubunun, Türkçe dersine ilişkin son test tutum toplampuan ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun son test tutum puan ortalaması arasında, oyun ve etkinliklerle öğretim grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark vardır.

Anahtar Kelimeler: Oyun, etkinlik, şarkı, yıldız, öğrenme, bilgi

---

BAŞARILI ÖĞRENCİ AİLELERİNİN AKADEMİK BAŞARIYA KATKI DÜZEYLERİ

Engin ASLANARGUN, Düzce Üniversitesi, enginaslanargun@gmail.com
Burcu ÖZAKÇA, Düzce, Yığılca Kırık İlköğretim Okulu, b_ozakca@hotmail.com

Özet

Öğrencilerin okul başarısına etkileyen okul içi ve okul dışı birçok etkenden söz etmek mümkündür. Okul dışı etkenler söz konusu olduğunda aile, öğrencinin okul başarısı üzerindeki en önemli belirleyenlerden birisidir. Hem çocuklarıyla kuracakları iletişiminin niteliğiyle, hem de okul ile gerçekleştirecekleri işbirliğinin düzeyi ile aileler, çocuklarının akademik başarısına önemli katkı sağlayabilir. Aileler, çocuklarının okul başarısına katkıda bulunabilmek ve daha nitelikli bir eğitim öğretim ortamında hayata hazırlanmalarını sağlayabilmek için öncelikle kendi çocuklarını iyi tanımak durumundadır. Çocuğunu iyi tanımayan, çocuğunun olumlu ve olumsuz davranışları hakkında bilgi sahibi olmayan, bulunduğu yaş grubundaki çocukların ilgi ve eğilimlerinden habersiz anne-babaların, okul-aile ilişkilerini geliştirme ve çocuğunu hayata hazırlama noktasında yeterli destekte bulunabileceğinden söz etmek mümkün değildir. Sağlıklı bir okul-aile işbirliğinin yolu, aile ve okul arasında öğrenciye ilişkin sağlıklı bilgi akışının sağlanmasından geçtiği göz önünde bulundurulduğunda, aileler için kendi çocuklarını tanımanın, onların ilgi, eğilim ve davranışları hakkında yeterli bilgi sahibi olmanın önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu açıdan okul-aile işbirliğinin önemi üzerinde durmadan önce, aile-çocuk iletişiminin önemi üzerinde yoğunlaşmak daha yerinde olacaktır.

Öğrencilerin okul başarısında ailelerin oynadığı rol oldukça önemlidir. Hatta bazı düşünürlere göre bu rol, diğer bütün etkenlerden daha belirleyici bir konumda bulunmaktadır. Gelişmiş ülkelerde yapılan araştırma sonuçlarına göre okul başarısını açıklamakta öğrencinin yetiştiği aile ortamından kaynaklanan özelliklerin, okulun kendi durumundan ve özellilerinden daha çok belirleyici olduğu ileri sürülmektedir. Bu durum, aile faktörünün, okul başarısında temel değişken olarak dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bunu sırasıyla bireysel özellikler, arkadaş grubu ve okul ve öğretmen izlemektedir.

Araştırmalarda, ailenin çeşitli özellikleri ile eğitim arasındaki ilişkiler üzerinde durulmaktadır. Anne babanın eğitim düzeyleri, meslekleri, ailedeki çocuk sayısı, bunların cinsiyeti, ana-baba çocuk ilişkilerinin önemi, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailenin bulunduğu yerleşim birimi gibi birtakım özelliklerle eğitim arasında da ilişkiler olabilir. Bunun için de okulun ve öğretmenlerin, çocuğun aile çevresini yakından tanıması önemlidir. Son yıllarda gerek eğitim alanında yapılan araştırmalar ve gerekse okul geliştirme kapsamında yürütülen etkinliklerin çoğu okul veli işbirliği ve veli katılımına ayrılmaktadır.

Veli okul işbirliğinin temel amacı velilerin katılımı ve desteği ile öğrenci ve okul başarısını yükseltmektir. Toplumun eğitim ihtiyacının giderilmesi amacıyla oluşturulan temel kurumlardan birisi olan okul, kontrollü bir ortam yaratarak çocukta topluma ve kendisine yarar sağlayacak davranışları oluşturmaya çalışır. Ancak okulun öğrenciye istenilen davranışları tek başına kazandırması mümkün değildir. Kazanılan davranışlardan önemli bir kısmı da ailenin katkısı ile oluşur. Yine okulda öğrenciye kazandırılan bilgi, beceri ve davranışlar evde aileler tarafından desteklenip pekiştirilmez ise, kısa zamanda unutulur. Daha da önemlisi okul ve ev arasında önem verilen değerler, alışkanlıklar ile çocuğa davranış kazandırma yöntemi konusunda ayrıcalıklar var ise çocuğun okulda öğretilenleri kolayca öğrenmesi ve

uygulamaya koyması çok güç olur. İşte bu ve benzeri birçok nedenden dolayı yönetici ve öğretmenler öğrencilerin ve okulun başarısını artırmak için ailelerin desteğine ihtiyaç duyarlar.
Öğretmenlerle aileler arasındaki iletişimi güçlendirmeye yönelik çalışmalar, öğrencilerin okul başarısını yükseltebileceği gibi okulda disiplin sorunlarının yaşanmasını da engelleyebilir. İstenmeyen davranışların en aza indirilebilmesi için öğretmen, yönetici ve ailenin ortak çaba içerisinde olmaları, olaylara anlayışla yaklaşmaları, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren programlarla öğrencilerin motive edilmesi gerekmektedir. Böylece uzun dönemde toplumsal açıdan sorun olabilecek ve toplumsal düzensizliğe ve karmaşaya sebep olabilecek bir durumun önüne geçilebilir. Aileleri okula aktif katılımda bulunan çocukların okul başarısının daha yüksek, şiddet olaylarına katılma eğiliminin ise daha düşük olduğu savunulmakta; okula yönelik gönüllü aile katılımının sağlanması için okul yönetiminin, aileler ile sürekli ve düzenli iletişim kurmasının öneminden söz etmektedir.
Bu çalışmanın amacı, akademik başarıları yüksek öğrenci ailelerinin, çocuklarının akademik başarılarına olan katkılarını tespit etmektir.
Araştırmada veriler nitel araştırma desenlerinden görüşme tekniği ile toplanmıştır. Küçük benzeşik bir homojen grup oluşturarak, belirgin bir alt grubu tanımlamak amacıyla benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi Düzce ilinde değişik okullarda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıftaki akademik başarıları yüksek beş öğrenci velisiyle yüz yüze görüşmeler yapılarak oluşturulmuştur. Araştırmacıya esneklik sağlaması, yanıt oranının yüksek olması, katılımcıların sözel olmayan davranışlarının da gözlemesi, araştırmacının ortam üzerinde kontrol sahibi olması ve derinlemesine bilgi edinmeyi sağlamak için yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır.
Araştırmanın geçerliliğini artırmak için; araştırmada tüm aşamalar ayrıntılı olarak rapor edilmiş, görüşmelerde birebir kayıt alınarak bu kayıtlar doğrultusunda raporda doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
Araştırmanın güvenirliliğini artırmak için görüşmeler bazı velilerin evinde, bazı velilerle ise okulda samimi bir ortamda yapılmış, samimi ve dürüst cevaplar alınması amaçlanmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilerek, sözel olmayan ifadelerle birlikte yazılı doküman haline getirilmiştir. Ham veriler saklanmış, veriler daha sonra katılımcılara dinletilerek teyit edilmiştir.
Araştırmanın sonunda bulgular belirli temalar ayrılarak düzenlenmiş, temaların yorumlanmasında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmış, ayrıntılı açıklama ve betimlemelere yer verilmiş, katılımcıların ifadelerine bağlı kalınarak raporlaştırılmıştır. Sonuçlar eleştirel bakış açısıyla yorumlanarak karşılaştırılmış, literatür ile desteklenmiştir. Alınan verilerin sonuçlarla uyumlu olduğu görülmüştür. Ulaşılan sonuçlar ışığında aile desteğinin, ilgisinin ve sorumluluk bilincinin, öğrencilerin akademik başarılarında önemli olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Aile Katılımı, Aile İlgisi, Okul-Aile İşbirliği

PARENTAL CONTRIBUTION TO HIGH ACHIEVING STUDENTS' ACADEMIC SUCCESS

Engin ASLANARGUN, Düzce University, enginaslanargun@gmail.com
Burcu ÖZAKÇA, Düzce, Yığılca Kırık İÖO., b_ozakca@hotmail.com

Abstract

Parent involvement is one of the most significant determinants that affect students' school success. Student's school success not only due to the activities performed in the classroom between the students and teachers, parents can also add invaluable contribution to their children outside as a complementary task of school activities. Despite the fact that benefits of improved school-parents relationship in terms of student success are repeatedly mentioned in the related literature, it is still not clear how this relationship between the two could be best set and improved. There are a great many things to do within the school's internal and external dynamics to improve the quality of education provided at school. It is the academic, social and citizenship responsibility of the educationalists to concentrate on these issues. Improving school-parents relationship is one of them, for this could turn out to be a critical strategy to enhance children's academic success in schools, whose sources of income are rather limited.

Parent contribution to children's academic success in education has long been recognized as an important element in effective schooling. There appears to be a high positive correlation between parent knowledge, beliefs, and interactive styles, with children's school achievement. Not surprisingly, many researchers and teachers have attempted to explore the links between home and school achievement. The most commonly cited benefit of parent involvement is that it can be used to accelerate learning by increasing the amount of time students spend studying and making homework, study more efficient, effective, and focused. Some studies indicate that parent contribution to children's academic success has a positive effect. Over the years, a large literature has documented the importance of parent involvement for young children. The role of parent involvement in the later years of schooling has received less attention. Researches on parent involvement have also been more heavily focused on associations with student achievement, with less attention to social and emotional domains of children's development. This propensity may be attributed to the academic nature of many of the behaviors defined as parent involvement like helping with homework. Such activities should prompt more enrichment at home and attunement to a child's academic progress. However, teachers and parents may discuss children's behavior in the classroom as well, since behavior problems and social functioning may have immediate consequences for the classroom environment and teachers' instructional efforts.

Associations between parent involvement and academic achievement have been demonstrated repeatedly in the literature. With a predominant research focus on parent involvement and achievement in either preschool and kindergarten or high school, the potentially supportive role of parent involvement during middle childhood remains understudied. Past non experimental research on contribution to children's academic success commonly investigates contemporaneous associations between parent involvement and academic achievement. These studies typically examine within-grade associations of parent involvement and academic skills. Other work incorporates contemporaneous research in the early grades with longitudinal follow-up data later in elementary school or beyond. Significant positive associations between average parent involvement in early elementary school and socio-emotional development and achievement in later elementary school. Such studies reflect the common practice of considering parent involvement as a static predictor of concurrent achievement or educational outcomes in later school years. Findings suggested that differences in levels of parent involvement between families and changes in parent involvement within families were both predictive of children's academic success, and increasing parent involvement during elementary school improved literacy growth.

The purpose of this study is to determine the share of parental contribution to their high achieving children's school success.

Qualitative research design was used in this study. Various resources were used for data triangulation such as semi-structured interview, observation and content-analysis. Semi-structured interviews were conducted with five students' parents from different schools in Düzce, one of the provinces of Turkey situated in the region of West Black sea. A small homogeneous group was created as a sampling method that was aimed to determine small sub group within the universe. Interviews were conducted with five students' parents which were located different schools and districts of Düzce. The students were 6. 7. and 8. grades of elementary school students.

Researchers developed semi-structured open ended interview form in order to provide deeper meaning of parent's effect on students' achievement, get more sincere and trustworthy response and observe unwritten behavior of participants in more flexible and comfortable

setting. For ensuring reliability that a number of authors talk about conformability of findings, trustworthiness, consistency, or the dependability of the evidence, the researchers have recorded all interviews, presented the process of methodology in detailed and interpreted the data in the study with straightforward citation. In order to ensure validity or credibility, transferability, plausibility for qualitative designs, researchers have conducted the study in a sincere and honest climate with some in schools or home and they were recorded when participants permitted.
Content analysis was processed and recorded scripts were categorized under similar headings. The data were directly quoted and interpreted in this section. In the process of analysis, extensive explanations and descriptions were conducted before reporting. Interpreted data were compared with theoretical information dealt with introduction and some local implications were developed in congruent with the findings of the study.

Keywords: Academic success, Parent Involvement, Parent concern, Parent Teacher Association

---

ANNE-BABALARIN ÇOCUKLARINI ÖZEL OKULA GÖNDERME NEDENLERİ

Engin ASLANARGUN, Düzce Üniversitesi, enginaslanargun@gmail.com
Hatice EMİROĞLU, namli1982@hotmail.com

Özet
Toplum yapısındaki değişimler ve gelişmeler ailelerin yapısını da değiştirmektedir. Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde, anne-babalar artık çocuklarının eğitimi konusuna daha ilgili, araştırmacı ve sorgulayıcı yaklaşmaktadırlar. Aileler çocuklarına iyi bir gelecek hazırlama kaygısıyla ve gelecekteki yaşam kalitelerini artırabilmek düşüncesiyle ya giderleri devlet bütçesi tarafından karşılanan devlet okullarını ya da bunların dışında kalan, okul öncesinden üniversiteye kadar eğitim-öğretim veren özel kurumlardan birini tercih etmektedirler.
Eğitimin her vatandaş için anayasal bir hak olarak tanınması ve eşit şartlarda isteyen herkesin bu haktan faydalanabilmesi, eğitim ve öğretimin devlet tarafından verilmesi gerekliliği gibi genel bir kanı doğurmaktadır. Ancak bir ürün olarak topluma kazandırılan öğrencinin girdi-çıktı-ürün bağlamında değerlendirilmesi eğitim kurumlarının bir yatırım aracı olduğu gerçeğini doğurmaktadır. Okullar, dışarıdan aldıklarını işleyerek tekrar dışarıya diğer bir değişle sisteme kazandırmakta, ortaya yeni bir ürün koymaktadırlar. Türkiye'de eğitimin özelleşmesi son yıllarda sürekli gündeme gelmekle birlikte, diğer ülkelerle kıyaslandığında özelleşme oranının oldukça az olduğu görülmektedir. Bunun farklı sebepleri olmakla birlikte temel etkenin ailelerin sosyo-ekonomik düzeyiyle bağlantılı olduğu çoğunlukça bilinen bir gerçektir. Ailelerin farklı yapılarda ve farklı kültürel kimliklere sahip olması onların ideal kavramından anladıklarında da değişim yaşanmasına zemin hazırlamaktadır. Böylece beklentiler çeşitlenmekte ve değişmektedir.
Gelecek kaygısı taşıyan ailelerin çocukları için yaptığı yatırımların gün geçtikçe artması, eğitimin hızla büyüyen ticari bir sektör olarak ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Okullarda uygulanan eğitim programlarının aynı olması özel okullarla devlet okullarının ortak paydasını oluşturmaktadır. Bu ortak paydaya rağmen anne-babaların; eğitim kalitesi, olumlu okul iklimi, sınıf içi etkinlikler, sunulan imkânların değişikliği, sınav odaklı eğitim başarısı, okul sonrası etütler, yabancı dil öğretimi, sosyal etkinlikler ve beceriler, rehberlik hizmetleri, teknoloji kullanımı, sınıf mevcutları, güvenlik, disiplin suçlarının azlığı gibi bir çok konuda özel okullarla devlet okulları arasında farklar olduğunu düşündükleri yaygın bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır. Böyle bir yargının oluşmasında istatistiksel sonuçlara göre özel okulların akademik başarılarıyla üst sıralarda yer almalarının etkisi de büyüktür. Bu durum velilerin özel okullara karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.
Okul seçimi konusunda; çevre etkisinin, bireysel araştırmaların, öğretmen niteliklerinin, sosyal imkânların, tecrübeli elemanların, akademik başarının, bireysel ilginin, sınıf mevcutlarının, güvenlik hizmetinin, yabancı dil eğitiminin, sorumluluk bilinci kazandırma eğiliminin veliler için önemli hususlar olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Özel okullar veli beklentilerini karşılayabilme, eğitim hayatının devamlılığını sağlayabilme, devlet okulları ve diğer özel okullarla hatta kendisiyle sürekli bir yarış halinde olma, veli ve öğrenci ihtiyaçlarını çok iyi analiz etme, günün şartlarını, olanaklarını bazen olumsuzlukları kendi lehine çevirme, çalıştığı kadronun kalitesini yükseltme ve ortam dinamiğini canlı tutma noktalarında sürekli yenilenme içerisinde olmaları bir gereklilik olarak görülmektedir.
Bu çalışmanın amacı, anne-babaların çocuklarını hangi sebeplerle özel okula gönderdiklerini, tercihlerinde etkili olan faktörlerin ve özel okullardan beklentilerinin neler olduğunu ve özel okulların sağladığı olanaklardan hangilerinin okul tercihlerinde etkili olduğunu belirlemeye çalışmaktır.
Bu araştırmada, ayrıntılı bilgi almak, zaman konusunda esnek davranabilmek ve farklı bireylerden sistematik/karşılaştırılabilir bilgi elde etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmış, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanarak veriler toplanmış ve toplanan veriler çözümlenerek yazılı doküman haline getirilmiştir. Düzce ilinde öğretime devam eden üç özel okula çocuğunu gönderen velilerden altı tanesi amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Seçilen örneklemle belirli zaman dilimlerinde yüz yüze görüşme yapılarak yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla araştırma konusuna ilişkin derinlemesine bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliğini sağlamak amacıyla görüşmeler kayıt altına alınmış ayrıca gözlemlerde bulunularak görüşmenin sözel olmayan kısımları da yorumlanmaya çalışılmıştır. Bulgular kısmında betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiş ve bu yaklaşıma göre elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre yorumlanmış, doğrudan alıntılara yer verilmiş, literatür taraması yapılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur.
Araştırma sonunda elde edilen bulgurlar temalaştırılmıştır. Üç tema başlığı altında toparlanan bulgular başlıklar çerçevesinde yorumlanmıştır. Doğrudan alıntılar, literatür çalışmalarıyla ilişkilendirilmiş ve yorumlanmış böylece sonuçlar ortaya konulmuştur. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde veli tercihlerini etkileyen nedenler yorumlanmaya çalışılarak sonuç kısmı geliştirilmiştir.
Yapılan araştırma sonucuna göre; il bazında devlet okullarıyla özel okullar arasında temelde büyük farklar olmadığı, devlet okullarının başarı düzeylerinin düşük olmadığı ancak sosyal aktiviteler, güvenlik, sınıf mevcudunun azlığı, öğrenciyle birebir ilginin yoğunluğu gibi farkların bulunduğu, velilerin okul kayıtları sırasında genellikle çevrelerinden bilgi edindikleri, bireysel olarak araştırma yaptıkları ve tavsiyeleri dikkate aldıkları, genellikle öğrenciye sorumluluk bilincinin verilmeye çalışıldığı, rehber öğretmenlerin faaliyetlerinin beğenildiği, güvenlik konusunun ailelerin tercihlerinde belirleyici olduğu, okul saatleriyle velinin çalışma saatleri arasındaki uyumun sağlandığı, sınıf mevcutlarının az olduğu, aile yapılarının benzerliği, ahlaki ve manevi açıdan eğitim gibi konularda velilerin seçici davrandıkları ve okuldan bu konularda da beklentilerinin olduğu gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bazı velilerin ise devlet okullarında verilen eğitimin özel okullardakinden daha iyi ve kaliteli olduğu gibi görüşlere sahip oldukları yine yapılan araştırma sonucunda ulaşılan bilgiler arasındadır. Araştırma sonucunda ulaşılan bilgiler ışığında anne-babaların özel okullar hakkındaki tutumları, beklentileri ve tercih sebepleri ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Okul, Devlet Okulu, Akademik Başarı, Aile Beklentisi.

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN "HÜCRE BÖLÜNMESİ" ÜNİTESİNDEKİ KAVRAM YANILGILARININ KAVRAM ÇARKI DİYAGRAMI KULLANILARAK TESPİT EDİLMESİ

Erkan AKYÜREK, İsahocalı Selamoğlu İlköğretim Okulu, KIRŞEHİR, erkanakyurek@hotmail.com
Özlem AFACAN, Ahi Evran Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesi, ozlemafacan2005@gmail.com

Özet

Anlamlı öğrenme, öğrencilerin yeni öğrendikleri kavramlar ile daha önce sahip oldukları kavramlar arasında doğru bir ilişki kurdukları zaman gerçekleşmektedir (Ausebel, 1968; Novak, 2002).Yapılandırmacı teoriye göre anlamlı öğrenme, bireyin kavramsal çerçevesini yeniden yapılandırmasını gerektirmektedir. Bu kişisel yeniden yapılandırma kavramsal dengeleme, deneyim, dengelememe, özümleme, uyum ve tekrar dengeleme süreçlerinden oluşmaktadır (Shymansky ve ark. 1997). Bireyin zihinsel yapısı veya temsili, düzenlediği öğelerle ilgili bilgi içerir. Klausmeier'in (1992) görüşüne göre, bireyin zihinsel yapısındaki değişiklik daha üst düzey kavramı anlamasını sağlar (Klausmeier, 1992). Görsel bir öğretim aracı olan kavram çarkı diyagramı, 1994 yılında Wandersee tarafından geliştirilmiştir, Kavram çarkı diyagramı öğrencinin zihninde bulunan temsili görselleştirmek için öğretmen tarafından verilir. Wandersee'nin tanıttığı diyagram, iki boyutlu dairesel bir şekil olarak tasarlanmıştır. Diyagram; şeklin ortasında bulunan merkezi bir daire ve bunu çevreleyen yedi bölümden oluşmaktadır. Diyagram Miller'in kısa süreli bellek kapasitesi üzerine yaptığı psikolojik araştırmasıyla yedi dış sektör içermektedir (Miller, 1956). Diyagram, saat 12 konumundan başlayarak saatin dönme yönüne doğru doldurulmaya başlanır. Merkez dairede, ana fikri (anahtar kavramı) temsil eden sözcük grubu yer alır. Merkez dairenin etrafındaki yedi bölmede ise, merkezdeki ana fikrin (anahtar kavramın) anlamı üzerinde duran ve merkezdeki fikri (temayı) ya da anahtar kavramı destekleyen, birbiriyle ilişkili bilgiler bulunmaktadır. Kavram çarkının merkezi alanı içinde isteğe bağlı olarak karşıt fikirleri, temayı veya konuyu bölmek için bir çizgi vardır (Ward,1999). Öğrenciye başlangıçta diyagramı planlamaya yardım etmek için özel sorular sorulur. Bu yol gösterici sorular, içerik ve organizasyonu sınıf öğretmeni tarafından kontrol edilen çalışma içerisinde yer almaktadır. Diyagram tamamlandıktan sonra, öğrencinin kavram çarkı tekniğine sahip olup olmadığını tespit etmek için öğretmen bir kontrol listesi kullanır (Ward, 1999). Öğretmen öğrencilerin çizdiği kavram çarkı diyagramlarını inceleyerek, öğrencilerin öğrendiği kavramlar hakkında bilgi sahibi olur ve çalışma kapsamında konu ile ilgili herhangi bir kavram yanılgısının olup olmadığını tespit edebilir (Ward &Wandersee, 2001). Literatür incelendiğinde araştırmaların daha çok kavram çarkı diyagramı hakkındaki öğrenci algıları, kavram çarkı diyagramı yapımı ve kullanımının ilköğretim sınıflarında anlamlı fen öğrenmeye etkisi, kavram çarkı diyagramlarının biyolojiyi öğrenme üzerine etkisi ve kavram çarkının öğrencilerin öğrenme başarısı üzerine etkisi gibi konular üzerine yapıldığı tespit edilmiştir (Ward, 1999; Ward & Wandersee, 2002; Hackney & Ward, 2002). Literatürde öğrencilerin kavram yanılgılarını tespit etmede kavram çarkı diyagramının kullanımına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin "Hücre Bölünmesi" ünitesinde yer alan 7 kavram ile ilgili olarak kavram yanılgılarının olup olmadığını kavram çarkı diyagramını kullanarak tespit etmektir.

Araştırma tarama modelinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. 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 var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005). Kavram çarkı diyagramları ile toplanan veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilip yorumlanmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. İçerik analizi yalnızca metinler üzerinde yapılan bir teknik değildir. Öğrenci resimleri gibi görsellerin ve televizyon programları gibi çekimlerin incelenmesinde de kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmanın örneklemini Kırşehir/Türkiye'deki A İlköğretim Okulu'ndan 26 sekizinci sınıf öğrencisi (Erkek -12/Kız -14) oluşturmaktadır. Örneklem seçilirken amaçlı örnekleme yöntemi (purposeful sampling) kullanılmıştır. "Hücre bölünmesi" ünitesi tamamlandıktan sonra öğrencilere üç boş kavram çarkı diyagramı verilmiş ve her bir diyagramdaki anahtar kavram çiftleri "mitoz-mayoz bölünme", "mutasyon-modifikasyon" ve "DNA kromozom" olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden her bir kavram çiftiyle ilgili düşünmeleri ve daha sonra diyagramın çerçeveleri içine doldurmaları istenmiştir. Diyagramlar toplandıktan sonra, araştırmacılar tarafından içerik analizi tekniği uygulanmış ve bunun sonucunda birbiriyle örtüşmeyen bazı kavramlar ve genel kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun "DNA, kromozom, gen", "mutasyon, modifikasyon" ve "mitoz ve mayoz bölünme" hakkında kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Analiz sonuçları, öğrencilerin hücre bölünmesi ile ilgili temel kavramlar konusunda çeşitli yanlış anlamalara sahip olduğunu göstermektedir. Bunlardan bazıları;

-Guanin-Adenin eşlenmesi,
-Adaptasyon ve Modifikasyon kavramlarının aynı olduğunun düşünülmesi.
-DNA'nın, kromozomdan daha büyük olduğunun düşünülmesi.
-Mayoz bölünme her organizmada görülebilir. şeklindedir.

Görüldüğü gibi, "kavram çarkı diyagramı" öğrencilerin fen konularıyla ilgili kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak için kullanılabilecek etkili yollarından biridir. Ayrıca, okul öğrencileri diyagramları çizmeyi eğlenceli bulduğu ve sahip oldukları kavramlarla diyagramları doldurmaya çalıştıkları görülmektedir. Sonuç olarak, açık uçlu sorular sorarak öğrencilerin kavram yanılgılarının altında yatan nedenleri anlamak zor, çok zaman ve çaba gerektirmektedir. Öğrencilerin kavram yanılgılarını kolayca tespit etmede açık uçlu sorular yerine, kavram çarkı diyagramı kullanımını önermekteyiz. Ayrıca, bu diyagramlar kavramsal değişime yönelik girişim çalışmalarında da kullanılabilir.

Bu sonuçlar öğrencilerin "hücre bölünmesi" ünitesindeki yedi temel kavramı ezberlemiş olduğunu göstermiştir. Çizim yaptırarak öğrencilerin kavram yanılgılarını kolaylıkla tespit edebildik. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalar onların kavram yanılgılarını düzeltilmesi hakkında olmalıdır. Öğrencilerin kavram yanılgılarının düzeltilmesi için yine kavram çarkı diyagramları kullanılabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kavram, kavram yanılgısı, kavram çarkı diyagramı.

DETERMINING 8TH GRADE STUDENTS' MISCONCEPTIONS ABOUT THE UNIT OF "CELL DIVISION" BY USING ROUNDHOUSE DIAGRAMMING

Erkan AKYÜREK, Isahocalı Selamoglu Primary School, KIRŞEHİR, erkanakyurek@hotmail.com
Özlem AFACAN, Ahi Evran University, Ahi Evran University, ozlemafacan2005@gmail.com

Abstract
Meaningful learning happens when students build the right relationship between the newly and previously learned concepts (Ausebel, 1968; Novak, 2002). According to constructivist theory, meaningful learning requires the individual to reconstruct his/her conceptual framework. This reconstruction comprises the processes of conceptual equilibrium, experience, unequilibrium, assimilation, accomodation and re-equilibrium (Shymansky and et all, 1997). It contains information related to the individual's cognitive structure or representations, the elements s/he has organized. According to Klausmeier (1992) the changes in the individual's cognitive structure enables one to understand a higher level concept (Klausmeier, 1992). The roundhouse diagram concept, which is a visual teaching tool, was devised by Wandersee in 1994. The roundhouse diagram is used by teachers in order to visualize the cognitive representations in the students' minds. The diagram introduced by Wandersee was designed as a two-dimensional circular form. The diagram comprises a central circle situated in the middle of the form and seven sections surrounding it. It also contains seven outer sectors based on Miller's psychological study over short-term memory (Miller, 1956). It is filled in clockwise starting from the position of 12.00 in the clock. The word group representing the main idea (key concept) is situated in the central circle. As for the seven sections surrounding the central circle, they host interrelated information focusing on the meaning of the central idea (the key concept) and supporting the central idea (theme) or the key concept. Within the central area of the roundhouse diagram, there may be a line to divide the counter ideas, themes or subjects (Ward, 1999). In the beginning, students are asked specific questions in order to help plan the diagram. These guiding questions are found on a worksheet, which is checked for content and organization by the classroom teacher. Upon the completion of the diagram, the teacher uses a check list to identify the things that the student possesses technically (Ward, 1999). The teacher can probe the student's learning about concepts in the diagram and may ascertain whether s/he has any misconceptions related to any concept within the scope of the subject (Ward &Wandersee, 2001). The literature review reveals that studies mostly focus on issues such as students' perceptions of the roundhouse diagram, the effects of roundhouse diagram construction and use on meaningful learning of science in the primary school, the effects of roundhouse diagrams on biology learning and the students' learning success (Ward, 1999; Ward & Wandersee, 2002; Hackney & Ward, 2002). Studies related to the use of roundhouse diagrams in the identification of student misconceptions are lacking. The aim of the present study is to identify whether 8th graders have misconceptions related to the 7 concepts in "Cell Division" unit by means of roundhouse diagram.
The present study is a qualitative study which employs the survey model. Survey models are research approaches which aim to describe a past or present situation as it is. The event, individual or object is described as it is, in its own context (Karasar, 2005). Data collected via roundhouse diagrams were analyzed and interpreted by means of content analysis technique. Content analysis is a technique which enables one to analyze human behavior through indirect ways. Content analysis is performed in order to identify the existence of certain words or concepts inside a cluster of text or texts. The use of content analysis is not restricted to texts. It is also used in the analysis of visuals (eg. student drawings) and television programs (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). The sample comprised 26 eight graders (14 female, 12 male) studying at a primary school in Kırşehir, Turkey. Purposeful sampling was employed. After the "cell division" unit was completed, students were given three blank roundhouse diagram charts and the concept pairs in each diagram were determined as "mitosis-meiosis division", "mutation-modification" and "DNA chromosome". The students were asked to think about each concept pair and then fill in the frame of the diagram. Once the diagrams were collected, content analysis technique was applied by the researchers and some contradictory concepts and general misconceptions were determined.
An analysis of the student responses revealed that the majority of the students have misconceptions about "DNA, chromosome, gene", "mutation, modification" and "mitosis and meiosis division". The results indicate that students have various misconceptions related to basic concepts of cell division. Some of these are;
-Matching Adenine base and Guanine base,
-Thinking that the concepts of adaptation and modification are the same.
- DNA is larger than the chromosome.
-Meiosis division can be observed in every organism.
As can be seen, the "roundhouse diagram" is one of the effective ways of documenting students' misconceptions related to science subjects. In addition, it was observed that the students found drawing diagrams enjoyable and tried to fill in the diagrams with their present knowledge. In conclusion, it is difficult, time-consuming and effortful to understand the reasons underlying misconceptions by means of open-ended questions. In order to identify students' misconceptions, the authors recommend using roundhouse diagrams rather than open-ended questions. In addition, these diagrams could be used in intervention studies on conceptual change.
These results have revealed that students memorized the seven basic concepts in "cell division" unit. We could easily identify students' misconceptions by their drawings. Future studies should aim at correcting these misconceptions. Roundhouse diagrams can also be used in order to correct students' misconceptions.
Keywords: Concept, misconception, roundhouse diagram

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN İNCELENMESİ

Erten GÖKÇE, Ankara Üniversitesi, gokce@education.ankara.edu.tr

Özet
Öğretmenlik, eğitim ve öğretim etkinliklerini yürüten, eğitim ve öğretim kurumlarının yönetim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık mesleğidir. Öğretmenlik bıkmadan, usanmadan büyük bir özveri içerisinde sabırla yapılması gereken bir meslektir. Öğretmenlerin temel görevi ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimlerini de dikkate alarak yetiştirmektir.
Sınıf, eğitim öğretim ortamının gerçekleştiği bir alandır. Ancak son yıllarda sınıf ortamında karşılaşılan sorunlar hızla artmaktadır. Karşılaşılan bu sorunların çözümünde en büyük sorumluluk öğretmenlerindir. Öğretmenin sınıfı yönetmedeki başarısı öğrencilerin öğretim sürecindeki başarısını arttırmaktadır. Olumsuz öğrenci davranışlarının çözüldüğü sınıflarda öğrenciler kendilerini rahat ve güvende hissederek, dikkatlerini derse yöneltebilirler. Olumlu bir sınıf ortamı yaratmak için öğretmenlerin sınıf kurallarını öğrencilerin katılımıyla belirlemesi ve istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etmesi gerekir.

Sınıf yönetimi, genellikle sınıfta disiplini sağlama olarak algılanmaktadır. Ancak günümüzde sınıf yönetimi, sınıf yöneticisi olan öğretmenin disiplini sağlamakla birlikte, sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlamasını, öğretim faaliyetlerini sınıfın fiziksel olanaklarına göre planlamasını, sınıf içi iletişimi düzenlemesini kısacası, sınıfta eğitim öğretim etkinlikleri için olumlu iklimin yaratılmasını içerir.
Sınıf yönetiminin temelinde ise olumsuz davranışların önlenmesi veya bunlarla başa çıkılması, öğretmen ve öğrencilerin öğretim sürecinde karşılaşılan çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğrencilerle etkili iletişimin sağlanması hedeflenmektedir.
Eğitimin temel amaçlarından birisi çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmek, yeteneklerini keşfedip eğitim yoluyla geliştirerek iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Okullar çocuğu yaşama hazırlar. Burada kazanılan değerler çocuğun yaşamını ve toplumsal değerleri algılama biçimini olumlu yönde etkiler. Bu çerçevede çağdaş eğitim ve öğretim ilkelerine göre görev yapan bir öğretmen, sadece ders veren, sınav yapan ve not veren değil aynı zamanda bir organizatör, bir yönetici, bir rehber, bir izleyici ve bir değerlendiricidir. Öğretmenler, okulda öğrenim ortamını zevkli hale getiren, öğrencileri ile sağlıklı ilişkiler kurarak en etkili yöntem ve stratejileri başarıyla kullanarak öğrencilerini öğrenmeye teşvik eden sanatkârlardır.
İyi bir sınıf ve okul düzeninde öğrenciler, sınıf ve okul içi etkileşimlerinde, kabul edilebilir sınırlar çerçevesinde, planlanan uygulama ve davranış stillerini izlerler. Kurallara katı şekilde uyulması, öğrencinin pasif olması anlamına gelmez. Bu düzende öğretmenin temel yönetim görevi, davranış düzensizliklerini cezalandırmak ya da tek tek öğrencilerin bu düzene katılmalarını arttırmak değil, sınıfı için çalışır bir sistem oluşturup bunun sürekliliğini sağlamaktır. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada öğretim programı yönetiminin yanı sıra öğrenci davranışlarının, özellikle de rahatsız edici ya da uygun olmayan davranışlarının yönetimi, öğretmenler için büyük çaba gerektiren konulardan birisi olarak nitelendirilmektedir.
Modern toplumlardaki okullarda, öğretim uygulamaları anında, istenmeyen öğrenci davranışlarının önemli bir problem olarak ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Bu konuda yapılmış olan araştırmalarda öğretmenlerin % 54'ünün, öğrencilerde gözlenen davranış problemlerinin sınıftaki öğretimi aksattığı yönündeki görüşleri bulunmaktadır(Ataman 2000, 171). Freiberg-Stein-Huang'a (1995, 36.) göre öğrenme ortamında rahatsızlık yaratan öğrenci davranışları, öğretmeni ve öğrencileri olumsuz şekilde etkilemektedir. Okul ve öğretim ortamında disiplin ve düzenin sağlanmasının etkili bir öğretim için önde gelen koşullardan biri olduğu (Brophy ve Good, 1986) etkili bir şekilde yönetilen öğretim ortamında, öğrenme aktivitelerine daha çok zaman ayrıldığı, öğrencilerin zamanlarını ve öğrenme görevlerini aktif bir şekilde yoğunlaşarak geçirdiği belirtilmektedir (Wilks 1996, 20).
Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmaktadır. Günümüzde, okullardaki öğretim uygulamalarında, öğrenme ortamını bozan öğrenci davranışlarının önemli bir problem olarak ortaya çıktığı ve öğretimi aksattığı yönündeki öğretmen görüşlerine sıklıkla rastlanmaktadır. Öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliği ve sınıf içinde karşılaşılan sorunlara etkili çözümler üretebilme becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir.
Bu araştırmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde öğretme-öğrenme süreçlerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunları saptayarak, bu sorunlara ürettikleri çözümleri belirlemektir. Özel ve resmi ilköğretim okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm uygulamalarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim sınıf öğretmenleri sınıf içi etkinliklerini gerçekleştirirken ne tür sorunlarla karşılaştırmaktadır?
2. Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları sorunların temel nedenleri nelerdir?
3. Öğretmenler sınıf içinde karşılaştıkları sorunlara ne tür çözümler üretmektedir?
4. Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları sorunlara ürettikleri çözümler öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarına ne düzeyde uygundur?
5. Öğretmenler sınıf içinde karşılaştıkları sorunlara etkin çözümler üretebilmekte midir?
6. Öğretmenlerin sınıf içindeki sorunlara ürettikleri çözümler eğitsel açıdan uygun mudur?

Ankara ilindeki özel ve resmi ilköğretim okullarında yapılan bu çalışma kapsamında 156 sınıf öğretmeni ve 394 ilköğretim öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırma evrenini Ankara'daki ilköğretim okulları, örneklemi ise dördü özel, beşi resmi okul olmak üzere toplam dokuz ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır.
Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ilköğretimde sınıf içinde en çok karşılaşılan sorunlar, parmak kaldırmadan konuşma, sınıfın düzenini bozma, arkadaşları ile konuşma, öğretmeni dinlememe, ödev yapmama, okulu sevmeme ve derslerde sıkılma şeklinde saptanmıştır. Sınıf içinde karşılaşılan sorunların nedenleri arasında öğretmenin sınıf yönetme güçlüğü yaşaması, sınıf içi kuralların öğrencilerle belirlenmemesi, öğrencilerde sorumluluk duygusunun yeterince gelişmemesi ve derslerin yeterince ilgi ve dikkat çekici işlenmemesi yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sorunlara ürettikleri çözümlerin bazılarının öğrenci beklentilerine ve eğitsel ilkelere yeterince uymadığı görülmektedir.
Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; öğretmenlerin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi, sınıf içi kuralların öğrencilerin etkin katılımı ile belirlenmesi, ailelerin çocuklarına sorumluluk bilinci ve duyarlılığı kazandırmada daha etkin rol ve sorumluluk üstlenmesi ve derslerin daha ilgi ve dikkat çekici işlenmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeleri, öğrenciyi sürece katmaları ve verilen ödevleri düzenli olarak kontrol etmeleri gerektiği de önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim öğretmenleri, sınıf içinde karşılaşın sorunlar, çözüm önerileri.

ANALYSIS OF THE PROBLEMS AND SOLUTIONS ELEMENTARY CLASSROOM TEACHERS ENCOUNTER İN CLASS

Erten GÖKÇE, Ankara University, gokce@education.ankara.edu.tr

Abstract
Teaching is the profession of special expertise which carries out training and educational activities and undertakes the administrative tasks of training and education institutions. Teaching is a profession that needs to be done with patience and insistently. The main task of teachers is to train to individuals learning to learn, adopting national and universal values, generating solutions to problems, related to the field of national education and curriculum objectives by taking into account the needs of every individual.
Class, is an area which education and training environment takes place. However, the problems in the classroom are rapidly increasing in recent years. The greatest responsibility for solving these problems which are faced is teachers'. The success of teachers in managing class increases the success of students' learning process. In classes where negative student behavior solved, students pay their attention to the course by feeling themselves comfortable and in secure. To create a positive classroom environment, teachers would have to identify classroom rules with the participation of students and control unwanted behavior of students.
Classroom management is usually perceived as providing classroom discipline. However, today classroom management includes providing the physical layout of the classroom environment, planning teaching activities according to the class of physical facilities, arrangement of classroom communication and in short, the creation of positive climate in the classroom for educational activities in addition to teachers' who are the manager of class providing discipline.

On the basis of classroom management, the prevention of negative behaviors or dealing with them, eliminating the barriers which teachers and students face in the process of working are aimed to ensure effective communication with students. One of the main goals of education is to help for children and young people to adapt society in a healthy and productive way, to discover their ability by developing through education and to train as a good citizen. Schools prepare students to live. Values gained here influence the child's life and the perceptions of social values in a positive way. In this context, a teacher working in accordance with the principles of modern education and training, is not only a person giving lessons, giving marks but also an organizer, a manager, a mentor, and an evaluator. Teachers are craftsmen that encourage students to learn by establishing healthy relationships with their students using the most effective methods and successful strategies and make school enjoyable learning environment.

Students in a good order of the class and school follow the planned implementation and behavioral styles in the interactions in the classroom and school within acceptable limits. Obeying the rules strictly does not mean that the student is passive. In this order, the teacher's fundamental task of management is to create a system trying in the class and to ensure the continuity of this, not to punish behavior irregularities or not to increase the participation of students individually in this scheme. Creating an effective learning environment, student behavior management as well as academic program, especially annoying or inappropriate behavior management are classified as one of the issues that require great effort for teachers.

Schools in modern societies, at the time of teaching practices, the appearance of student behavior which is not wanted is observed as an important problem. In the research on this subject, there are the thoughts of 54% of teachers that students' behavior problems observed disturb the training in the classroom. (Ataman 2000, 171) According to Freiberg Stein Huang, in the learning environment student behavior that creates discomfort effect on students teacher in a negative way. In the environment of school and education, providing discipline and order is one of the conditions leading to the teaching environment, and it stated leaving more time for learning activities, the students spent their time and concentrating on learning tasks in an active way.

Good management of the class is considered as the first step to be successful in education. Therefore, the role of the teacher's leadership comes to the forefront. Nowadays, teaching practices in schools, student behavior that disrupts the learning environment and has emerged as an important problem is frequently seen in the views of teachers. Teachers capability of the educational and also management and the skills to produce effective solutions to the problems faced in the classroom also needs to be developed.

The purpose of this study is to determine solutions which they produce to these problems while primary school teachers in the classroom develop teaching-learning process by identifying the problems which they face. With the aim of determining solutions to their problems private and public elementary teachers working in schools as a classroom teacher come across in class, answers are searched for the following questions in this research:

1. What kind of problems do the primary school teachers confront while carrying out activities in class?
2. What are the basic causes of the problems faced by teachers in the classroom?
3. What kind of solutions to problems faced in the classroom do the teachers create?
4. What level solutions to the problems teachers face in class are suitable for students' expectations and needs?
5. Can teachers produce effective solutions to problems faced in the classroom?
6. Are educational solutions to the problems produced by teachers in the classroom suitable?

156 teachers and 394 primary school students were reached within the scope of this study made in the private and public elementary schools in Ankara. Primary schools in Ankara, while the sample of four private, for a total of five of the nine elementary schools generate the study population. The sampling situation which is easily accessible is used for the selection of the sample. The data were collected with a questionnaire developed by the researcher. Descriptive analysis was conducted to analyze the data using frequency and percentage.

According to the findings of the study, the most common problems in primary education in the classroom are speaking without removing the finger, breaking the layout of the classroom, talking with friends, not listening to teachers, not doing homework, not loving school and feeling boredom in the lessons. Among the causes of the problems encountered in the classroom, there are the teacher's difficulties in managing class to live, not determining classroom rules with students, not a developed sense of responsibility of students and not doing lessons by attracting attention of students. In addition, it is seen that some of the solutions teachers produce to problems are not fit enough for the expectations of students and the educational principles.

Based on the survey results; skills of teachers for problem-solving, determining classroom rules with students, families' active participation and sensitivity to make their children gain responsibility and doing lessons in a more interesting way are recommended. In addition, it is suggested that teachers develop classroom management skills, make the students be active in lessons and check homework of students regularly and on time.

Keywords: Elementary school teachers, problems faced in classrooms and solutions to the problems.

ÖRNEK BİR ÖĞRENME ORTAMI: TÜBİTAK DESTEKLİ İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ BİLİM YAZ OKULU

Esma BULUŞ KIRIKKAYA Kocaeli Üniversitesi, bulus@kocaeli.edu.tr
Esra BOZKURT, Gazi Üniversitesi, bzkrt.esra@gmail.com
Beyza İMALI, Kocaeli Üniversitesi

Özet

Öğrenciler genelde okulda yapılan fen eğitiminden sıkılırken, öğretmenlerin birçoğu da fen eğitimi yaparken zorlandıkları ve sıkıldıklarını belirtmektedir (House of Lord, 2000). Bu nedenle, özellikle küçük yaştaki çocuklara fen eğitimi verilirken onlara rehber olunmalı, keşfederek ve eğlenerek öğrenmeleri sağlanmalı, endişeleri ve korkuları en aza indirilmelidir. Ancak bu sayede çocuklar fenden zevk alabilir (Cho, 2003; Wilson, 2004). Bu doğrultuda bilim yaz kamplarının öğrenme ortamının öğrencileri motive edici ve daha ilgi çekici olmasını sağlaması, öğrencilere informal öğrenme ortamı oluşturacaktır. Kamp programları genelde kısa olsa da yoğundur. Toplam saatler göz önüne alındığında bir haftalık kamp programı, okullarda neredeyse bir-iki ayda yapılan bir bilgilendirmeye eşdeğerdir. Bu tür bilim kampları çevresel öğrenme için çok güzel bir seçenektir (Kılıç ve Yardımcı, 2009).

Ülkemizde TÜBİTAK tarafından desteklenmekte olan bilim ve toplum projeleri, bilginin topluma anlaşılır bir biçimde aktarılmasını, bunu yaparken de bilginin mümkün olduğunca görselleştirilerek, etkileşimli uygulamalarla zenginleştirilmesini amaçlar. Bu projelerde, klasik öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak, katılımcılara olabildiğince fazla bilgi aktarılması değil, katılımcıların basit bilimsel olguları fark etmeleri sağlanarak, merak duygularının, araştırma ve öğrenme isteklerinin tetiklenmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmada, TÜBİTAK tarafından desteklenen 2010 yılında gerçekleştirilmiş "İlköğretim Öğrencileri Bilim Yaz Okulu"nda yapılan öğretim etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin sunulması, öğrencilerin en çok hangi etkinliklerden etkilendiklerinin

belirlenmesi ile öğrencilerin bilim yaz okulu ile ilgili genel olarak düşüncelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bilim Yaz Okulunda yer alan etkinlikler, çocukların fen derslerinde edinmiş olabileceği korku ve endişeleri ortadan kaldırabilecek bilimin eğlenceli yüzünü tanıtacak farklı yöntem ve tekniklerle düzenlenmiş zevkli bilim ve teknoloji etkinlikleriyle spor ve sanat etkinliklerini içermektedir. Araştırmanın evrenini; Kocaeli ilinde öğrenim gören ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, ise bilim yaz okuluna gönüllü olarak katılmak isteyen ve beşinci sınıftan altıncı sınıfa geçmiş öğrenciler arasından basit tesadüfi örnekleme ile belirlenmiş 50 öğrenci oluşturmaktadır. Bilim yaz okulu etkinlikleri Kocaeli Üniversitesi'nin çeşitli fakülte ve yüksekokullarındaki mekânlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Projede yer alan etkinlikler şöyledir: Drama Etkinliği: Çevrenin Korunması, Işık Konusunda Merak Ettikleriniz Işık Nasıl Bir Yol İzler? Kaleydoskop (Çiçek Dürbünü) Nasıl Yapılır? , Çeşitli iplerin tabii ve suni boyalarla boyanması, Ritim Atölyesi: Ritim Çalgı Yapalım Ritim Tutalım, Canlılar Dünyasına Yolculuk Yapalım: Doğada Gözlem ve Materyal Toplanması-Laboratuar Ortamında İnceleme, Şampuan ve Krem Üretim Atölyesi, Japon Kaligrafi Sanatının Cam Füzyon ve Takı Denemeleri Üzerinde Uygulanması, Kentimizin Meşhur Tatlısı; Pişmaniye Nasıl Yapılır? İmalathanesine Bakalım! , Bir Depremin Richter Büyüklüğü ve Şiddetini Belirleyelim, Kara Delikler Belgeseli – İstasyon Tekniği, Buzda Kaymayı Öğreniyoruz!, Meyveleri Dalında Tanıyalım! Bir Çiçek Dikelim, Uçak atölyesi: Ata Uçağı Yapıyoruz- Ata Uçağını uçuruyoruz, Güneşten Faydalanalım:Güneş Pili Yapımı!, Güneşten Faydalanalım:Solar Robot Yapımı!, Poster Yarışması; Hayal Gücümüz İş Başında!

Bir hafta boyunca yapılan etkinliklerden son olarak yapılan, Poster Yarışması: Hayal gücümüz İş Başında etkinliği aynı zamanda bu araştırmanın veri toplama aracıdır. Aydoğdu ve Kesercioğlu (2005:270)'na göre posterler, "Bir projeyi ve sistemi daha önceden proje ve sistem hakkında hiçbir bilgisi olmayan okuyuculara ana hatlarıyla tanıtıcı nitelikte hazırlanan iki boyutlu grafiklerdir". Alan yazınındaki bu yönergelerden de yola çıkarak alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden olan posterlerin bu araştırmada kullanılması ile öğrencilerin hiç bilmeyen bir gruba ana hatlarıyla bilim yaz okulu ile ilgili bilgi vermek istediklerinde özellikle nelerden bahsedeceklerinin belirlenmesidir. Bu etkinlikte öğrencilerden hafta boyunca yapılan etkinliklerden en çok akıllarında kalanları üçerli grup olarak kendi aralarında 5 dakikalık bir süre konuşmaları istenmiştir, ardından öğrencilerin bireysel olarak düşüncelerini yansıtabilecekleri posterleri hazırlamak üzere bir saatten fazla bir süre verilmiştir. Hazırladıkları posterlerin yanı sıra her öğrencinin kendi posterinde neyi anlatmak istediğini açıklaması istenmiştir ve öğrencilerin yaptıkları açıklamalar videoya kaydedilmiştir. Ayrıca posterleri ile ilgili açıklamaları yaptıktan sonra, öğrencilerden bilim yaz okulu ile ilgili duygu ve düşüncelerini birkaç cümle ile anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin posterleri, posterlere yönelik açıklamaları ve bilim yaz okulu ile ilgili görüşleri araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Bu verilerin değerlendirilmesi için kodlama anahtarı oluşturulmasında NVivo 8 ile nitel Veri Analizi Programı kullanılmış ve veriler "betimsel analiz" tekniği ile çözümlemiştir. Araştırmada betimsel analiz yapılırken, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları dikkate alınmıştır. Öncelikle bilim yaz okulu boyunca yapılan etkinlikler, betimsel analiz için bir çerçeve olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin posterlerinde bahsettikleri etkinliklere göre en çok hangi etkinliklerden bahsettiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ardından öğrencilerin etkinliklerden nasıl ve neden bahsettiklerinin analizi yapılmıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin genel olarak bilim yaz okulu ile ilgili ifade ettikleri görüşlerden, nasıl izlenimlere sahip oldukları da tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulguların tanımlanması ve yorumlanmasında araştırmacıların uygulanan etkinliklerin hepsinde aktif olarak yer almasının da olumlu etkisinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin posterlerinde genel olarak en çok "Meyveleri Dalında Tanıyalım, Bir Çiçek Dikelim", "Canlılar Dünyasına Yolculuk Yapalım", "Ata Uçağı Yapımı" ve "Şampuan Krem Üretim Atölyesi" etkinliklerinden olumlu olarak bahsettiklerini göstermektedir. Belirtilen etkinliklerde öğrencilerin oldukça aktif olarak yer almaları ile kendi ürünlerini ortaya koymalarının öğrencilerin en çok bahsettikleri etkinlikler olmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin hiçbirinin posterlerinde bilim yaz okulundaki etkinliklere yönelik olarak olumsuz bir veriye rastlanmamıştır, ayrıca öğrencilerin posterleri ile ilgili yaptıkları açıklamalar bu sonucu destekler niteliktedir. Öğrenciler bilim yaz okulu ile ilgili görüşlerinde çoğunlukla eğlenerek öğrendikleri için mutlu olduklarını, etkinlikler bütün gün devam etmesine rağmen sıkılmadıklarını, daha önce duymamış ve görmemiş oldukları birçok şeyi bilim yaz okulunda keşfettikleri için öğrenmenin çok zevkli gerçekleştiğini bildirmişlerdir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin etkin bir biçimde öğretim etkinliğine dâhil olmaları ve her öğrencinin öğrenmesini teşvik edecek farklı yöntem ve teknikler kullanılması ile öğrencinin kendi ürününü ortaya koymasının öğrenme ortamlarını daha eğlenceli ve verimli hale getirdiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim yaz okulu, ilköğretim öğrencileri, eğlenceli bilim.

AN EXAMPLE OF A LEARNING ATMOSPHERE: SCIENCE SUMMER SCHOOL FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH SUPPORT OF TUBITAK

Esma BULUŞ KIRIKKAYA, Kocaeli University, bulus@kocaeli.edu.tr
Esra BOZKURT, Gazi University, bzkrt.esra@gmail.com
Beyza İMALI, Kocaeli University

Abstract

It was determined that students usually get bored science education at school and most of teachers also get bored and have difficulties by making science education (House of Lord, 2000). Because of this, especially while it has been giving science education to little aged students, it should be guiding to them, supplying to learn by exploring and enjoying, reducing their worries and fears minimum. The children can find pleasure in science only with this way (Cho, 2003; Wilson, 2004). It confirms that science summer camps' learning atmosphere makes an informal learning atmosphere to motivate students and arouse their interests. Camp programs are heavy in spite of short. When total hours considers, one week camp program is nearly the same as giving information at school in one or two months. That kind of science camps are a nice alternative for environmental learning (Kılıç ve Yardımcı, 2009).

The aims of science in society projects which supported with TÜBİTAK in our country, intelligible transfer the information to society and also making the information to become visualized and got rich with interaction practices. In these projects, it is important that supplying to notice simple sciencitific facts by individuals and alerting their curiosity, researching and learning wishes, not to transfer maximum information with classical learning methods and techniques.

In this research, it was intended to establish the students' general thoughts about science summer school, to determine which activities were most effected for the students and to present the methods and techniques which was used in "Science Summer School for Primary School Students" in 2010 supported with TÜBİTAK. The activities, which were at Science Summer School, included sports and art activities with different methods and techniques for providing students to meet them the enjoyable face of science which could remove their fears and worries that they got at science lessons. Universe of this research is primary school students that receive education in Kocaeli. The sample of this study, 50 pupils, who finished 5th grade and passed 6th grade, are volunteer for participate in science summer school was randomly selected. Science summer school's activities were done at Kocaeli University's faculties and collages. The activities of the project were: the Activity of Drama: Protection of Environment, Your Curiosity on Light: What Kind of Way Does Light Follow? How Does a Kaleidoscope Make? , Putting on Make-up Assorted Ropes by Natural and Artificial Paints, the Workshop of

Rhythm: Let's Make Rhythm Musical Instrument and Capture the Rhythm, Let's Visit the Vigorous World: Observe at Nature and Collect Materials-Observing at Laboratory, the Workshop of Shampoo and Cream, Putting Into Practice the Japanese Calligraphy Art's on Glass Fusion, Famous Desert of our Town; How Does the "Pişmaniye" (traditional delight) Make? Let's Look at Its Factory! , Let's Determine an Earthquake's Richter Gravity and Violence, The "Black Hole" Documentary Film - The Station Technique, We are Learning Skiing on the Ice! , Let's Meet the Fruits on Their Branch! Let's Plant a Flower, Plane Workshop: We are doing "Ata Plane" – We are flying "Ata Plane", Let's Benefit From Sun: Making Sun Battery! , Let's Benefit From Sun: Making Solar Robot! , Competition of Poster: Our Imagination Are at Work!

The last activity, "Competition of Poster: Our Imagination Are at Work!" is also a data collecting tool for this research. According to Aydoğdu and Kesercioğlu (2005:270), posters are graphics with two dimensions that prepared to meet the readers who have no idea about system and project before. By following these directives in the literature, it was determined that when students wanted to inform about science summer school to a group who has no idea, especially what they would be mention by using the posters, which is one of the alternative measure and evaluation techniques. In this activity, we wanted the students to talk about the activities that they were remembered all the time whole week by groups of 3 in 5 minutes. Then, we gave more than 1 hour to the students to prepare their posters for explaining their ideas by themselves. Also we wanted them to tell us what they want to explain in their posters and their explanations were recorded on the video. After their explanations' about their posters, it was also wanted to tell their emotions and thoughts about science summer school in a few sentences. Students' posters, their explanations about the posters and their thoughts about science summer school were data for this research. Qualitative data analysis program with NVivo 8 is used to the encoded key for evaluating data and "descriptive analysis" method was used to analysis data. When making descriptive analysis, these phases were followed: composing a frame for descriptive analysis, organizing data for theme frames, description and comments for findings. First of all, the activities were designated as a frame for descriptive analysis whole science summer school time. The aim of that which activities the students mentioned the most in their posters. Then, it was analysis that why and how they mentioned those activities. In addition to this, it was tried to establish from their thoughts that what their opinions were about science summer school in general. It was an advantage to describe and comment the findings that the researchers were active in all activities. The findings of this research, the students generally mentioned positive the most to these activities: "Let's Meet the Fruits on Their Branch! Let's Plant a Flower", "Let's Visit the Vigorous World", "We are Doing Ata Plane" and "the Workshop of Shampoo and Cream". There were any negative data for the activities about the science summer school in their posters, also their explanations about their posters supported these findings. The students mostly mentioned in their thoughts about science summer school that they were happy with enjoying and learning together, they were not bored although the activities continued all day, learning was enjoyable for them to explore many things at science summer school that they had never seen or heard before. The results of this research shows when the students join the learning instruction as active and makes their own products to encourage them to learn with different methods and techniques, it makes learning atmosphere more enjoyable and productive.

Key words: Science summer school, primary school students, entertainment science

ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Esma ÇOLAK, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Esma.colak@msgsu.edu.tr
Sertel ALTUN, Yıldız Teknik Üniversitesi, saltin@yildiz.edu.tr

Özet

Çalışmada, pedagojik formasyon programı içinde yer alan dersleri almakta olan Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin öğrenim ortamında tercih ettikleri öğrenme stilleri ile sahip oldukları öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmektedir. Ayrıca söz konusu ilişki; öğrencilerin okumakta oldukları üniversite, öğrenim gördükleri alan ve cinsiyet değişkenlerine göre de araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Mimar Sinan Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültelerinin değişik bölümlerine devam eden 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, *Grasha-Reichman* tarafından geliştirilen "*Öğrenme Stilleri Ölceği*" ve *Pintrich ve diğerlerinin* geliştirdiği "*Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği*" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, Pearson korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar; öğrencilerin öğrenim ortamında tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öz-düzenleme becerilerinin boyutları arasında ilişki görüldüğünü ortaya çıkarmıştır.

Eğitim sürecinde odak noktasının öğretmenden öğrenciye kayması, öğrenme sürecinin etkili bir şekilde düzenlenebilmesi için öğrenen özelliklerinin farklı boyutlarda incelenmesini de gerekli kılmıştır. Bu çalışmada da bu noktadan hareketle öğrenicilerin öğrenme sürecinde rollerini yerine getiriş biçimleri ile yakından ilgili olan iki öğrenme değişkeni –özdüzenleme ve öğrenme stilleri- odak noktasına alınmış ve öğrenme stilleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Son yıllarda üzerinde yoğunlukla çalışılan başlık olan özdüzenleme kavramının ortaya çıkışı, bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını hissettikleri her anda kendi öğrenmelerini sağlama ve düzenleme gereksinimine dayanmaktadır (Altun ve Erden, 2006). Bandura (1994. Bandura, 1986. Akt: Pintrich, 2000)'ya göre özdüzenleme; bireyin kendi öğrenme hedeflerini oluşturduğu, motivasyonunu, bilişüstü yeterliliğini ve davranışlarını ayarlamaya çalıştığı, hedeflerini çevresindeki bağlamsal özelliklere göre yönlendirip sınırladığı, aktif ve yapıcı bir özelliğe sahiptir. Boekaerts (1999) da öğrenme sürecinde özdüzenleme becerilerinin önemine dikkat çekmekte ve özdüzenleme becerisinin oluşmasında, bireyin sahip olduğu öğrenme stilinin önemli bir role sahip olduğunu ileri sürmektedir. O'na göre, öğrencilerin öğrenme stilleri, bilişsel süreçlerin organize ve kontrol edildiği belirgin modlardır. Bir başka deyişle öğrenme stilleri, öğrencilerin bilişsel süreçlerini organize ve kontrol eden karakteristik özelliklerdir. Kişinin bu karaktersitik özellikleri hakkında bilgi sahibi olması bir başka deyişle kendi öğrenme stili hakkında farkındalığa sahip olması, öğrenme sürecini ve özdüzenleme becerisini etkileyen bir unsurdur. O zaman, öğrenme stilinin, özdüzenlemeye dayalı öğrenmenin bir öğesi olarak değerlendirilebileceğini söylemek de yanlış olmayacaktır (Desmedt, 2004).

Bu araştırmada da yukarıda belirtilen teorik perspektif çerçevesinde de öğrenen özelliklerinde ön plana çıkan iki önemli değişken olan özdüzenleme ve öğrenme stili arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu ilişkinin ortaya çıkarılması aynı zamanda öğretmenlerin hangi stilin öz-düzenleme sürecinin bir parçası olduğunu bilmelerini ve buna göre öğrenme ortamlarını öğrenciler için aktif hale getirecek şekilde düzenlemelerini de sağlayacaktır (Boekaerts, 1999). Bu çalışmada da ulaşılan sonuçlara bağlı olarak öğrenme stili- öz-düzenleme ilişkisinin kurulması ve daha nitelikli öğrenmelere ulaşılmasına yönelik çıkarımlara ulaşılması hedeflenmiştir.

Çalışmanın problem cümlesini "Öğrencilerin, öğrenme stilleri ile öz-düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?" oluşturmaktadır. Söz konusu problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

a- Çalışma grubu içinde yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre, öğrenme stilleri ile öz-düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?

b- Çalışma grubu içinde yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlarına göre, öğrenme stilleri ile öz-düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?

c- Çalışma grubu içinde yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre, öğrenme stilleri ile öz-düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?

Bu araştırma, var olan bir durumu tespit etmeye yönelik olduğundan tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modellerindeki araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2005, s.77).

Araştırmanın çalışma grubunu; Mimar Sinan Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültelerinin farklı bölümlerinde okumakta olan 300 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrencilerin, öğrenme stillerini belirlemek amacıyla, Grasha-Reichman (Grasha, 2002, s.167) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte kaçınan, bağımlı, işbirlikli, katılımcı, rekabetçi ve bağımsız olmak üzere 6 alt boyuttan oluşan toplam 60 madde yer almaktadır. Ölçek maddelerinin tümü olumlu cümle yapısında olup beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Zereyak (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla, Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie tarafından geliştirilmiştir. 1991 yılında geliştirilen *"Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"* kullanılmıştır. 7'li likert olarak düzenlenen ölçek; Motivasyonel inançlar, Bilişsel ve Bilişüstü Öz-düzenleme ve Kaynakları Yönetme Stratejileri olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Söz konusu boyutların altında toplam 15 alt boyut yer almaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Altun ve Erden (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri, Pearson korelasyon tekniği ile analiz edilmiş, SPSS 16.0 (Social Sciences Statistical Package) istatistik programında analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak $p<.05$ değeri alınmıştır.

Yapılan araştırmada özdüzenleme ve öğrenme stili arasındaki ilişkiye yönelik ulaşılan bulgular, öğrenen özelliklerinin üzerinde tekrar düşünülmesi için bir fırsat yarattığı gibi aynı zamanda öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin öneriler geliştirilmesine de yardımcı olmuştur. İleride yapılacak araştırmalarda daha farklı örneklem gruplarında çalışılması ve deneysel çalışmalar kapsamında da özdüzenleme ve öğrenme stili ilişkilerinin incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stilleri, öz-düzenleme becerileri, üniversitede öğrenim görülen alan, cinsiyet.

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEARNING STYLES OF STUDENTS AND THEIR SELF-REGULATION SKILLS

Esma ÇOLAK, Mimar Sinan Fine Arts University, esma.colak@msgsu.edu.tr
Sertel ALTUN, Yıldız Technical University, saltin@yildiz.edu.tr

Abstract

This study examines the relationship between the learning styles preferred in a learning environment by students of the Faculty of Arts and Sciences taking pedagogical formation courses, and their self-regulation skills. In addition, the relationship in question was examined with reference to the variables of university attended, degree pursued and gender. The study group of students consisted of a total of 300 students from various departments of the Faculties of Arts and Sciences at Mimar Sinan University, Marmara University and Yıldız Technical University. The data for the study were collected using the "*Learning Styles Scale*" developed by *Grasha-Reichman* and the "*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*" developed by *Pintrich et al.* To analyze the data, Pearson's correlation analysis was used. The findings indicate that there is a relationship between the learning styles preferred by students in a learning environment, and their self-regulation skills.

The recent shift in the focus of education from the teacher to the student necessitates the study of the different dimensions of learner characteristics so that the learning process can be effectively organized. Starting from this point, this study focuses on two learning variables - self-regulation and learning styles- that are closely related to the way in which students carry out their roles in the learning process, and examines the relationship between the two.

The concept of self-regulation, which has become a major field of study in recent years, is based on the requirement for self learning and self regulation; a necessity individuals feel whenever they need to learn something (Altun&Erden, 2006). According to Bandura (1994, Bandura, 1986, cited by Pintrich, 2000), via self-regulation, which is an active and positive trait, individuals create their own learning goals, try to adjust their motivation, metacognitive skills and behaviors, and manage and shape their goals in line with the contextual elements surrounding them. Boekaerts (1999), on the other hand, draws attention to the importance of self-regulation skills in the process of learning, and argues that the learning style of an individual plays an important role in the formation of self-regulation skills. According to Boekaerts (1999), learning styles of the students are salient modes where the cognitive processes are organized and controlled. In other words, learning styles are characteristic features that organize and control cognitive processes. Whether or not the individual is knowledgeable about these characteristic features, that is to say, whether or not he or she has an awareness of his or her learning style, is a factor that affects both the learning process and self-regulation skills. If so, we could also argue that learning style is a part of self-regulation based learning (Desmedt, 2004).

This study aims, within the theoretical framework outlined above, to examine the relationship between self-regulation and learning style, which appear to be two important learner characteristics. A better understanding of this relationship would also help teachers identify which styles are part of the self-regulation process, and thus organize the learning environments for which they are responsible in a way that encourages students to be more active (Boekaerts, 1999). This study aims to understand the relationship between learning style and self-regulation better, and to make inferences that can be used to improve learning.

The problem statement of the study is as follows: "Is there a relationship between the learning styles and self-regulation skills of students?" Within the framework of this problem, answers to the following research questions were sought:

a. Is there a relationship between the learning styles and self-regulation skills of the students participating in the study by the university attended?
b. Is there a relationship between the learning styles and self-regulation skills of the students participating in the study by the degree pursued?
c. Is there a relationship between the learning styles and self-regulation skills of the students participating in the study by gender?

This study uses survey methodology because it aims to describe an existing situation. Studies using survey methodology aim to provide accurate descriptions of a past or present situation (Karasar, 2005, p. 77).

A total of 300 students from Mimar Sinan University, Marmara University, and Yıldız Technical University participated in the study.

To identify the learning styles of the students, the learning styles scale developed by Grasha-Reichman (Grasha, 2002, p.167) was used. The scale was adapted to Turkish by Zereyak (2006), who also studied its validity and reliability.

To measure the self-regulation skills of the students, the "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" developed in 1991 by Pintrich, Smith, Garcia, and Mc Keachie was used. The scale was adapted to Turkish by Altun&Erden (2006) who also studied its validity and reliability.
The data collected were analyzed using Pearson's correlation, and relevant calculations were made in SPSS 16.0. The significance level of $p<.05$ was used.
The findings reached on the relationship between self-regulation and learning styles also enabled us to develop proposals concerning the organization of learning environments, such as taking the opportunity to re-think learner characteristics. Future studies should work with different samples that are ideally more representative, and examine the relationship between self-regulation and learning styles in experimental settings as well.
Keywords: Learning styles, self-regulation skills, degree pursued, gender.

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENİRKEN KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ (Nevşehir İli Örneği)

Eyup İZCİ, İnönü Üniversitesi, eizci@inonu.edu.tr
Hatice ÖZGAN SUCU, Nevşehir Üniversitesi, haticeozgan@hotmail.com

Özet
Öğrenme stratejileri dil öğrenme sistemini doğrudan etkiledikleri için hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından etkili bir öğretim için oldukça önemlidirler. Çünkü öğrenciler strateji kullandıklarında dil kullanım pratiğinin yapıldığı iletişimlerini daha iyi değerlendirirler ve bu iletişimlere önceden daha iyi hazırlanmış olurlar. Ortaya çıkabilecek hataların iletişimlerinin akıcılığını engellemelerine izin vermezler. Stratejiyle beraber gelen özerklik ya da özerkliğin beraberinde gelen stratejiler, bireysel farklılıklar açısından daha nitelikli esnekliklerin ortaya çıkması anlamına gelir. Stratejiler sınıf içi etkinlikler ile sınırlı olmadıklarından bireyin gerek kendi başına, gerekse arkadaşlarıyla birlikte girdiği öğrenme etkinlikleri artar. Dilin aktif kullanımı ve pratik arttığından dil performansı gelişir (Nunan, 2000, 58-60).
Öğrenmenin en önemli ancak en çok ihmal edilen yönü öğrencilerin sıklıkla karmaşık görevleri yerine getirebilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip oldukları halde onları nasıl kullanacaklarını bilemez bir durumda olmalarıdır; böylece beceriler durağanlaşmaktadır. Bazı zamanlar bu durum, bilgi ve becerileri uygulamak için yeterli motivasyon veya güvenin olmamasından, bazı zamanlar ise öğrencilerin içinde bulundukları durumun o bilgi ve becerileri kullanmalarını gerektirdiğini anlayamamalarından kaynaklanmaktadır (Hartman, 2001). Yani öğrenci açıklayıcı ve prosedürel bilgiye sahip olmasına rağmen bu bilginin transfer edilmesi ve uygulanması için gerekli olan durumsal veya bağlamsal bilgiye sahip değildir (Gama, 2005).
Yabancı dil sınıflarında, öğrenme sürecinde kullanılan bilgi fazla olduğu için karşılaştıkları yeni bilgiyi anlamaya çalışırken farklı stratejiler kullanırlar. Dil öğrenme stratejileri gözlenemese de, öğrencilerinin yeni bilgiyi anlamak, öğrenmek ve hatırlamak için gerekli olan uygun yetenekleri nasıl planladıkları ve seçtikleri hakkında öğretmene önemli ipuçları verir (Hişmanoğlu 2000, 5). Fedderholdt (1997, 1)'a göre, birçok farklı dil öğrenme stratejisini, doğru ve uygun bir şekilde kullanabilen bir dil öğrencisi, dil yeteneklerini daha iyi geliştirebilir.
Ülkemizde son yıllarda İngilizce'nin öğretimi ile ilgili araştırmalar büyük önem kazanmıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmalar öğrenme stratejilerini gündeme getirmiş bu konu çeşitli açılardan ele alınmıştır. Yabancı dil öğrenme stratejilerine yönelik yapılan bu çalışmaların birçoğu her ne kadar yetişkinler üzerinde yoğunlaşmış olsa da son zamanlarda araştırmacılar ilkokul öğrencileri üzerinde de çalışmalar yapmışlardır.
İngilizce dersi öğretim programında yapılan yenilikleri ve öğrencilerin bilinçlenme düzeyini olumlu gelişmeler olarak değerlendirmek mümkündür. Ancak gerek devlet gerek özel öğretim kurumlarındaki yabancı dil öğretimi konusunda elde edilen bütün gelişmelere rağmen, hala başarının istenilen düzeye çıkarılamadığı da görülmektedir.
Araştırmanın temel amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini hangi sıklıkla kullandıklarını belirlemektir.
Problem Cümlesi
İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin İngilizce Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri nelerdir ?
Alt Problemler
1- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri ile annelerinin meslekleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri ile babalarının meslekleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrenim gördükleri okul türü arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri ile yabancı dil öğrenme süreleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri ile yabancı dil notları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri ile okul dışında yabancı dil öğrenmek için herhangi bir etkinliğe katılma durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
8- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri ile okul dışında gerçekleştirilen etkinlik arasında anlamlı bir fark var mıdır?
Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları ölçekte verilen sorulara verdikleri yanıtlarla belirlenmeye çalışılmıştır.
Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Nevşehir il merkezinde bulunan ilköğretim ikinci kademe 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.
Araştırmanın örneklemini ise adı geçen evrenden random yöntemiyle seçilmiş 542 öğrenci oluşturmaktadır.
Araştırmadaki verilerin toplanmasında öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma profillerini tespit etmek amacıyla, Oxford (1990, 293-300) tarafından tasarlanan dil öğrenme stratejisi anketi (Strategy Inventory for Language Learning- SILL) kullanılmıştır. Oxford (1990) tarafından geliştirilen 'Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin Türkçe formunun dil eşdeğerliğinin, geçerliğinin ve güvenirliğinin incelemesi Cesur ve Fer (2007) tarafından gerçekleştirilmiş ve Türkçe formun geçerliliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından yapılan ölçeğin iç tutarlık katsayısını belirleyen Cronbach Alpha değeri ,927 bulunmuştur Anket bellek

stratejileri (10 madde), bilişsel stratejiler (10 madde), eksik giderme stratejileri (10 madde), üst-bilişsel stratejiler (10 madde), duygusal stratejiler (5 madde) ve sosyal stratejiler (5 madde) olmak üzere 6 boyut ve toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi ölçek özelliği taşıyan ankette beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Buna göre Her zaman: 5, Sık sık: 4, Bazen: 3, Nadiren: 2, Hiçbir zaman: 1 şeklinde seçenekler oluşturulmuştur. Elde edilen veriler SPSS paket programında değerlendirilmiş olup, verilerin çözümünde yüzde, ortalama, bağımsız gruplar t testi ve onewayanova testleri kullanılmıştır. Ayrıca anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni ve Kruskal – Wallis testlerine başvurulmuştur.

Tüm stratejilerin kullanılma durumlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullanmış oldukları strateji ortalaması 3,03 bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin stratejileri kullanım düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kullandıkları stratejilere göre; üst-bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri ortalaması 3,21, bellek stratejileri 3,19, eksik giderme stratejileri 3,00, sosyal stratejiler 2,98, duygusal stratejiler 2,93 ve en düşük düzeyde kullanılan strateji olarak 2,89 ortalama ile bilişsel stratejilerin kullanımı bulunmuştur.

Cinsiyete göre kız öğrencilerin bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, eksik giderme stratejileri, üst-bilişsel stratejiler, duygusal stratejiler ve sosyal stratejileri kullanma düzeyleri erkek öğrencilerden anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin anne mesleğine göre, anneleri serbest meslekte çalışanların bilişsel strateji puan ortalamaları ev hanımı, memur, işçi ve diğer meslek çalışanlarından anlamlı olarak farklı bulunmuştur. Babalarının mesleğine göre ise babaları turizmci olan öğrencilerin bütün alanlardaki stratejileri kullanma düzeyleri babaları işçi, çiftçi, esnaf ve diğer mesleklerden anlamlı olarak farklı bulunmuştur.

Özel okula devam eden öğrencilerin stratejileri kullanma düzeyleri devlet okuluna devam eden öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde karne notu yüksek olan öğrenciler ile okulun dışında özel ders alan öğrencilerin stratejileri kullanma düzeyleri de diğer öğrencilerden anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dil Öğrenme Stratejileri, İlköğretim, Yabancı dil

LANGUAGE LEARNING STRATEGIES OF PRIMARY SCHOOL SECONDARY LEVEL STUDENTS USE WHILE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE (The Case of Nevşehir)

Eyup İZCİ, Inonu University , eizci@inonu.edu.tr
Hatice ÖZGAN SUCU, Nevsehir University, haticeozgan@hotmail.com

Abstract

The use of learning strategies is crucial for both teachers and studentsin order to reach effective teaching sessions since they have direct effect on the language learning system. This is because students can evaluate the communication through which the language is practiced and can be prepared for the communication beforehand better when they use strategies. They do not allow the errors frustrating the fluency of communication. Independency that these strategies develop and the strategies that independency develops bring about the qualified flexibilities in terms of individual differences. Since the strategies are not limited to classroom activities, individual and group learning activities increase in number. Also, language performance develops as active language use and practices increase (Nunan, 2000, 58-60).

The most important but mostly neglected aspect of learning is that students do not know how to use knowledge and competencies required fulfilling complex learning responsibilities although they have them in mind; therefore, the competencies stagnate. Sometimes this situation is caused by students' lack of enough motivation and confidence to use them and sometimes it stems from the students lack of consideration weather it is required to use or not (Hartman, 2001). In other words, although they have the explanatory and procedural knowledge they do not have enough contextual knowledge to transfer and apply this knowledge (Gama, 2005).

Students use various strategies in foreign language classrooms while they are trying to understand the new information because the information they are required to learn is much more than the other courses. Although the language learning strategies cannot be observed, they give hints to the teacher about how the students plan and choose appropriate skills to learn and remember (Hişmanoğlu, 2000, 5). Feddeholdt (1991, 1) states that a student who can use language learning strategies correctly and appropriately can develop language proficiency better.

In recent years, researches about teaching English have been a prominent issue in Turkey. Therefore, they brought up learning strategies and learning strategies and the issue has been discussed in terms of various aspects. Although most of the researches about language learning strategies have focused on adult learners, recently researchers have been conducting studies on primary school students.

It is possible to state that the innovation of English Language curriculum and the students becoming more conscious are positive developments. However, in spite of all improvements in teaching English at both public and private schools, it is obvious that the present satiation is not satisfactory.

The main purpose of the research is to determine which learning strategies and at which level the primary school 8. Grade students use while learning English.

Research Question

Which strategies do the primary school secondary level students use while learning English?

Subordinate Questions

1. Are there any significant differences between learning strategies that primary school secondary level students use while leaning a foreign language and their gender?
2. Are there any significant differences between learning strategies that primary school secondary level students use while leaning a foreign language and the profession of their mothers?
3. Are there any significant differences between learning strategies that primary school secondary level students use while leaning a foreign language and the profession of their fathers?
4. Are there any significant differences between learning strategies that primary school secondary level students use while leaning a foreign language and school types?
5. Are there any significant differences between learning strategies that primary school secondary level students use while leaning a foreign language and the length of their learning a foreign language?
6. Are there any significant differences between learning strategies that primary school secondary level students use while leaning a foreign language and their foreign language grades?
7. Are there any significant differences between learning strategies that primary school secondary level students use while leaning a foreign language and weather they attend any activities to learn English out of school or not?
8. Are there any significant differences between learning strategies that primary school secondary level students use while leaning a foreign language and activities to learn English out of school?

The research has been designed as a descriptive research. In the research, learning strategies that the primary school 8. Grade studentsuse while learning English, are determined by means of their answers to the questions of the survey.
The population of research is composed of school 8. Gradestudents from the schools of the Ministry of National education and located in Nevşehir province in 2010-2011 academic year. The random sample of the research is composed of 542 students.
As the data collection instrument, Oxford's (1990, 293-300) inventory for language learning strategies (Strategy Inventory for Language Learning - SILL) was used in order to determine language learning profiles of students. Cesur and Fer (2007) conducted Turkish adaptation of Oxford's (1990) "Strategy Inventory for Language Learning" and they checked validity and reliability of the Turkish form, which resulted in high validity. Also, the Cronbach Alpha value, determining the inner consistency, is found out to be, 927. The SILL is based on Oxford's (1990) system for classifying strategies into six groups memory strategies (10 statements), cognitive strategies (10 statements), compensatory strategies (10 statements), metacognitive strategies (10 statements), affective strategies (5 statements), and social strategies (5 statements) and totally 50 statements. The research was used Likert five scale model in the questionnaire. The scale ranges from one to five, never=1, rarely=2, sometimes=3, usually=4, always=5. The quantitative data was analyzed using SPSS packet program and percentage, mean, t-test for independent groups and one way Anova tests were used to analyze the data. Besides, Bonferroni and Kruskal – Wallis tests were used to determine the groups having significant differences.
Strategy use average of the primary school 8. grade students while learning a foreign language is found out to be 3,03 in terms of the use of all strategies. Therefore it is possible to state that students have intermediate level of strategy use. Means of different strategies students use are as follow: level of metacognitive strategy use is 3,21, level of memory strategy use is 3,19, level of compensatory strategy use is 3,00, level of social strategy use is 2,98, level of affective strategy use is 3,00, and cognitive strategies have the lowest level of use with the value of 2,89.
There is a significant difference between male and female students in terms of level of memory strategies, cognitive strategies, compensatory strategies, metacognitive strategies, affective strategies, and social strategies they use.
Students whose mothers are self employed are found out to be different significantly from the students whose mothers are house wife, officer, worker, and others in terms of cognitive strategy use.Students whose fathers are doing tourism business are found out to be different significantly from the students whose fathers are worker, farmer, trader, and others in terms of using all strategies.
Students of private school were found out to have significantly higher level of strategy use from those of public school. Similarly, students having higher grades in English were found out to be significantly different those having lower grade in terms of strategy use.

Keywords: Language Learning Strategies, Primary School Education, Foreign Language

MOTİVASYONEL İNANIŞLAR, ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE MATEMATİK BAŞARISI ÜZERİNE BİR YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ ÇALIŞMASI

Fatma KAYAN FADLELMULA, ODTÜ, kayan@metu.edu.tr
Erdinç ÇAKIROĞLU, ODTÜ, erdinc@metu.edu.tr
Semra SUNGUR ODTÜ, ssungur@metu.edu.tr

Özet
Günümüzde bilginin hızlı bir şekilde artması, bireylerin hem okul hem de iş yaşamında yeni bilgi ve becerilere sahip olması ihtiyacını gündeme getirmiştir. Özellikle, bilginin temel yapısındaki değişiklikler, eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesine neden olmuş, bilgi yüklemeye yönelik geleneksel eğitim anlayışı yerine öğrenciyi merkeze alan yaklaşımların ön plana çıkmasını gerektirmiştir. Bu bağlamda öğrenme süreci üzerinde aktif rol alabilen, sorumluluk üstlenebilen, hedefler belirleyebilen, neyi, ne zaman, nasıl yapacağına karar verebilen ve kararlarını gerçekleştirebilen bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır.
Eğitim alanında yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde aktif rol alması konusu 'öz-düzenleme' kavramını gündeme getirmiştir. Genel anlamada, öz-düzenleme öğrencinin öğrenmeye yönelik amaçlar oluşturduğu, bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik stratejiler belirlediği ve stratejilerin sonuçlarını izleyip değerlendirdiği döngüsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç içerisinde öğrenciler öğrenmeyi kendilerine sağlanan bir aktivite olarak değil de, kendi kendilerine yaptıkları bir aktivite olarak görmekte, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenleyerek öğrenme sürecinde aktif ve yapıcı bir rol oynamaktadır.
Bu çalışmanın genel amacı ilköğretim matematik eğitimi ile ilgili bazı bilişsel, davranışsal ve motivasyonel kavramları bir araya getirip bu kavramlar arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri açıklayan bir yapısal eşitlik modeli oluşturmaktır. Bu bağlamda, öğrencilerin matematik eğitimi ile ilgili hedef yönelimleri, derse yönelik hedef algıları, öz-yeterlik inanışları, öz-düzenleme strateji kullanımları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir.
Araştırmanın örneklemi Ankara'nın farklı merkezî ve kırsal ilçelerinde devlet okullarında okuyan 1019 yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Veriler 2009-2010 akademik yılı bahar döneminde bir anket ve bir matematik başarı testi uygulanarak toplanmıştır. Öğrencilerin matematik dersi ile ilgili hedef yönelimleri ve dersin hedeflerini algılayışları Midgley ve diğerleri tarafından geliştirilmiş olan PALS (Patterns of Adaptive Learning Survey) ölçeği kullanılarak, matematiği öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanışları ve matematik öğrenimleri sırasında kullandıkları öz-düzenleme stratejileri ise Pintrich ve diğerleri tarafından geliştirilmiş olan MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Bu ölçeklerin uyarlaması yapılırken Türk okul kültürüne, ilköğretim seviyesine ve matematik eğitimine uygunluğu göz önünde bulundurulmuştur. Matematik başarı testi ise 10 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Soru yapısı ve konu kapsamı açısından 2008 ve 2009 yıllarında uygulanmış olan 7. sınıf Seviye Belirleme Sınavlarına (SBS) benzemektedir. Ayrıca, test hazırlanırken 7. sınıf matematik ders kitabında yer alan sorular incelenmiştir. Testin kapsam geçerliğini ölçmek için uzman görüşleri alınmıştır.
Ana çalışma için veri toplama sürecine başlamadan önce Çankaya ilçesinin farklı mahallelerinde üç devlet okulunda okuyan 250 yedinci sınıf öğrencisi ile bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen veriler, öncelikle anket maddelerinin faktör yapılarını incelemek ve amacına uymayan maddeleri belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizi yapmak için kullanılmıştır. Her boyut için ayrı yapılan analizlerde maddelerin faktör yükleri incelenmiş, Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) örneklem uygunluk katsayıları hesaplanmış ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. İstatistiksel olarak verilerin doğrulayıcı faktör analizine uygunluğu için KMO örneklem uygunluk katsayısının 0,60 ve üzeri olması, Barlett Sphericity testinin ise anlamlı çıkması beklenmektedir. Yapılan analizlerde KMO örneklem uygunluk katsayıları 0,82 ve üzeri bulunmuş, Barlett Sphericity testleri ise anlamlı çıkmıştır. Ayrıca, ankette yer alan her bir alt boyutun güvenirliğini incelemek üzere Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Genel olarak, 0,61 ile 0,92 arasında değişmekte olan alpha katsayıları orjinal ölçeklerde elde edilen değerlere oldukça yakın bulunmuştur. Dolayısıyla, daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için veri toplama aracında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.
Ana çalışmada veri analizi için yapısal eşitlik modellemesi tekniği kullanılmıştır. Esas veri analizinden önce ankette yer alan her bir boyuta yönelik doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre hedef yönelimi boyutunda 3 gizil değişken (χ^2=145.67, df =64, χ^2/df = 2.27, GFI = 0.98 ve AGFI = 0.96), derse yönelik hedef algılama boyutunda 3 gizil değişken (χ^2=148.31, df

=64, χ^2/df=2.31, GFI = 0.97 ve AGFI = 0.96), öz-yeterlik boyutunda 1 gizil değişken (χ^2=17.22, df =13, χ^2/df =1.30, GFI = 0.99 ve AGFI = 0.98) ve öğrenme stratejileri boyutunda 3 gizil değişken (χ^2=355.11, df =193, χ^2/df=1.83, GFI= 0.96 ve AGFI = 0.94) olmak üzere toplam 10 gizil değişkenden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesinde bunlara ilaveten matematik başarısı gizil değişkeni eklenmiştir.

Modelin oluşturulması ilk olarak alan yazınında yapılan araştırmalar doğrultusunda bir hipotez model öne sürülerek başlamıştır. Parametreler hesaplanırken ham veriler kullanılmış, verilerin çözümünde temel çıkarım tekniği olarak robust maksimum olasılık (Robust Maximum Likelihood) kullanılmıştır. Modelin eldeki veri ile uyumunun sınanması için ki kare testi uygulanmıştır. Genel olarak, modelin karmaşık ve çok değişkenli olduğu gözönüne alındığında model uyum indekslerinin (χ^2=2376.09, df=1590, χ^2/df=1.49, GFI=0.91, AGFI=0.90, CFI=0.99, NFI=0.98, RMSEA=0.022) çok iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir.

Hedef yönelimine ait alt boyutlar incelendiğinde öğrenme yönelimli ortam (γ =0,77 , t=11,20) ile öz-yeterliğin (γ =0,19, t=3,35) öğrencilerin öğrenme yöneliminin %80'nini açıkladığı görülmektedir. Performans kaçınma yönelimi (β =0,96, t=16,70), performans yaklaşma yönelimli ortam (γ =-0,02, t=-1,07) ve öz-yeterlik (γ =0,09, t=2,70) ise öğrencilerin performans yaklaşma yöneliminin %98'ini açıklamaktadır. Bunun yanında, performans yaklaşma yönelimi (β =0,50, t=2,55) ve performans kaçınma yönelimli ortam (γ =0,43, t=2,76) ise öğrencilerin performans kaçınma yöneliminin %92'sini açıklamaktadır.

Öğrenme stratejilerine ait alt boyutlar incelendiğinde öğrenme yönelimi (β =0,10, t=3,19), örgütleme (β =0,73, t=8,71) ve öz-yeterliğin (γ =0,21, t=3,84) öğrencilerin ayrıntılandırma strateji kullanımının %94'ünü açıkladığı görülmektedir. Benzer şekilde, öğrenme yönelimi (β =0,26, t=5,00) ve öz-yeterlik (γ =0,59, t=13,35) öğrencilerin örgütleme strateji kullanımının %62'sini açıklamaktadır. Bunun yanında, ayrıntılandırma (β =0,97, t=20,28) tek başına bilişüstü öz-düzenleme strateji kullanımın %94'ünü açıklamaktadır. Son olarak, ayrıntılandırma (β =3,78, t= 2,45), örgütleme (β =-1,84, t=-1,84), bilişüstü öz-düzenleme (β =-1,41, t=-1,52) ve öz-yeterlik (γ =0,42, t=1,80) öğrencilerin matematik başarısının %19'unu açıklamaktadır. Bu değişkenlerin arasında sadece ayrıntılandırma stratejisi kullanımı öğrencilerin matematik başarısı ile anlamlı olarak ilişkilidir. Elde edilen bulguların ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısını arttırmaya yönelik yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Özellikle, öğrencilerin matematik öğrenme motivasyonlarını artırmada ve matematiği öz-düzenleyici öğrenmelerini desteklemede hem teorik hem de pratik bilgiler sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: öz-düzenleme, başarı hedef yönelimi, öz-yeterlik, yapısal eşitlik modellemesi, ilköğretim matematik eğitimi

A STRUCTURAL EQUATION MODELING STUDY ON MOTIVATIONAL BELIEFS, USE OF SELF-REGULATION STRATEGIES, AND MATHEMATICS ACHIEVEMENT

Fatma KAYAN FADLELMULA, ODTÜ, kayan@metu.edu.tr
Erdinç ÇAKIROĞLU, ODTÜ, erdinc@metu.edu.tr
Semra SUNGUR ODTÜ, ssungur@metu.edu.tr

Abstract

Nowadays, self-regulation serves as a comprehensive framework for understanding how students become active agents of their own learning process. It includes self generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals. During self-regulatory processes, learners set goals for their own learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their learning goals and the contextual features in the environment. In order to better understand how students become self-regulated, it is highly important to understand the factors that relate to their self-regulatory behaviors.

This study was conducted in an attempt to integrate a number of cognitive, motivational and contextual factors, and to develop a model that explains the direct and indirect relationships among these concepts and their underlying dimensions in elementary mathematics education. In particular, it was intended to examine the interrelationships among students' achievement goal orientations, perception of classroom goal structure, self-efficacy, use of self-regulatory strategies, and academic achievement in mathematics.

Participants were 1019 seventh grade students, enrolled in public elementary schools, located at four different urban and rural districts in Ankara. The data were collected during the spring semester of 2009-2010 academic years. A self-report questionnaire and a mathematics achievement test were administered to the participants during their regular class periods. Self-report questionnaire intended to measure students' achievement goal orientations, perception of classroom goal structure, self-efficacy, and use of learning strategies. The first two scales were composed through the Patterns of Adaptive Learning Survey, which was originally developed by Midgley and his colleagues. The last two scales were composed through the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, which was originally developed by Pintrich and Garcia. Several modifications were made on these scales in the light of Turkish context, elementary school level, and mathematics education. Besides, the achievement test consisted of 10 mathematics problems, written in multiple choice format. The test was prepared regarding the Level Determination Examinations administered by the Ministry of National Education during 2008 and 2009 academic years, as well as seventh grade mathematics textbook. Expert opinions were taken in order to examine the content validity of the problems.

Before the main study, a pilot study was carried out with 250 seventh grade students, studying at three public elementary schools located at different parts of Çankaya district in Ankara. Data gathered from the pilot study were used for conducting exploratory factor analysis through which factor loadings, Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) values, and Bartlett's test of Sphericity were examined for each scale. Results revealed that KMO values were over 0.82, exceeding the recommended value of 0.6 for a good factor analysis. Besides, for each scale, Bartlett's test of Sphericity reached statistical significance ($p<0.05$), supporting the factorability of the correlation matrices. Also, Cronbach alpha coefficients were calculated for each subscale in order to examine internal consistencies. In general, alpha values ranged between 0.61 and 0.92, suggesting highly satisfactory internal consistencies. Therefore, no item was deleted from the questionnaire for more valid or reliable scores.

Structural equation modeling technique was used for data analysis. First, confirmatory factor analyses were conducted for each factor in the questionnaire. According to the results, achievement goal orientation had three latent variables (χ^2=145.67, df =64, χ^2/df = 2.27, GFI=0.98 and AGFI = 0.96), perception of classroom goal structure had three latent variables (χ^2=148.31, df =64, χ^2/df=2.31, GFI = 0.97

and AGFI = 0.96), self-efficacy had one latent variable (χ^2=17.22, df =13, χ^2/df =1.30, GFI = 0.99 ve AGFI = 0.98) and learning strategies had three latent variables (χ^2=355.11, df =193, χ^2/df=1.83, GFI= 0.96 and AGFI = 0.94) as indicated in the original scales. Therefore, a total of 10 latent variables were obtained from the confirmatory factor analyses. Then, mathematics achievement was added to the model for the structural equation modeling analysis.

Developing the structural model began with hypothesizing an initial model on the basis of substantive theory. Raw variables were imported into the program and tested on the basis of asymptotic covariance matrix, using Robust Maximum Likelihood as estimation technique. Results of goodness of fit statistics revealed that the model demonstrated very good fit (χ^2=2376.09, df=1590, χ^2/df=1.49, GFI=0.91, AGFI=0.90, CFI=0.99, NFI=0.98, RMSEA=0.022), regarding the complexity of the model and the number of variables.

Results related with motivational factors revealed that students' perception of classroom mastery goal structure (γ =0.77, t=11.20) and self-efficacy (γ =0.19, t=3.35) accounted for 80% of the variability in their mastery goal orientations. Next, students' perception of classroom performance approach goal structure (γ =-0.02, t=-1.07), self-efficacy (γ =0.09, t=2.70), and performance avoidance goal orientations (β =0.96, t=16.70) accounted for 98% of the variability in their performance approach goal orientations. In a similar vein, students' perception of classroom performance avoidance goal structure (γ =0.43, t=2.76) and performance approach goal orientations (β =0.50, t=2.55) accounted for 92% of the variability in their performance avoidance goal orientations.

Besides, results related with learning strategies revealed that students' adoption of mastery goals (β =0.10, t=3.19), use of organization strategies (β =0.73, t=8.71), and self-efficacy (γ =0.21, t=3.84) accounted for 94% of the variability in their use of elaboration strategies. Similarly, students' adoption of mastery goals (β =0.26, t=5.00) and self-efficacy (γ =0.59, t=13.35) accounted for 62% of the variability in their use of organization strategies. Unlike other variables, use of metacognitive self-regulation strategies was only associated with use of elaboration strategies (β =0.97, t=20.28), and elaboration accounted for 94% of the variability in metacognitive self-regulation. Lastly, use of elaboration (β =3.78, t= 2.45), organization (β =-1.84, t=-1.84), and metacognitive self-regulation strategies (β =-1.41, t=1.52), together with self-efficacy (γ =0.42, t=1.80) accounted for 19% of the variability in students' mathematics achievement. Among these variables, mathematics achievement was only significantly associated with elaboration strategies.

This study is expected to give direction to future studies and extend the theoretical research by introducing a comprehensive model in the field of elementary mathematics education. Specifically, it may give a better understanding on how to maximize students' motivation to learn mathematics, and promote more self-regulation in mathematics classrooms.

Keywords: self-regulation, achievement goal orientation, self-efficacy, structural equation modeling, elementary mathematics education

---

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞLARININ ÖRTÜK PROGRAM AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Feridun MERTER, İnönü Üniversitesi, Feridon.merter @ inonu.edu.tr
Bijen FİLİZ, Hekimhan ATL ve METEM, bijenfiliz @ mynet.com

Özet

Örtük program, öğrenme ve öğretme süreci içerisinde öğretmen ile öğrenci arasında meydana gelen etkileşimlerde bilinçli ya da bilinçsiz olarak meydana gelen, yazılı olmayan, öğretmen davranışlarına ve tutumlarına bağlı olarak, resmi programla birlikte çalışan bir programdır. Örtük program, "bir öğrenme ortamında öğrencilerin kasıtlı ya da kasıtsız olarak açıkça bilgilendirilmedikleri durumları kapsar." (Coladarcı, 1993) Örtük program, değerlerin ve ahlaki özelliklerin öğretmen tarafından öğretimidir. Gaikwad, öğretmenlerin sınıf içerisindeki ve sınıf dışındaki davranışlarının ve söyledikleri sözlerin öğrencilerin öğrendikleri değerler ve kazandıkları ahlaki davranışlar üzerinde kesin bir etkisi olduğunu ileri sürmektedir. (Gaikwad, 2004) Bu sebeple Gaikwad öğretmenlerin davranışlarını, öğrencilerden beklenen davranışların gerçekleşmesini veya kazanılmasını sağlayacak şekilde düzenlemelerini önermektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki ve sınıf dışındaki davranışları, öğrencilerin doğru değerleri öğrenmelerini sağlayacağı gibi, istenmeyen değerlerin de kazanılmasını sağlayabilir.

Beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken niteliklerin genel anlamda ifade edilen öğretmen nitelikleri ile büyük oranda örtüştüğü ancak konu alanının özelliklerinden dolayı bazı farklılıklar bulunabileceği belirtilmektedir. Beden eğitimi öğretmeni; günlük ders programını yürütmek, ders planları, ünite ve aktivitelerle ilgili gerekli hazırlıklar yapmanın yanında okul içi ve okullar arası spor faaliyetleri ile ilgilenmek durumundadır. Ayrıca okul ile ilgili toplantılara katılmak, özel günler için (29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı) haftalar veya aylar öncesinden hazırlık yapmak, törenlere katılmak ve törenler için okul dışında yapılan toplantı ve çalışmalara katılmaktadır. Bütün bunların yanında mesleki yönden gelişmek ve sporun gelişmesine katkı sağlamak amacı ile yapılan antrenörlük ve hakemlikler de beden eğitimi öğretmenine ayrı bir yük ve sorumluluk getirmektedir. (Tamer ve Pulur, 2001)

Beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerin bedenen ve ruhen sağlıklı bir şekilde gelişmelerinin, onların milli ve manevi yönden amaçlanan vasıfları taşıyan, küçüklerini seven ve koruyan, büyüklerine saygılı, vatanını ve milletini seven, başta Atatürk olmak üzere bütün Türk Büyüklerini seven ve onları örnek alan, kendine güvenen, çabuk karar verebilen, davranışlarını kontrol edebilen, birbirleri ile işbirliği içinde çalışabilen, doğru, temiz, düzenli, cesaret sahibi, disiplinli, boş zamanlarını yararlı ve zevkli çalışmalarla değerlendiren birer vatandaş olarak yetişmeleri için her türlü uygulamaları yapan öğretmendir. (Tamer ve Pulur, 2001)

Bu çalışmanın amacı, öğrenci görüşlerinden hareket ederek, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf içerisindeki ve sınıf dışındaki kasıtlı ya da kasıtsız oluşturdukları davranışlarını örtük program açısından incelemektir. Örnekleme alınan ilköğretim ikinci kademe, 7.sınıf öğrencilerine beden eğitimi öğretmenlerinin kasıtlı ve ya kasıtsız davranışlarının, tutumlarının ve inançlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır.

Bu ankette yer alan sorular ile beden eğitimi öğretmenlerinin resmi program dışındaki etkinlikleri, okul içindeki ve okul dışındaki davranışları, öğrencilerin **demokratik ve özerk davranabilme, sorumluluk alma, adil davranma, düzenli ve disiplinli olabilme,**

dakik olabilme, dersin kurallarına göre giyinebilme, itaat etme, okulun ve toplumun kurallarına uyabilme, milli duyguyu kazanabilme, rekabet edebilme gibi becerileri kazanmakta etkili olabilmekte midir? Diğer taraftan beden eğitimi öğretmenlerinin resmi program dışındaki etkinlikleri ve davranışları örtük olarak öğrencilere **"kendilerine önem verildiği"** mesajını vermekte midir? Sorularına cevap aranmıştır.

Problem Cümlesi.

İlköğretim ikinci kademe 7.sınıf öğrencilerinin düşüncelerine ve görüşlerine dayalı olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük davranışları, öğrenci kazanımı üzerinde ne derece etkili olmaktadır?

Alt Problemler:

1. Beden eğitimi öğretmeninin okul içerisindeki ve okul dışındaki davranışları öğrenciye örtük olarak; kurallara uyma, otoriteye itaat, düzenli ve tertipli olma, uysallık, dakiklik, düzenlilik, işbirliği sağlama ve sorumluluk alma davranışlarını kazandırmakta mıdır?
2. Beden eğitimi öğretmeninin okul içerisindeki ve okul dışındaki davranışları öğrenciye örtük olarak; öğrenciye kendisine önem verildiği mesajını vermekte midir?
3. Beden eğitimi öğretmeninin okul içerisindeki ve okul dışındaki davranışları öğrenciye örtük olarak; toplumsal ve milli değerleri kazandırmakta mıdır?

İlköğretim ikinci kademe 7.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fikirlerine ve görüşlerine göre beden eğitimi öğretmenlerinin örtük program faaliyetlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmada, araştırma yöntemi olarak nicel yöntem, araştırmanın modeli olarak tarama ve betimsel model uygun görülmüştür.

Araştırmanın evrenini Malatya ili merkezinde bulunan 153 ilköğretim okulunda öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe yedinci sınıf öğrencisi olan 9577 öğrenci oluşturmaktadır. Bu ana kütle içerisinden kasıtlı örneklem tekniği ile 500 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Örneklemin evreni temsil etme yeterliliği 0,68 olarak temsil edilmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre, beden eğitimi öğretmenlerinin davranışlarının öğrenci davranışları üzerindeki örtük etkisini ortaya çıkarmak amacıyla güvenirliliği 0,72 olan bir anket hazırlanmıştır. Ölçme aracının faktör analizi sonucunda toplam varyansın %21,61'ni açıklayan iki faktör tespit edilmiştir.

1. **Faktör:** Kurallara uyma, otoriteye itaat, uysallık, dakiklik, düzenlilik, işbirliğini sağlamak ve sorumluluk almak.
2. **Faktör:** Toplumsal değerler, milli duygular ve öğrenciye önem verme.

Örneklem grubuna ait verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri kullanılmış ve her bir anket sorusuna verilen cevabın frekans ve yüzde değerlerine göre yorumu yapılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin İstiklal Marşı söylenirken saygılı davranmaları, Türk Bayrağına karşı saygı göstermeleri sonucunda öğrencilerin örtük olarak almış oldukları mesajlar, resmi programla örtüşürken, okulda sportif başarı elde eden öğrencilerin resimlerinin ve aldıkları madalyaların, kupaların sergilenmesi **"başarılı olabilme"** davranışını kazandırması gerekirken, resmi programla taban tabana zıt olan **"rekabet etme"** davranışının kazanılmasında etkili olmuştur.

Beden eğitimi öğretmenlerinin resmi program dışındaki davranışları örtük olarak ölçme ve değerlendirme sürecini de etkilemektedir. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin öğretmenlerine saygılı davranmaları, öğretmen otoritesine itaat etmeleri, verilen görevleri yapmaları, okulun spor müsabakalarına seyirci ve müsabık olarak katılmaları, öğretmenlerinden hak ettiklerinden daha fazla not almalarını sağlamaktadır. Öğretmenlerinde bu davranışları gösteren öğrencilerine hak ettiklerinden daha fazla puan vermeleri öğrencilerde örtük olarak, **"öğretmen sınıf içerisinde otoritedir", "disiplini sağlamak için öğretmen otoritesine gerek vardır."** mesaj oluşumu ile öğretmenlere itaat etme davranışlarının kazanımını sağlamaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin sigara içmeleri, alkol kullanmaları, dedikodu yapmaları gibi davranışları, öğrencilerde olumsuz davranışların kazanılmasında etkili olurken, kitap okumaları, spor yapmaları, okul kuralları konularında öğrencileri bilgilendirmeleri öğrencilerde olumlu davranışların kazandırılmasında kullanılmaktadır. Öğrenciler beden eğitimi öğretmenlerinin örtük olarak temiz, düzenli ve adil olmalarını istemektedirler.

Anahtar Kelimeler: Örtük Program, Resmi Program, Beden Eğitimi Öğretmeninin Davranışları

EVALUATION OF THE BEHAVIOURS OF PHYSICAL ADUCATION TEACHERS IN TERMS OF HIDDEN CURRICULUM

Feridun MERTER, İnönü Üniversitesi, Feridon.merter @ inonu.edu.tr
Öğretmeni Bijen FİLİZ, Hekimhan ATL ve METEM, bijenfiliz @ mynet.com

Abstract

Hidden curriculum, which accurs canciously or unconciously within the interaction period of learning and teaching, is the unwritten curriculum, running along with the official curriculum and depending, on the attitudes and behaviours of the teachers. Hidden curriculum, ''insolves the learning atmospheres in which te students are not informed conciously or unconciously''. (Coladarcı, 1993) Hidden curriculum is the teaching of values and ethics. Gaigwad claims that behaviours and statements of the teachers both in the class and out of the class have certain effects on the ethical behaviours and the values that the students have acquired. There for, Gaigwad advises the teachers to organize their behaviours in the way that provide the students with the expected behaviours. Teachers behaviours both in and out of the class may provide the students with proper values and also undesirable values as well. So, according toGeigwad, ''hidden curriculum, that the teachers use in order to share their social, ethical and religious values, is a means used by the teachers more often than offical curriculum in order to evaulate their own behaviours. (Geigwad, 2004) Teacher may create the parallelism between his own system of values and classroom practices by means of hidden curriculum.

It is stated that the qualities that the stated for any teacher, however; there may be some differences because of the branch features. Physical education teachers have to deal with sports activities within the school and interscholastic activities, besides the preparation for lesson plans, units and activities along with daily lesson program. Furthermore, Physical Education teachers takes part in school meetings, makes preparation for the special days,(29th October, Republic Day, April 23nd National Sovereignty and Childrens Day, May 19th Youth and Sports Day) weeks and months ago and takes part both in ceremonies and the meetings beside the activities held out of the school. In addition to all these, working as a trainer and refree in order to contribute to improvement of the sports, also places a burden on the shoulders of physical education teachers. (Tamer and Pulur, 2001)

Physical education teachers perform any activity in order that students grow up as a citizens firstly loving and modelling Atatürk and other Turkish leaders, having moral and national values, respecting their elders and loving youngers, having confidence, giving practical decisions, contralling his own behaviours, working in coordination with others, neat, tidy, courogeous, self disciplined and making use of his free times with useful and enjoyable activities. (Tamer and Pulur, 2001)

The purpose of this research is to analyse the intentional or untentional behaviours of physical education teachers both in and out of the class by taking the students views into consideration, in order to reveall the effects of physical education teachers intentional or

unintantional bevahiours, attitudes and believes on students behaviours, student who are in 7th grade primary school students were conducted a questionnaire that was built up by the researcher.

Can questions taking part in this questionnaire and physical education teachers activities not existing in the offical curriculum be effective on students behaviours such as behaving autonomous and democratic, taking responsibity, being puncture, wearing proper school uniforms, obedience, obeying the school and community rules, being fair, tidy and self disciplined, gaining national feelings and competing? On the other hand, are the physical education teachers activities and behaviours out of the official curriculum able to give the message that they are given importance? These questions above have been looked for an answer.

Problem Sentence:

To what extent do the behaviours of physical education teachers affect on students educational acquisition, depending on the ideas and views of seventh grade primary school students.

Sub- Problems:

1. Do the physical education teachers behaviours in or out of the school enable the students to acquire some behaviours such as obeying the authority and rules, being tidy, submission, being punctual, coordination and responsibility?
2. Do the physical education teachers behaviours in or out of the school give the message that the students are given importance?
3. Do the physical education teachers behaviours in or out of the school enable the student acquire social and national values implicitly?

It has been found acceptable to use quantitive method as the research method and survey and descriptive model as the research model fort he research which is aimed to reveal the hidden curriculum acitivities of physical education teacher by considering the ideas and views of the 7th grade primary school students.

The population of the researched consists of 9577 students attending 153 primary schools in Malatya. 500 students were chosen by using intentional sample method in the group. It is seen that the representment rate of the sample population is 0,68%.

In order to reveal the implicit effects of the physical education teachers behaviours on students behaviours, a questionnaire whose reability rate is 0,72 has been prepared. It is seen that there are two factors explaning 21,61% of the total variance as a result of the factor analysis of data collection tool.

Factor 1: Obeying the rules, obeying the authority, submission, punctuality, tidyness, coordination and responsibility.

Factor 2: Community values, national feelings and giving importance to the students.

During the analysis of the data belonging to sample group, percentage and frequency values were used and each answer was interpreted according to its own frequency and percentage.

In or out of the class and school, these are some paints, between hidden and offical curriculum, which cohere or don't cohere with each other. For instance, while the physical education teachers respectful behaviours during the national anthem, messages that students gain implicitly by respecting Turkish National flag are match up with official curriculum, demonstration of, madals and cups, that students have won which are expected to develop behaviour ''being successful'' affect the assessment and evaluation process implicitly as well.

In physical education lessons being respectful for the teachers, obeying teachers and their orders, taking part in sports activities as an audience ora a competitor provide the students with higher Marks than they deserve. Giving higher Marks than they deserve gives the students message that ''Teacher is the authority in the class and it is needed to maintain discipline'' which also enables students to gain obedience feeling. While physical education teachers some behaviours such as drinking alcohol, smoking, gossiping affects students badly, reading boks, doing sports, informing the students about school rules provide the students to gain favourable behaviours. Students desires imlicitly that physical education teachers should be neat, tidy and fair.

Key Words: Hidden Curriculum, Official Curriculum, Behaviours Of Physical Education Teachers

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ VE ÖLÇME DEĞERLENDİRME ALANINDAKİ YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Gamze YAVUZ, Mersin Üniversitesi, yavuz.gamze@hotmail.com
Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin Üniversitesi, tyanpar@gmail.com

Özet

Eğitimin nitelikli hale getirilmesi, bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin bilinmesi ve bu yeterliliklerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim programıyla öğretmenlere kazandırılmasıyla mümkündür. Dolayısıyla böylesine önemli bir konu olan öğretmen yeterliliklerinin gerek yurt içi gerekse yurt dışında yapılan çalışmaların öncelikli konusu haline gelmiş olmasına şaşılmamalıdır. Eğitim sistemini yenilemek isteyen birçok ülkenin yenileme girişimlerine öğretmen yeterliliklerini geliştirerek başlamaları, öğretmen yeterliliğini birçok çalışmanın odak noktası haline getirmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri çalışması, farklı bakış açılarına sahip çeşitli uzmanları ortak paydalarda buluşturması açısından önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleğine ilişkin genel yeterliliklerin belirlenmesinde uzmanların ortak eğilimleri söz konusudur. MEB (2006) tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri adı altında bir öğretmende bulunması gereken 6 yeterlilik alanı, 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesinden söz edilmektedir. Öğretmenlik mesleği yeterlilik alanları "Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim", "Öğrenciyi Tanıma", "Öğrenme ve Öğretme Süreci", "Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme", "Okul-Aile ve Toplum İlişkileri" ile "Program ve İçerik Bilgisi" olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimini sürdüren öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinden öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanlarındaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenme öğretme süreci alanında öğretmen adaylarının "Dersi planlama", "Materyal hazırlama", "Öğrenme ortamlarını düzenleme", "Ders dışı etkinlikleri düzenleme", "Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme", "Zaman yönetimi" ve "Davranış yönetimi" hususlarında sahip oldukları yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanırken; ölçme değerlendirme alanında öğretmen adaylarının "Ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme", "Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme", "Verileri analiz ederek yorumlama, geri bildirim sağlama" ve "Sonuçlara göre öğrenme-öğretme sürecini gözden geçirme" hususlarındaki yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanlarındaki yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve öğretmenlik mesleği tercihinde istekli olma ya da olmama durumu değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenimini sürdüren öğretmen adayları oluşturmaktadır. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden 4. sınıf öğretmen adaylarının sayısının azlığı nedeniyle, verilerin gerçeği tam olarak yansıtamayacağı düşünülmüş ve ölçeğin tüm evrene uygulanmasına karar verilmiştir. Böylece araştırmanın evreni, kendini örnekleyen evren durumuna gelmiştir. Araştırma grubu, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarında 4. sınıfta öğrenimine devam eden toplam 382 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanlarındaki yeterlilikleri hakkındaki görüşlerini saptamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinden yararlanılarak oluşturulan bir anket kullanılmıştır. Anketin geçerliliğini ve güvenirliğini sağlamak için eğitim programları ve öğretimi ile ölçme değerlendirme alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Ayrıca ankette yer alan maddelerin, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün üniversitelerle işbirliği yaparak belirlediği öğretmen yeterliliklerine ilişkin performans göstergelerinden oluşması, anket maddelerinin geçerliliğini göstermektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin 3. boyutunu oluşturan öğrenme-öğretme süreci yeterlilik alanına ilişkin alt yeterlilikler ve her bir alt yeterlilik için belirlenen performans göstergeleri anket maddesine dönüştürülmüştür. Aynı işlem öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin 4. boyutunu oluşturan öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlilik alanına ilişkin alt yeterlilikler ve bu alt yeterliliklere ait performans göstergeleri için gerçekleştirilmiştir. Ankette yer alan her madde için 'yetersizim', 'çok az yeterliyim', 'biraz yeterliyim', 'oldukça yeterliyim', 'çok yeterliyim' seçenekleri oluşturulmuştur.

Ankette yer alan 'yetersizim', 'çok az yeterliyim', 'biraz yeterliyim', 'oldukça yeterliyim', 'çok yeterliyim' seçeneklerinin herbirine verilen yanıtların frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamaları alınmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanlarındaki yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve öğretmenlik mesleği tercihinde istekli olma ya da olmama durumu değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için Ki-Kare testi yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının "Dersi planlama", "Materyal hazırlama", "Öğrenme ortamlarını düzenleme", "Ders dışı etkinlikleri düzenleme", "Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme" ve "Zaman yönetimi" hususlarında kendilerini olddukça yeterli gördükleri saptanmıştır. "Davranış yönetimi" konusunda ise öğretmen adaylarının kendilerini çok yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının "Değişik ölçme tekniklerini kullananarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme", "Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama", "Sonuçlara göre öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme" hususlarında kendilerini oldukça yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme konusunda kendilerini genel olarak biraz yeterli gördükleri saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme değerlendirme alanlarındaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Ancak bölüm ve öğretmenlik mesleği tercihinde isteklilik değişkeni göz önüne alındığında öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme değerlendirme alanlarındaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde farklılaşmanın olduğu saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın, öğretmenlerin eksikliklerinin ve yetersizliklerinin belirlenmesine katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Öğretmen adaylarının yeterlilik düzeylerine ilişkin elde edilen bulgularla öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi sağlanacağından bu çalışmanın, öğretmen eğitimi programları için bir ihtiyaç belirleme çalışması olduğu düşünülebilir. Çalışmanın bulgularının Öğretmen yetiştirme programlarının tasarımında, özellikle de programın hedeflerinin belirlenmesi aşamasında yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterli oldukları ya da yetersiz oldukları konuların belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarını hazırlayan birimlere rehberlik edeceği düşünülmüştür. Bu çalışma, öğretmen adaylarına kendilerini tanıma imkanı ve kariyer gelişimlerini yönlendirme fırsatı sunmaktadır.

Kısacası, öğretmen eksikliklerinin ve yetersizliklerinin belirlendiği bu araştırmanın, öğretmen eğitimi veren programlar için bir ihtiyaç belirleme çalışması olduğu düşünüldüğünde; bu çalışmanın eğitim bilimleri, özellikle de eğitimde program geliştirme alanında ne derece önem teşkil ettiği anlaşılır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yeterliliği, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Ölçme ve Değerlendirme

TEACHER CANDIDATES' OPINIONS ABOUT THEIR COMPETENCIES IN LEARNING-TEACHING PROCESS AND MEASUREMENT-EVALUATION

Gamze YAVUZ, Mersin University, yavuz.gamze@hotmail.com
Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin University, tyanpar@gmail.com

Abstract

Making the education qualitative is possible by both knowing the competencies of the teachers who take an important role in this process and bringing teacher in these competencies by whether pre-service or in-service education programmes. Therefore, it is not surprising that such an important subject, teacher competency, has become the primary subject of both domestic and foreign studies. The fact that a lot of countries wishing to renew their education system begin by improving teachers' competencies has made the competencies of teacher a focus point for many studies.

Teaching Profession General Competencies study carried out by Ministry of National Education (MEB) is important in terms of bringing different experts with different aspects together. Because experts' common trends exist for determining the general competencies related to teaching profession. Six competency area, 31 sub-competencies and 233 performance indexes that a teacher should have are mentioned under the teaching profession general competencies by MEB (2006). Teaching profession competencies areas are determined to be "Self and Professional Merits-Professional Development", "Recognizing the Student", "Learning and Teaching Process", "Following and Evaluating Learning and Development", "School-Family and Society Relations" and "Curriculum and Contents Information".

This study is carried out to detect the opinions of the teacher candidates who are continuing their education at the faculty of education at Mersin University about their competencies in the areas of learning teaching process as well as measurement and evaluation which are general competencies of teaching profession. While in the area of learning and teaching process it is aimed to determine the opinions of the teacher candidates on their competency levels in such cases as "Planning the lecture", "Material preparation", "Arrangement of off-lecture activities", "Diversification of teaching considering individual differences", "Time management" and "Behavior management"; in the area of measurement and evaluation it is aimed to determine their opinions on their competency levels in the cases such as "Determination of measurement and evaluation methods as well as techniques", "Evaluation of learning of the student by using different evaluation techniques", "Commenting by analyzing the data, providing feedback" and "Reviewing the learning-teaching process according to the results". Moreover, it is aimed whether the opinions of the teacher candidates about their competencies in learning-teaching process and measurement-evaluation area differentiate depending on the variables of gender, department and the willingness of the choice of teaching profession.

Teacher candidates who are continuing their education at the faculty of Education at Mersin University form the universe of the research in which survey model is used. Since the number of the fourth year teacher candidates continuing their education at the faculty of Education at Mersin University is few, it is thought that data are not going to reflect the truth and a questionnaire is determined to be

applied to the whole universe. Therefore, the universe of the research become to be a universe sampling itself. The research group consists of totally 382 teacher candidates studying at Mersin University in such programmes as Science Teaching, Primary Education Mathematics Education, English Teaching, Preschool Teaching, Class Teaching, Turkish Teaching and Psychological Counseling and Guidance.

In this study carried out in order to determine the opinions of teacher candidates, being educated at the faculty of education at Mersin University, about their competencies in the fields of learning and teaching process as well as measurement and evaluation, A questionnaire which is created by regarding the qualifications about the profession of teaching determined by General Directorate of Teacher Training and Education in The Ministry of National Education is used. To ensure the validity and reliability of the questionnaire the professionals in the fields of measurement and evaluation as well as curriculum and instruction are asked to explain their opinions about the questionnaire. The fact that the items in the questionnaire are composed of the indexes of performance related to teachers' competencies determined by General Directorate of Teacher Training and Education, studing cooperatively with the universities shows the validity of items in the questionnaire. Sub-competencies about learning and teaching process which are the third dimension of general teacher competencies and the performance indexes of each sub-competency turn out to be the items of the questionnaire. The same process is followed for the sub-competencies about measurement and evaluation process which are the forth dimension of general teacher competencies and the performance indexes of each sub-competency. For each item taken place in the questionnaire such options as "incapable", "very few capable", "somewhat capable", "considerably capable" and "very much capable" are created.

Frequency (f), percentage (%) and the arithmetic mean of responses given to each of the options sucah as "incapable", "very few capable", "somewhat capable", considerably capable" and "very much capable" are taken and the results are presented in tables. Moreover, chi square test is done in order to determine whether teacher candidates' opinions about their competencies in learning and teaching process as well as measurement and evaluation process have changed or not by depending on such variables as gender, department and the willingness of the choice of teaching profession. .05 was adopted as significance level.

The fact that teacher candidates are considerably capable as regards "Planning the lecture", "Material preparation", "Arrangement of off-lecture activities", "Diversification of teaching considering individual differences", "Time management" is found. Furthermore, It is stated that teacher candidates are very much capable in terms of "Behaviour Management". It is found that teacher candidates describe themselves as the considerably capable teachers with regard to "measuring students' learning by using different measuring techniques", "Interpreting by analyzing the data, providing feedback about student development and learning", "according to the results, reviewing learning and teaching process". However, it is observed that teacher candidates in general are few capable in terms of determinig methods and techniques used in measurement and evaluation.

The significant difference in the teacher candidates' opinions about their competencies in learning and teaching process as well as measurement and evaluation process isn't found as regards gender. However, it is observed that the significant difference in the teacher candidates' opinions about their competencies in learning and teaching process as well as measurement and evaluation process exists with regard to such variables as department and willingness of the choice of teaching profession.

This study carried out in order to evaluate the level of teacher candidates' overall competencies of the teaching profession is thought to contribute to determining the deficiencies and shortcomings of teachers. Since the findings about the level of the competencies of teacher candidates are used to assess teacher training programmes, this study can be regarded as the work called analysis of need. The findings are considered to be useful in the design of teacher training programmes, particularly in the stage of determining the objectives of the programme. Furthermore, this study, aiming to determine what the teacher candidates are capable and not capable of is thought to making guidance to the units preparing inservice education programmes for teachers. This study also offer the teacher candidates the opportunities to know themselves and direct their career development.

In short, When it is considered as the study for need analysis, it is understood how this study, carried out to determine teachers' competencies plays important role in the science of education, in particular curriculum development in education.

Keywords: Teacher Competencies, Learning and Teaching Process, Measurement and Evaluation

LİSE VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KAVRAMSAL ALGILAMALARININ TESPİT EDİLMESİ: ORGANİK KİMYADA FONKSİYONEL GRUPLAR KONUSUNDA BİR ÖRNEK OLAY ÇALIŞMASI

Gülten ŞENDUR, Dokuz Eylül Üniversitesi, gulten.sendur@deu.edu.tr
Nalan AKKUZU, Dokuz Eylül Üniversitesi, nalan.akkuzu@deu.edu.tr

Özet

Fonksiyonel gruplar, organik kimyanın oldukça önemli bir parçasının oluşturmaktadır. Özellikle de, bu grupların doğru bir şekilde tanınması, verdikleri reaksiyonların da anlaşılabilmesi için son derece önemlidir. Bundan dolayı, fonksiyonel gruplara hem lise kimya programında hem de üniversitelerin organik kimya ders programlarında oldukça fazla yer verilmektedir. Ancak ilgili literatür incelendiğinde, gerek yurtiçi gerekse yurtdışında lise ve üniversite öğrencilerin organik kimyadaki temel kavramları algılamaları üzerinde çok sınırlı sayıda araştırma yapıldığı saptanmıştır(Choon ve Bryan, 2007; Harvey ve Hodges, 1999; Vachliotis, Salta, Vasiliou ve Tzourak, 2011). Bu çalışma ile amaçlanan da, lise ve üniversite öğrencilerin fonksiyonel gruplara ilişkin kavramsal algılarını araştırmak, sahip oldukları benzer ya da farklı kavram yanılgılarını ortaya koyarak bu kavram yanılgılarını giderici öğretim tekniklerin geliştirilmesi için çeşitli önerilerde bulunmaktır.

Bu amaca bağlı olarak araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Üniversite kimya öğretmenliği programında okuyan 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin fonksiyonel gruplar konusundaki kavramsal algılamaları arasında benzerlik ve farklılıklar var mıdır?
- Üniversite kimya öğretmenliği programında okuyan öğrenciler ile lise öğrencilerinin fonksiyonel gruplar konusunda sahip olduğu kavram yanılgılarında benzerlikler var mıdır?

Araştırmanın örneklem grubunu, 2010-2011 öğretim yılında 9 Eylül üniversitesi Buca Eğitim fakültesi Kimya eğitimi anabilim dalındaki 3, 4 ve 5. sınıflarda öğrenim gören 75 öğrenci ile İzmir il merkezindeki bir ortaöğretim kurumundaki 12. sınıflardan 76 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 151 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan tanılayıcı dallanmış ağaç ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Tanılayıcı dallanmış ağaç uygulamasının tüm gruplara uygulanmasının ardından öğrencilerin fonksiyonel gruplarla ilgili kavramsal algılamalarının daha derinlemesine incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme yürütülmüştür(Creswell, 1998). Görüşmede, öğrencilere fonksiyonel gruplarlar ilgili araştırmacılar tarafından hazırlanmış 5 soru yöneltilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken, kimya eğitimi alanında uzman 3 kişinin görüşü alınmıştır ve gerekli düzeltmelerden sonra görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme yapılacak öğrenciler seçilirken, tabakalı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Kimya eğitimi

3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden organik kimya-1, ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinden ise kimya ders ortalamalarına göre en yüksek, orta ve en düşük ortalamaya sahip 2'şer öğrenci ile (her gruptan 6 öğrenci ile) toplam 24 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmede elde edilen veriler, yazılı metin haline getirildikten sonra güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Görüşmenin, güvenirliği yazıya dökülen görüşmenin uyuşum yüzdesinin hesaplanması ile sağlanmıştır. Uyuşum yüzdesi hesaplanırken, veriler iki araştırmacı tarafından yazıya dökülerek kodlanmıştır. Sonunda iki metin karşılaştırılarak, araştırmacıların verdiği kodlar arasında uyuşum yüzdesi 0,91 olarak bulunmuştur.

Veri analiz aşamasında ise, öncelikle her bir öğrencilerin tanılayıcı dallanmış ağaçta verdikleri cevaplar incelenmiş ve bu cevaplardan kavram yanılgısı içeren ifadeler saptanmıştır. Bir sonraki aşamada ise, saptanan kavram yanılgılarının frekans ve yüzde değerleri saptanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin veri analizi yapılırken öğrencilerin yazıya dökülen cevapları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve her soru için öğrencilerin verdikleri ortak cevaplara bir başlık verilerek her soru kendi içinde kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra bu kategoriler sayılarak frekans ve yüzde olarak tablolara dönüştürülmüştür. Analiz sonucunda, kimya 3,4 ve 5. sınıf öğrencilerinin özellikle fonksiyonel gruplarda izomeri konusunda kavram yanılgılarına sahip olduğu saptanmıştır. Aynı kavram yanılgılarına 12. sınıf öğrencilerinde de rastlanması ilginçtir. Özellikle hem lisans öğrencileri hem de 12 sınıf öğrencileri, aynı C sayılı eterler ile tüm alkollerin birbirinin izomeri olduğunu ifade etmesi son derece dikkat çekicidir. Nitekim görüşmede öğrencilerin bu durumu açıklamaları istendiğinde öğrencilerin moleküllerin birbirinin izomeri olup olmadığı belirlemede sadece C sayısına bakmanın yeterli olduğunu ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Buna ilaveten, hem lisans hem de 12. sınıf öğrencilerinde saptanan bir başka önemli kavram yanılgısı da, alkollerin yapılarındaki hidroksil (OH) grubundan dolayı bazik olduğuna inanılmasıdır. Bu kavram yanılgısının en önemli nedenlerinden biri de, ilköğretim 8. sınıftan itibaren işlenen asitler-bazlar ünitesi içersinde, bazik maddelerin bünyesinde hidroksil grubunun olduğunun vurgulanmasıdır. Öğrencilerle yapılan görüşmede de, pek çok öğrencinin bu durumu bu şekilde açıkladığı saptanmıştır. Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen veriler göstermektedir ki hem kimya öğretmenliği 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri hem de ortaöğretim 12. sınıf öğrencileri fonksiyonel gruplar konusunda benzer kavram yanılgılarına sahiptir. Özellikle bu kavram yanılgılarının kimya eğitimi öğrencilerinde de yüksek oranlarda görülmesi son derece önemlidir.

Araştırmada, elde edilen bir diğer önemli bulguda, kimya eğitimi 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin fonksiyonel gruplara ilgili sahip oldukları kavramsal algılamalar arasında çok büyük fark görülmemesidir. Araştırmadan elde edilen veriler hem kimya öğretmenleri hem de araştırmacılar için son derece önemlidir. Kimyanın pek çok alanında kavramsal algılama ve kavram yanılgılarını tespit etmeye yönelik çok sayıda araştırma yapılmasına karşın, organik kimyanın temel konuları üzerinde çok az çalışma yapılmıştır. Bu çalışma özellikle de, fonksiyonel gruplar konusunda saptanan kavram yanılgılarını ortaya koyması yönünden son derece önemlidir. Böylelikle, araştırmacılar bundan sonraki çalışmalarda bu kavram yanılgılarının giderici yani kavramsal değişimi sağlayacak yöntem ve teknikler geliştirebilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kavramsal algılama, kavram yanılgısı, organik kimya, fonksiyonel gruplar

IDENTIFYING SECONDARY SCHOOL AND UNDERGRADUATE STUDENTS' UNDERSTANDING: A CASE STUDY FOR FUNCTIONAL GROUPS IN ORGANIC CHEMISTRY

Gulten SENDUR, DEU, gulten.sendur@deu.edu.tr
Nalan AKKUZU, DEU, nalan.akkuzu@deu.edu.tr

Abstract

Functional groups constitute a very important part of organic chemistry. In particular, correct recognition of these groups by students is extremely significant for understanding their reactions. Therefore, the functional groups are given much consideration both in high school chemistry programs and in organic chemistry course curricula of universities. However, when the literatures are reviewed whether domestically or abroad, it is determined that there are very limited numbers of researches about secondary and undergraduate students' understanding on basic concepts in organic chemistry made (Choon & Bryan, 2007; Harvey & Hodges, 1999; Vachliotis, Salta, Vasiliou & Tzourak, 2011). In this context, the purposes of this study are to examine conceptual understanding of students related to functional groups, to reveal their similar or different misconceptions, by making various suggestions for development of teaching techniques for relieving these misconceptions. The following research questions were sought depending on the purpose of this study:

- Are there any similarities or differences among undergraduate chemistry 3rd, 4th and 5th grade students' conceptual understanding on the functional groups topic?
- Are there any similarities between misconceptions on the functional groups topic of secondary school students and undergraduate chemistry students?

This study was conducted at a high school and 9 Eylul University Buca Education Faculty in Izmir, Turkey, in 2010-2011 school-years. The participants are 75 volunteer 12th grade students and 76 volunteer 3rd, 4th and 5th grade chemistry students since the subject of functional groups is implemented in this grade level. A total of 151 students participated in the study.

In this research a descriptive research design was used. Two types of data collection instruments prepared by the researchers were employed in the study. These instruments are: Diagnostic Branched Tree (DBT) and semi-structured interview. Interviews are the key elements of data collection in quantitative research, and together supported findings discussed in data analysis (Creswell, 1998). The implementation follows these steps in uncovering misconceptions: Firstly, Diagnostic Branched Tree (DBT) was applicated to all groups of students. Afterwards, more systematic and comparable information were taken with semi-structured interview questions which provide depth information about their misconceptions on the functional groups. To obstruct taking same ideas and acquire various misconceptions students were selected by using stratified sampling. According to this type of sampling, 6 high school students were chosen by using chemistry course average points, - lowest, medium and highest - , and 18 chemistry students were chosen by using organic chemistry-1 course average points, - lowest, medium and highest - .

During the interview, five planned questions were asked. While semi-structured interview questions were prepared, opinions of three experts in the field of chemistry education related to interview questions were taken. Additionally, the pilot study was implemented with 5 students by giving per student 20-25 minutes to answer semi-structured interview questions before main study. The purpose of this pilot study was to determine whether semi-structured interview questions were comprehensible and clear, the time of questions were adequate or not. After reviewing, the semi-structured interview questions form was rearranged. All interviews were recorded with audio-tape. The data obtained from the interview was written as a text, and then reliability study of it was conducted.

The reliability of the interview was provided with being calculated of percentage agreement of interview transcribed. While percentage agreement of interview was being calculated, the data was transcribed and coded by two researchers. Then, by comparing two texts, percentage agreement of interview between codes was found as 0,91.

During the data analysis process, findings obtained from the two data collection were examined. Firstly, answers of students by using DBT were examined and identified misconceptions from these answers were identified. In the next stage, the misconceptions of frequency and percentage were determined.
While data analysis of semi-structured interview was performing, students' expressions were examined by two researchers separately and by giving a title for common answers to each question of the students. Each question was divided into categories in themselves. Then, these categories were counted and transformed into frequency and percentage tables.
The results of analysis showed that 3rd,4th and 5th grade chemistry students has misconceptions about functional groups, especially isomer topic. Interestingly, the same misconceptions were also observed in 12th grade high school students. Particularly, both graduate students and also 12th grade high school students expressed that ethers and all of alcohols with same numbered Carbon atom (C) were isomer of each other. This result was extremely remarkable. Indeed, when students' descriptions about this point were taken into account by interview, they said that they were only looking at the number of C atoms whether all of these organic molecules were isomer of each other or not.
Additionally, one of the other important misconceptions was their believing of basic structure of alcohols because it includes hydroxyl (OH) group. The most important reason of this misconception is originated from basic materials which contain hydroxyl groups. This information was given them in acids-bases unit in primary education. Also, semi-structured interviews identified and supported this condition by most of the students' descriptions.
As a result, the data obtained from the survey showed that both the 3rd, 4th and 5th grade chemistry students and also 12th grade secondary school students have similar misconceptions about functional groups topic. Particularly, it was extremely important that high rates of these misconceptions were observed in chemistry education students. Another important finding obtained from the data, there were not very big differences among understandings on functional groups of 3rd, 4th and 5th grade chemistry students.
The data obtained from this research is extremely important for both chemistry teachers and researchers. Although numerous studies have been done in the field of chemistry to identify of understandings and misconceptions, few studies have been done on the fundamental topic of organic chemistry. This study, on the other hand, is extremely significant from the point of proving determination of misconceptions on the functional groups topic. Thus, this study gives an opportunity for researchers to develop methods and techniques which remove misconceptions namely support conceptual change in the future studies.

Keywords: Understanding, misconception, organic chemistry, functional groups

FARKLI EĞİTİM KADEMELERİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN BİLİMİN DOĞASI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

H.Gamze YALVAÇ, GaziOsman Paşa Üniversitesi, gamzeyalvac@gmail.com
Nurhan ÖZTÜRK, ' Gazi Üniversitesi nurhanozturk41@gmail.com
Ramazan DEMİR', Gazi Üniversitesi, ramazandemir70@hotmail.com
Tezcan KARTAL' Ahievran Üniversitesi, tezcankartal@hotmail.com

Özet
Eğitim sistemimizde son yıllarda, bilimin doğası, bilimsel bilgi, bilim insanının özellikleri, bilim ve teknolojinin topluma yansımaları gibi konuların önemi artmaktadır. Hızla değişen ve gelişen dünyada bireylerin bilime yükledikleri anlam oldukça önem taşımaktadır. Ancak, bilimin sürekli gelişen ve çok boyutlu olan yapısı sebebiyle, bilim ile ilgili tek bir tanım yapılamamıştır. Bilimin doğası ile ilgili birçok önemli çalışmalar yapan Lederman, Ryan ve Aikenhead gibi yazarlar bilimin doğasıyla ilgili bazı ortak tanımlamalarda bulunmuşlardır. Bunlardan bazıları şu şekildedir: ' Bilimi oluşturan temel güç, fiziksel evreni anlamak için oluşan meraktır. Bilim durağan değildir. Sürekli yenilenir ve gelişir. Bilim, insanların yaptığı aktivitelerdir ve bir karara varmak için izlenecek tek bir bilimsel yol yoktur' şeklinde ortak görüşlerde bulunmuşlardır. Ancak hem öğrenciler hem de öğretmenler bilimin tanımında uzlaşamamakta bununla beraber bilime birçok yanlış kavram yüklemektedirler. Buda günlük hayatta bazı sıkıntılara sebep olmaktadır. Çünkü yaşamımızda alınan önemli kararlar büyük ölçüde bilimsel verilere dayandırılmaktadır. Alınan kararların sağlıklı ve işe yarar olabilmesi için bilimin doğasının içeriğinin ve anlamının bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle fen bilimlerinin öğrenilmesi ve anlamlandırılmasında bilimin doğasının yeterince anlaşılması gereklidir. Çünkü fen bilimleri, fiziksel ve biyolojik dünyayı anlamlandırma ve açıklamaya çalışan bir bilim dalıdır. Yaşadığımız dünyayı anlamak ve açıklamak ise bilimin doğasını anlamaktan geçer. Literatürde fen bilimlerinin doğasıyla ilgili ilk önemli çalışmalardan birisi, 1968 yılındaki Kimbal'ın bir çalışmasıdır. Burada kavram olarak Kimball fen bilimlerinin doğasından (the Nature of Science) bahsederek bunun literatürde yer almasını sağlamıştır (Kimball,1968). Ülkemizde de 2004'de başlayan fen dersleri ile ilgili müfredat reform hareketlerinde en azından resmi müfredatlarda "tüm vatandaşların bilim okuryazarı olması" vizyonu temel alınmıştır (Köseoğlu,2008). Programda Fen ve Teknoloji okur-yazarlığı şöyle tanımlanmaktadır Fen ve Teknoloji okuryazarlığı; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve Dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fen ile ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir birleşimidir (MEB, 2005). Programda bilim okuryazarlığının yedi boyuttan oluştuğu belirtilmiş ve bu yedi boyut şu şekilde belirtilmiştir: Fen bilimleri ve teknolojinin doğası, Anahtar fen kavramları, Bilimsel süreç becerileri (BSB), Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) ilişkileri, Bilimsel ve teknik psikomotor beceriler, Bilimin özünü oluşturan değerler, Fene ilişkin tutum ve değerler (TD) (MEB, 2005). Fen ve teknoloji öğretim programında da belirtildiği gibi programın temel amacını gerçekleştirebilmek, bireyleri fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirebilmek için öncelikle bilim kavramının anlamlandırılması oldukça önemlidir. Bu nedenle öğrencileri bilim okuryazarı olarak yetiştirebilmek için öğrencilerin bilim kavramına yükledikleri anlamı tam ve doğru bir şekilde tespit etmek gerekir. Yapılan birçok araştırmada (King, 1991; Gallagher, 1991;Lederman 1992; Abd-El Khalic ve Boujaude, 1997; Yakmacı, 1998; Kahyaoğlu, 2004; Erdoğan, 2004) farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüş ve birçok benzer kavram yanılgısı tespit edilmiştir. Örneğin, Palmquist(1997) öğretmen adayları ile yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin genelde fen bilgisi derslerini kendilerinin bilimi nasıl anlıyorlarsa ve öğrendilerse öğrencilerine de aynı şekilde öğrettiklerini tespit etmiştir. Benzer olarak ülkemizde de bilimin doğası ile ilgili yapılan çalışmalarda (Gürses ve diğ., 2005; Köseoğlu, 2007; Sarıbaş ve Köseoğlu, 2006; Taşar, 2003) bilimin doğası ile ilgili birçok öğretim eksikliğinin var olduğu belirtilmiştir (Köseoğlu,2008). Çalışmamızda ayrı ayrı yapılan çalışmalar birleştirilmiş ve ortak fikirler tek bir çalışmada toplanmaya çalışılmıştır.

Problem Durumu
Farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili görüşleri nelerdir?
Öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini saptamak ve değerlendirmek amacıyla Aikenhead, Fleming ve Ryan (1989) tarafından geliştirilen 'Bilim, Teknoloji ve Toplum Hakkındaki Görüşler' ve Lederman, Adb-El-Khalick, Bell ve Schwartz (2002) tarafından geliştirilen "Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşler' anketlerinin Çekdemir (2006) tarafından Türkçeye adapte edilmesiyle

oluşturulan anket uygulanmıştır. İlköğretim Düzeyi İçin Bilimin Doğası" anketi on bir sorudan oluşmaktadır (Çekdemir,2006). Çalışmanın temel amacı ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini araştırmaktır.
Çalışma 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Ankara ilinde 8. sınıfta öğrenim gören 50 ilköğretim, 11. sınıfta öğrenim gören 50 lise ve son sınıfta öğrenim gören 50 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu toplam 150 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizi sürecinde, her bir soruya farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş, bilimin doğası kavramındaki doğru, eksik ya da yanlış düşünceler tespit edilmiştir. Ölçme aracındaki veriler Spss programı kullanılarak frekans ve yüzdeleri bulunmuştur. Öğrencilerin bilimin doğasına yönelik düşüncelerinde cinsiyet değişkenine ve anne-baba eğitim durumlarına göre bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmış ve yorumlanmıştır.
Çalışmamızın sonucunda öğrencilerin bilimin doğasına bakış açıları ile ilgili birçok ortak kavram yanılgına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşları, eğitim kademeleri, cinsiyetleri ve anne baba eğitim durumları birbirlerinden farklı olmasına rağmen benzer cevaplar vermiş olmaları şaşırtıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu bazı yetersiz ve yanlış görüşlerin en önemli nedeni olarak yıllardır ders kitaplarında ve fen öğretiminde birtakım yanlış görüşlerin yaygın bir şekilde kullanılması veya bu konuda gerekli bilgilerin yeterince yer almaması gösterilebilir (Aikenhead ve Ryan, 1992; Mccomas, 2002). Bu sorunların kaynağını düşünerek, görevdeki öğretmenlerinin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin ortaya konması ve var olan eksiklikleri giderici hizmet içi eğitim kurslarının yaygınlaştırılması, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler için daha bilgilendirici ve uygulamaya dönük eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim, Bilimin Doğası, İlköğretim, Lise, Üniversite Öğrencileri

OPINIONS OF THE STUDENTS FROM DIFFERENT GRADE LEVELS ABOUT THE NATURE OF THE SCIENCE

H.Gamze YALVAÇ, GaziOsman Paşa University, gamzeyalvac@gmail.com
Nurhan ÖZTÜRK, ' Gazi University, nurhanozturk41@gmail.com
Ramazan DEMİR', Gazi University, ramazandemir70@hotmail.com
Tezcan KARTAL' Ahievran University, tezcankartal@hotmail.com

Abstract
The importance attached to the issues such as nature of the science, scientific knowledge, characteristics of scientists, reflection of science and technology on the society has greatly increased in recent years in our education system. In the rapidly changing and developing world, the meaning assigned to the science by individuals is of great importance. Yet, due to continuously developing and multi-dimensional structure of science, there is no one definition of science. Conducting many important studies related to the nature of the science, researchers such as Lederman , Ryan and Aikenhead proposed some definitions for the nature of the science. Some of them are: the main drive leading to the emergence of science is the wonder to understand the physical universe. The science is not stable. It is always renewed and improved. The science is the collection of human activities and there is not only one way to make a decision. Despite these commonly accepted definitions, both teachers and students cannot agree on the definition of the science and may assign many erroneous meanings to the concept of science. This may lead to some problems in the daily life because the decisions made in daily life are mostly based on scientific data. For the decisions made to be healthy and useful, it is important to know the content of the nature of the science and its meaning. In particular, while learning natural sciences, it is necessary to have a correct understanding of the nature of science because natural sciences try to understand and assign meanings to physical and biological world. And understanding and explaining the world depends on understanding the nature of science. One of the most important works about the nature of science in the literature is the one carried out by Kimbal in 1968. Here, Kimbal mentioned the nature of science as a concept for the first time and in this way introduced the concept into the literature (Kimball,1968). In the curriculum renewal efforts starting in 2004 in our country, the basic vision was set to be "all the citizens should be literate" (Köseoğlu,2008). In the program, science and technology literacy is defined as the combination of science-related interests, attitudes, values, understandings, a nd knowledge required for individuals' developing their research-inquiry, critical thinking, problem solving and decision making skills, becoming life-long learners, and maintaining their curiosity about their environment and world (MEB, 2005). In the program, it is stated that science literacy consists of seven dimensions and they are defined as follows: nature of natural sciences and technology, key science concepts, scientific process skills, science-technology-society-environment relations, scientific and technical psycho-motor skills, values making up the basis of the science, science-related attitudes and values (MEB, 2005). As stated in science ad technology program, for achieving the main goal of the program, that is to make individuals science literate, understanding of basic concepts of science is of vital importance. Hence, it is necessary to correctly detect the meaning assigned to the concept of science by student. However, much research carried out so far (King, 1991; Gallagher, 1991;Lederman 1992; Abd-El Khalic and Boujaude, 1997; Yakmacı, 1998; Kahyaoğlu, 2004; Erdoğan, 2004) with the students from different grade levels and found many similar conceptual misconceptions. For example, Palmquist (1997) carried out a study with pre-service teachers and found that usually what the teachers teach the students related to science is their own understanding of science. In a similar manner, in the studies carried out about the nature of science in our country (Gürses et al., 2005; Köseoğlu, 2007; Sarıbaş and Köseoğlu, 2006; Taşar, 2003) it has been found that there are many shortcoming in the teaching of science (Köseoğlu,2008). The present study reviewed different studies and attempted to collect common opinions under a single roof.
Problem statement:
What are the students' opinions from different grade levels about the nature of science?
As data collection tools, the present study employed translated Turkish versions (Çekdemir, 2006) of "Scale of Opinions about Science, Technology and Society" developed by Aikenhead, Fleming and Ryan (1989) and "Scale of Opinions about the nature of Science" developed by Lederman, Adb-El-Khalick, Bell and Schwartz (2002). For the elementary level, the questionnaire consists of 11 questions. The main purpose of the present study is to investigate the elementary, high school and university students' opinions about the nature of science.
The study was carried out with 50 elementary school students from 8th grade in Ankara, 50 high school students and 50 university students. Total number of the students in the study group is 150. In the analysis process of the data, responses of the students from different levels of schooling to each question were examined, and in this way, correct and erroneous ideas about the concept of the nature of science. Frequencies and percentages were calculated for the data through SPSS program package. Whether the students' opinions about the nature of science change depending on the gender and education status of fathers and mothers was examined and interpreted.
At the end of the study, it was found that the students have many conceptual misconceptions related to the nature of science. Though the students' ages, grade levels, genders and the educational status of their fathers and mothers are different from each other, their giving similar answers seems to be amazing. The reason why the students have some misconceptions can be the textbooks and use of many

erroneous ideas in science teaching for years and lack of correct information in these books (Aikenhead and Ryan, 1992; Mccomas, 2002). In light of these findings, it is suggested that the teachers opinions about the nature of science should be elicited, more in-service training should be provided to eradicate the misconceptions among teachers and more informative and practice-based training should be given to the pre-service teachers at education faculties.

Keywords: Science, Nature of Science, Elementary, High School and University students

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZMEYE DAYALI YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ

H.Şenay ŞEN, Gazi Üniversitesi, senay@gazi.edu.tr

Özet

Probleme dayalı öğrenme, öğrenenlerin planlanan öğrenme hedeflerine ulaşmalarında, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkin olarak kullanabilmelerine fırsat verecek gerçek yaşam problemlerinin kullanıldığı bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini teşvik eden bir anlayıştır. Öğrenmeyi öğrenmede, neyi, hangi koşullarda, hangi bilişsel faaliyetlerle, nasıl öğrendiğini anlaması, kendi deneyimlerine dayanarak, kendi öğrenme faaliyetlerini yeniden düzene koyması ve düzeni sürdürmesine işaret eder. Yansıtma, öğrenme sürecinde öğrenmeye ilişkin odaklanılmış düşünceyi içerir. Öğrenenlerin çalışmalarını tamamladıktan sonra, sonuçları yansıtabilmeleri önemlidir. Öğrenenler bunun için içerikle ilgili olarak; şu anda ne biliyorum ve çalışma amaçlarıma uygun olarak var olan bilgilerimi nasıl kullanabilirim?, ve öğrenme süreci ile ilgili olarak; bu öğrenme ortamında kendi kendini yönlendiren, problem çözen ve işbirlikçi olarak nasıl bir grup üyesiyim? güçlü ve zayıf yönlerim neler? kendimi nasıl geliştirebilir?sorularına cevap arayarak, çalışmalarını daha etkin olarak tamamlayabilirler (Erdem, 2005) .

Yansıtıcı düşünme, herhangi bir düşünce ya da bir bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünmedir. Bir başka ifade ile, eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar alma ve bu kararların sonuçlarını değerlendirme sürecidir (Ünver, 2005).J.Dewey toplumun en önemli ihtiyacının öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşamlarına yansıtmayı öğrenmeleri olduğunu belirtmiştir. Okullarda, öğrenciler yardım etmenin en iyi yolunun onlara yansıtıcı düşünmeyi öğretmek olduğunu söylemektedir (Demirel,2010). Dewey'e göre (1933) yaparak yaşayarak öğrenme kasıtlı bir süreçtir. Bu kasıtlı süreçte bilgi ve inançların hesaba katılması, fikirlerin nedenleme yapılarak sıralanması vardır. Yansıtıcı düşünme, durumdan kuşkulanma, tereddüt etme, şaşırma, zihinsel güçlük içermesi ve arama, avlama, sorgulama, şüpheyi giderecek materyal bulma etkinliklerini kapsamaktadır. Yansımacı düşünmeyi eğitime katabilmek için, temel düşünme becerilerine ve bunu destekleyecek bir ortama sahip olmak gerekmektedir.

Yansıtıcı düşünme, problem çözme sürecinin girdi-süreç ve çıktı çerçevesi ile uyumluluk göstermektedir. Problem çözme öğrenenlerin sahip olması gerekli en önemli becerilerden biri olarak değerlendirilmektedir. Yansıtıcı düşünmenin ise belirli bir problem algılandığında ortaya çıktığından hareketle, yansıtıcı düşünmenin en iyi problem çözme sürecinde gözleneceği söylenebilir. Bu bağlamda ilköğretim öğrencilerinin problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi önemlidir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009).

İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme durumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin anne- babalarının eğitim durumları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin anne- babalarının meslekleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin ekonomik durumları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin gitmek istedikleri ortaöğretim kurumu ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin kardeş sayısı ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinden;
   a. Sorgulama aşaması açısından durumları nedir?
   b. Değerlendirme aşaması açısından durumları nedir?
   c. Nedenleme aşaması açısından durumları nedir?
9. Öğrencilerin matematik dersindeki başarıları ile;
   a. Sorgulama aşamasındaki durumları,
   b. Değerlendirme aşamasındaki durumları,
   c. Nedenleme aşamasındaki durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma betimsel bir nitelik taşıyacak olup, tarama modeli kullanılacaktır. Bu modelde araştırmaya konu olan durum, olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi değerlendirilmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2005).

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli, Yenimahalle ilçesinden seçilecek olan, ilköğretim okulları ikinci kademe öğrencileri oluşturacaktır.

Verileri toplamak için, Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen "Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği" kullanılacak ve verilerin analizi için SPSS istatistik paket programından yararlanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, yansıtıcı düşünme, sorgulama, değerlendirme, nedenleme.

PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PROBLEM SOLVING BASED REFLECTIVE THINKING SKILLS

H.Şenay ŞEN, Gazi University, senay@gazi.edu.tr

Abstract

Problem based learning is a learning approach where real life problems, which provide learners with the opportunities to use critical thinking and problem solving skills effectively in reaching the planned learning objectives, are used. It is an approach that encourages students to learn what learning is. It indicates that the student understands what he learns, under which conditionsand through which cognitive operationshe learns, puts his own learning activities in an order based on his own experience and sustain the order while learning what learning is. Reflection involves the focused thought with regards to learning in this process. It is important that learners should reflect the results after completing their studies. They can complete their studies more effectively by searching for the answers of

questions regarding the content such as: "what do I know at the moment?", "how can I make use of my existing knowledge according to my working objectives?" and such questions regarding the learning process as: "what kind of a group member I am in terms of being self-directing, problem solving and cooperative in this learning environment?", "what are my strengths and weaknesses?" and "how can I improve myself" (Erdem, 2005) .

Reflective thinking should consider a structure of knowledge that supports reaching an idea or knowledge and the results it is aiming at in an effective, coherent and careful manner. In other words, it is the process of logical decision making on educational problems and assessing the results of these decisions (Ünver, 2005). J. Dewey states that the most significant necessity of a society is that students learn how to incorporate what they have learnt at school into their lives. He states that the best way to help students at schools is to teach them reflective thinking (Demirel,2010). According to Dewey (1933) the process of learning by doing and experiencing is an intentional process. This intentional process includes taking into consideration knowledge and beliefs and ranking the ideas by means of reasoning. Reflective thinking covers the activities as suspecting from the situation, hesitating, being surprised, having a mental difficulty and searching, hunting, inquiring and finding the material that eliminates suspect. In order to integrate reflective thinking with education, it is necessary to have the basic thinking skills and a setting that supports this.

Reflective thinking conforms to the input-process and output framework of the problem solving process. Problem solving is considered as one of the most significant skills that learners have. Based on the fact that reflective thinking emerges when a problem is perceived, it can be said that reflective thinking can best be observed in the problem solving process. In this respect, it is important that primary school students' problem solving based reflective thinking skills be examined (Kızılkaya andAşkar, 2009).

It is aimed that problem solving based reflective thinking states of primary school students are determined. In line with this purpose, the following questions will tried to be answered:

1. Is there a significant relationship between students' gender and their problem solving based reflective thinking skills?
2. Is there a significant relationship between students' parents' education status and students' problem solving based reflective thinking skills?
3. Is there a significant relationship between students' parents' occupation and students'problem solving based reflective thinking skills?
4. Is there a significant relationship between students' economic level and their problem solving based reflective thinking skills?
5. Is there a significant relationship between the middle school which students want to study at and their problem solving based reflective thinking skills?
6. Is there a significant relationship between the number of siblings students have and their problem solving based reflective thinking skills?
7. Is there a significant relationship between students' class level and their reflective thinking skills?
8. What is the status of students in terms of the below mentioned items which are among the reflective thinking skills of students?

a. The stage of inquiry?
b. The stage of assessment?
c. The stage of reasoning?

9. Is there a significant relationship between students' success at the math lesson and;

a. Their status at the stage of inquiry,
b. Their status at the stage ofassessment?
c. Their status at the stage of reasoning?

The study is a qualitative study and survey method will be used. In this model, the situation, event, person or object which are the subject matter of the research are tried to be evaluated within their own conditions and as they are (Karasar, 2005).

The study group of the research is composed of the students studying at the second grade in primary schools that will be selected from the Yenimahalle district of Ankara.

In order to gather data, the "Reflective Thinking Skill for Problem Solving Scale" developed by Kızılkaya andAşkar (2009) will be used and data will be analyzed with SPPS statistical software.

Keywords: Problem solving, reflective thinking, inquiry, assessment, reasoning

---

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ANNE-BABA İLGİ DÜZEYLERİ

Hale SUCUOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, halesucuoglu@gmail.com
Vesile Yıldız DEMİRTAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, yildiz.vesile@gmail.com

Özet

Okul çağındaki bir çocuk zamanının büyük bir kısmını okulda geçirmektedir. Her okul öğrencilerine en kaliteli eğitimi sağlamak amacıyla çalışmaktadır. Okulların bu amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için hem anne-babaların hem de toplumun ilgisine ihtiyaçları vardır. Anne-babalar çocuğunun sınıfta ne yaptığını ve neler öğrendiğini merak etmektedirler. Bu konuda öğretmenleri sorularıyla çoğu zaman bunaltmaktadırlar. Bu ilgi ve merakların yanı sıra günümüzde birçok öğretmen ve okul yöneticisi de anne-babaların ilgisizliğinden yakınmaktadır. Bazen de anne-babalar çocuklarına nasıl yardım edebilecekleri konusunda ise yeterli bilgiye sahip olmayabilirler. Dolayısıyla bu ilgisizlik okulların yüz yüze kaldığı en büyük problemlerden biri haline dönüşmektedir. Hem bu problemi çözmenin hem de bu meraklarını gidermenin ve çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda bilgilendirilmelerinin en iyi yolu onların çocuklarıyla ilgilenmelerini sağlamaktır. Anne-baba ilgisi; çocuğa kitap, dergi vb. okuma, her akşam ödevlerini kontrol etme, okulun olduğu akşamlar televizyon seyretmeyi sınırlandırma, öğretmeniyle çocuğun gelişimi hakkında konuşma, okul ile ilgili etkinliklere katılma (örn; okul-aile birliği toplantılarına-konferanslara-gezilere katılma gibi), okul başarısını artırmak için yardım etme, daha iyi bir eğitim için yardımcı olma anlamlarına gelebilir.

Son yıllarda anne-baba ilgisine yönelik birçok araştırma yapılmaktadır. Yapılan bu araştırmalarda anne-babalar çocuklarıyla ilgilendikleri zaman, çocukların, sosyo-ekonomik durumları, etnik kökenleri ya da ailelerin eğitim seviyelerinin ne olursa olsun başarı oranlarının arttığı, yüksek başarı derecelerine sahip oldukları, okula daha iyi hazırlandıkları, olumlu tutum ve davranış sergiledikleri, güdülerinin ve öz-güvenlerinin arttığı, sosyal ve iletişim becerilerinin arttığı, arkadaşları ile etkileşimlerinin daha olumlu olduğu, okuldan uzaklaştırma oranlarının düştüğü, uyuşturucu ve alkol kullanımının azaldığı, şiddet içeren davranışların azaldığı görülmüştür. Ayrıca bu araştırmaların çarpıcı diğer sonuçları da şöyledir: Anne- babalar çocukları ile okulları hakkında sık sık konuştuklarında çocukların akademik olarak daha başarılı oldukları saptanmıştır. Anne babaların okul öncesinden orta öğretime kadar olan dönemde çocuklarına gösterdikleri ilgi düzeyleri ve onları öğrenme konusunda cesaretlendirmelerinin, çocuklarının başarılarına önemli katkıları olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde çocukların okuma başarılarının evdeki öğrenme aktivitelerine bağlı olduğu bulunmuştur. Okula

başlamadan önce çocuklarına kitap okuyan ve okudukları kitaplar hakkında konuşan anne-babalar çocuğun ileriki dönemlerinde onların okumaya yönelik başarılarını arttırmış ve desteklemiş olmaktadırlar.
Bu nedenle yapılan bu araştırmayla okulöncesi eğitim kurumuna devam eden anne babaların ilgi düzeylerini ve en çok hangi konularda çocuklarıyla ilgilendiklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda farklı değişkenler göz önüne alınarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne-babalarının ilgi düzeyleri nasıldır?
2. Anne ve baba ilgi düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Anne baba ilgisi çocuğun devam ettiği okulöncesi eğitim kurumuna göre değişiklik göstermekte midir?
4. Anne baba ilgisi çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
5. Anne baba ilgisi çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?
6. Anne baba ilgisi çocuğun kaçıncı çocuk olduğuna göre farklılık göstermekte midir?
7. Anne baba ilgisi anne ve babanın mesleğine göre farklılık göstermekte midir?
8. Anne baba ilgisi anne ve babanın öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
9. Anne baba ilgisi ailede yaşayan birey sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmanın sonuçları, anne babaların bu konuya yönelik ihtiyaçlarının ortaya çıkartılmasına ve özellikle okul öncesine yönelik aile katılım programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin anne babalara hangi konularda nasıl rehberlik yapması gerektiği konusunda önemli ipuçları verecektir.
Bu araştırma okulöncesi eğitime devam eden 6 yaş grubundaki çocukların anne babalarının ilgi düzeylerini ortaya çıkarmaya yönelik bir durum (örnek olay) çalışmasıdır. Durum çalışması var olan uygulama örneklerini nasıl sorusu ile ortaya çıkarmaya çalışan nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Araştırmada üç farklı okulöncesi eğitim kurumuna (anasınıfı, özel- anasınıfı, anaokulu) devam eden çocukların anne-babalarının ilgi düzeyleri ele alındığından dolayı durum çalışması türlerinden "bütüncül çoklu durum deseni" kullanılmıştır.
Araştırmanın verileri Anne-Baba İlgi Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek anne babaların ilgi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçekte iki bölüm yer almaktadır. Anneler için olan bölümü anneler, babalar için olan bölümü ise babalar doldurmaktadır. Anne ve babalara aynı sorular sorulmaktadır. Verilerin analizinde SPSS 15 programı kullanılmıştır. Anne-Baba İlgi Ölçeği iki ayrı ölçek olarak değerlendirilip analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin Cronbach Alpha değerleri anne ilgi ölçeği için, .92, baba ilgi ölçeği için .93 olarak hesaplanmıştır.
Araştırmanın sonucunda annelerin ilgi düzeylerinin babalara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra hem annelerin hem de babaların çocuklarının okulda güzel etkinlikler ortaya çıkardıklarında memnuniyetlerini gösterdikleri, tüm gelişim alanlarında (dil, sosyal-duygusal, zihinsel, bedensel) daha iyi olması için destekledikleri görülmektedir. Ancak annelerin çocuklarını resim, müzik, dans, basketbol gibi gelişimini desteklemek için kurslara göndermeye yönelik ilgi düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Babaların ise, çocuğunun okulundaki çalışmalara gönüllü katılmalara ve çocuklarına her gün düzenli kitap okumada ilgi düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların babalarının ilgi düzeyi resmi okullara devam edenlere göre daha yüksektir. Annelerin ilgi düzeyleri ise okul türleri arasında fark yaratmamaktadır. Çocukların kız veya erkek olması anne babaların ilgi düzeyini etkilememektedir.
Bunlar dışında yer alan alt problemlere ilişkin sonuçlar ayrıntılı olarak bildiride açıklanacaktır. Bu sonuçlara bağlı olarak da önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Anne-baba ilgisi, okul öncesi, çocuklar

PARENTAL INVOLVEMENT LEVELS OF CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATION

Hale SUCUOĞLU, Dokuz Eylül University, halesucuoglu@gmail.com
Vesile Yıldız DEMİRTAŞ, Dokuz Eylül University, yildiz.vesile@gmail.com

Abstract
A child of school age spends most of his/her time at school. Each school works with the aim to provide top quality education to students. All schools need involvements of both parents and society to realize these aims. Parents wonder about what their child does and learns at class. They often bore teachers with questions on these issues. Besides these concerns and curiosity, many teachers and school managers today complain about parents' lack of involvement. Sometimes, parents may not have enough knowledge of how they can support their children. Therefore, this lack of involvement turns to be the biggest problem schools face. Having parents be involved in their children is the best way to solve this problem, to satisfy curiosity and to inform them how they can support their children. Parental involvement may mean reading books and magazines, etc. to child, checking homeworks everyday, limiting watching TV on schooldays, talking with the teacher about child's progress, taking part in school activities (such as participating in parent-teacher association meetings, conferences, trips), helping to improve school success, helping for a better education.
There have been many researches on parental involvement in recent years. Researches show that when parents are involved in their children, however their socio-economic situations, ethnicity and parents' educational levels are, children's success rates increase, they have high success levels, prepare better for the school, show positive attitudes and behaviors, their motivation, self-confidence, social and communicative skills increase, they have more positive relationships with their friends; rusticate rates, drug and alcohol use and violent behaviors decrease. The other striking results of these researches are: It is found that when parents talk often with their children about school, children become academically more successful. The involvement levels of parents about children and their motivations to learn from preschool to high school education period have important contributions to children's successes. Similarly, children's learning success has a link to their reading routines at home. Parents, who read books to their children and talk about these books before they start school, increase and support children's reading successes in further years.
For this reason, this research aims to reveal involvement levels of parents whose children are in preschool education and on which points they are involved in their children most. Within this framework, considering different variables following subproblems are questioned:

1. How are involvement levels of parents whose children are in preschool education?
2. Is there any difference between maternal or paternal involvement?
3. Does parental involvement differ according to child's preschool education?
4. Does parental involvement differ according to child's sex?
5. Does parental involvement differ according to child number?
6. Does parental involvement differ according to child's birth order?
7. Does parental involvement differ according to parents' profession?
8. Does parental involvement differ according to parents' educational background?

9. Does parental involvement differ according to number of family members?
The research results are thought to contribute to reveal parents' needs on this issue and to develop family participation programs especially on preschool education. Moreover, the research will give important clues on which issues and how teachers will guide parents.

This is a case study to reveal involvement levels of parents whose children are 6-year-old in preschool education. Case study is one of the qualitative research methods trying to reveal existing application samples by asking 'how' question. As the research deals with parental involvement levels of children from three different preschool education (nursery class, private nursery class, kindergarten), holistic multiple case pattern which is a kind of case study is used.

Data is collected by Parents Involvement Scale. The scale is developed to determine parents' involvement levels. The scale is five-point Likert type scale. There are two parts in the scale. Mothers' part is filled by mothers and fathers' part is filled by fathers. The questions are same for both mothers and fathers. SPSS 15 program is used to analyze the data. Father and Mother Involvement Scales are evaluated as two different scales and analyzed separately. Cronbach Alpha level for mothers' involvement scale is computed as .92, for fathers' involvement scale as .93.

Results of the research show that maternal involvement levels are higher than paternal involvement levels. Besides, it is seen that both mothers and fathers show their appreciation when their children produced nice activities at school and support them to be more successful in all improvement areas (language, social-emotional, intellectual, physical). However, mothers show lower involvement levels in supporting their children at courses such as art, music, dance, basketball. Fathers show lower involvement levels in supporting their children to take part in volunteer activities at school and to read books everyday regularly. Moreover, involvement levels of fathers whose children are in private preschool education are higher than fathers of public preschool students. Maternal involvement levels show no difference according to school type. Whether the child is a girl or a boy doesn't affect parental involvement level.

The results as to other subproblems will be explained on room document in detail. Suggestions will be given according to these results.

Keywords: Parental involvement, preschool education, children

---

EĞİTİM FAALİYETLERİNİN KATILIMCI GÖRÜŞLERİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Halil KAMIŞLI Mersin Üniversitesi, hallper77@hotmail.com
Mesut ÖZONUR, Çukurova Üniversitesi, ozonur@cu.edu.tr,
Buket ASLANDAĞ, Mersin Üniversitesi, buketce2004@yahoo.com
Fazilet KARAKUŞ, Mersin Üniversitesi, faziletkarakus@hotmail.com

Özet

20.yüzyılın bir değişimler yüzyılı olması ve bununla beraber gerek toplumsal gerekse ekonomik alanlarda birçok önemli olaya sahne olması farklı alanlarda farklı gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Ülkelerin topraklarını birbirlerine sonuna kadar açtığı günümüzde belirli niteliklerle donatılmış insan gücüne sahip olma düşüncesi toplam kalite yönetiminin (TKY)birçok alanda gerekli hissedilmesine neden olmuştur.

Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de çeşitli kurumlarda bir tasarım çalışması olmanın ötesine geçmiş olan TKY çalışmaları, hayat boyu öğrenme ilkesinin de önem kazandığı bugünlerde bireylerin rol ve sorumluluklarının günün şartları içerisinde güncellenmesi, geliştirilmesi ve verimliliğin arttırılması konularında önem arz etmektedir.

TKY, kurumda çalışan herkesi kurumsal misyonu tanımaları, sürekli gelişim için kalite felsefesini benimsemeleri ve sürekli biçimde müşterilerin memnuniyetini karşılamaları yönünde yüreklendiren yönetim odaklı bir felsefedir. TKY'nin temel ilkeleri:

1. Müşteri Odaklılık
2. Liderlik
3. Stratejik Planlama
4. Çalışanların Katılımı/Takım Çalışması
5. Süreç Yaklaşımı
6. Sürekli İyileştirme
7. Verilere Dayalı/Bilimsel Yaklaşım
8. Tedarikçilerle İlişkilerde Karşılıklı Yarar

1) Müşteri Odaklılık: Kalite ve müşteri beklentileri birbirini tamamlayan ve zaman içinde birbirini etkileyen, sürekli değişen olgulardır. Müşteri beklentilerini saptamaya çalışmadan önce müşterinin kim olduğunu belirgin olarak görebilmemiz gerekir.

2) Liderlik: TKY uygulamalarında yönetimin liderliği, vizyonu ve kalite çalışmalarına doğrudan katılımı başarı için ön koşuldur. Yöneticiler toplam kalite kültüründe çalışanların işlerini kolaylaştıran, destekleyen, gelişmelerine yardımcı olan, yetki ve sorumluluklar vererek daha bağımsız çalışmalarını sağlayan bir rol üstlenir.

3) Stratejik Yönetim: Stratejik yönetim, tüm eylem, çalışma ve kararları ilgili alanda başarılı olmayı garantileyecek olan etkenlere dayalı yönetim biçimidir. Kurumlarınvizyon, misyon ve ölçülebilir hedefleri belirlemesi gereklidir.

Vizyon: Vizyon ortak hedef ve inançları ifade etmektedir. Örgütün yönünü belirlemede hayati öneme sahip olan vizyon, arzulanan geleceğin paylaşılmış zihni imajı olarak da yorumlanabilmektedir. Etkili vizyon yapısı; rekabetçi, açık, hatırlanmaya değer, katılımcı, değer merkezli, görülebilir, hareketli, öğrenci ihtiyaçları ile bütünleşmiş ve rehber gibi özelliklere sahip olmalıdır.

Misyon: Her kurum bir misyon belirlemeli herkes bu misyonu bilmeli ve geliştirmelidir. Misyon yapısı bir kurumu diğerinden ayıran en önemli özelliğidir. Kuruma ayrı bir kimlik kazandırır. Misyon, kurumun özelliklerini topluma yansıtmalı, amaç ve yön duygusu sağlamak, politika üretmek için ölçüttü veri olarak kullanmalı, kurum kültürünü oluşturmalı, hareket oluşumunu genellemeli, müşterileri belirlemeli ve rekabet ve motivasyon için hizmet şeklinde sıralanabilir.

4) Çalışanların Katılımı/Takım Çalışması: Hangi konuda olursa olsun, bir kurumun başarısı ancak çalışanlarının başarısı kadardır. Her düzeyden çalışan, bir kuruluşun öz varlığıdır ve onların tam katılımını sağlamak, yeteneklerini kuruluş yararına kullanmalarını destekler. Kurumların ilerlemesi ancak çalışanların katılımı ile mümkün olabilir.

5) Süreç Yaklaşımı: Belirlenen hedeflere ulaşmak için yapılan gözden geçirme, iyileştirme ve yeniden yapılandırma çalışmalarında katma değer sağlayan temel süreçlerin, ilgili süreçlerin ve gereksiz işlemlerin anlaşılabilmesi için süreçlerin somut olarak anlaşılması ve belgelenmesi gereklidir.

6) Sürekli İyileştirme (Kaizen) ve Eğitim: Günümüzdeki rekabet koşulları bir kurumun sağladığı hizmet veya ürettiği ürün ne kadar kaliteli olursa olsun, bulunduğu yerde kalmasına, durağan olmasına izin vermemektedir. Kalite ve yeniliğin önemini kavramış kuruluşlar sürekli değişim içindedir. Sürekli iyileştirmede takım çalışması, kalite çemberleri, toplam üretken bakım, beyin fırtınası, pareto analizi ve benchmarking gibi bazı yaklaşım ve yöntemler kullanılmaktadır.

7) Verilere Dayalı/Bilimsel Yaklaşım: TKY, çeşitli iyileştirme çalışmalarında veya projelerde somut veriler ve sağlıklı bilgiler kullanılmasını gerektirir.
8) Tedarikçilerle İlişkilerde Karşılıklı Yarar: Üretimde tedarikçilerden satın alınan hammadde veya parçaların kalitesi o işletmenin ürün kalitesini doğrudan etkilemektedir. Kurumdakullanılan ürün veya hizmetlerin gelişiminde de tedarikçilerle iletişim içinde olmak önemli yararlar sağlayabilir.
Toplam kalite yönetiminin sürekli gelişim ilkesi ile bütünlük arz eden hizmet içi eğitim çalışmalarında; kurumda bütünlüğün sağlanması, hizmet öncesinden kaynaklanan aksaklıkların giderilmesi, gelişmelere ayak uydurulması, motivasyonun arttırılması gibi amaçlar benimsenmektedir. Bu ilkelerin kurumlarda ne derece gerçekleştirildiği ise halen büyük bir soru işareti olarak gündeme gelmektedir. Birçok kurumda kaliteye olan inancın yerleşmesinin başarısızlıklarından yola çıkarak verilen hizmet içi eğitimlerin de gerçekleştirilmesi gereken bir görev olmaktan öteye gitmediği görülmektedir. Fakat bir kurumun hedeflerine ulaşabilmesinin ve sürekli kendisini yenileyebilmesi, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin istenilen düzeyde yapılabilmesine bağlıdır.Kurum çalışanlarının görüşlerine başvurulması, hizmet içi eğitim sürecinde ulaşılan düzeyi belirlemede yaygın uygulama alanı bulan araştırma yöntemlerindendir. Bu araştırmada da hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin mevcut durumunu ortaya çıkarmak, olası sorunları ve çözüm önerileri tespit etmek amacıyla kurum çalışanlarının görüşlerine başvurulmuştur.
Bu amaçla çalışmada, (bir kurumda) gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerine dair çalışanların görüşlerini almak üzere, uzman görüşü alınarak bir anket geliştirilmiş ve kurumda çalışan 200 kişiye uygulanmıştır. Elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir.
Araştırmadan elde edilen veriler, eğitim verilen mekanların fiziki koşullarının yeterliliği, eğitimi veren kişilerin yeterliliği, öğrenme-öğretme sürecinin yeterliliği başlıkları altında yorumlanmış ve çıkan sonuçlar doğrultusunda, mevcut sorunların çözümüne ve mevcut durumun iyileştirmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Toplam Kalite Yönetimi, Öğrenme-Öğretme Süreci, Hizmet İçi Eğitim

THE ASSESMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES DEPENDING ON THE VIEWS OF PARTICIPANTS

Halil KAMIŞLI Mersin Üniversitesi, hallper77@hotmail.com
Mesut ÖZONUR, Çukurova Üniversitesi, ozonur@cu.edu.tr,
Buket ASLANDAĞ, Mersin Üniversitesi, buketce2004@yahoo.com
Fazilet KARAKUŞ, Mersin Üniversitesi, faziletkarakus@hotmail.com

Abstract

In 20th century, an age of development, there has been many economical and social developments in various fields. As to have well-qualified labor force is significant in today's world, total quality management has indeed gained importance as well.
The studies in total quality management which are beyond projection have led to a change in roles and responsibilities of people with lifelong learning principles. It is important to keep track new ideas and developments and give rise to efficiency in many aspects.
Total quality management is a kind of philosophy in which all staff comprehends its mission well and internalizes continuous improvement and is encouraged to provide customer satisfaction. The major principles of total quality management are;
1. Customer Centricity
2. Leadership
3. Strategic Planning
4. The Participation of Staff / Teamwork
5. Process
6. Continuous Amendment
7. Data based/Scientific Approach
8. Mutual Benefits Among Suppliers
1. Customer Centricity: There is a cycle between quality and customer needs, which influences each other in time. It is important to know customers well before doing something for them.
2. Leadership: The priorities of success in an institution are leadership, vision and direct participation in quality studies. Leaders ought to facilitate, support and lead their staff. In addition they should share the responsibilities to enable the staff more independent atmosphere in the way success.
3. Strategic Planning:Strategic management needs to have total action, the guarantee in working and being successful. The reach these aim, one should have well designed vision and mission.
Vision: It means mutual aims and beliefs. Vision which has a vital effect on determining the route of the organization can be accepted as the image of desired future. An effective vision is competitive, clear, memorable, participant, valuable, integrated with student needs and a good guide.
Mission: All the organizations ought to have mission that should be internalized by all staff. As the mission is an important feature distinguishing between organizations, it gives an identity to them. It should reflect its organization to the society. Moreover, it helps both to form the culture of its organization and encourage staff to fulfill customer satisfaction.
4. The Participation of Staff / Teamwork: The success of an institution means the success of its staff. Staff from all levels is vital to the institution. It ought to provide the participation of the staff to process and motivate them to use all their capabilities to reach the target.
5. Process: It is an immutable fact that one should comprehend the process which has an important effect on review, improvement and reconstruction well to reach his aim.
6. Continuous Amendment (Kaizen) and Education:No matter how high standards the institution have, it cannot be static in the way improvement. The institutions that internalize the importance of quality and innovation have continuously something new. To do this, the techniques such as teamwork, quality circles, brain storming, pareto analysis and benchmarking are used.
7. Data based/Scientific Approach: It is necessary to have concrete and consistent data in some amendment studies and projects.
8. Mutual Benefits Among Suppliers: The quality of the product is directly connected with that of raw-material that is bought from suppliers. The communication between suppliers is crucial in order to improve the standards of products and service.
In-service training which has a close relationship with continuous improvement enables organizations to have integration with staff, to cope with some problems resulting from pre-service, to keep track of new ideas and developments, and to enhance the motivation. The fulfillments of these aims have still been problems for many organizations. It can be observed that if the belief in quality is not formed adequately in an organization, it is quite natural to be unsuccessful in in-service training activities. On the other hand, to reach its aims

and to keep track of new developments, an organization ought to have well organized in-service training activities. One of the most common methods used for determining the efficiency in in-service training is to get ideas of people who take part in those activities. In this study, the ideas and opinions of people were asked to reveal the current situation and give some suggestions.
In this paper, in order to learn the opinions of the staff on in-service facilities, a questionnaire was developed and it was applied to 200 people. The gathered data was analyzed. At the end, some suggestions in the way of physical environment, the competency of trainers, adequate teaching and learning process were given.

Keywords:Total Quality Management, Learning-Teaching Process, In-service Training

---

ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIM SIKLIĞININ AKADEMİK BAŞARIYA YANSIMALARI

Harun ŞAHİN, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, harunsahin@mehmetakif.edu.tr
Miray UYAR, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, muyar@kmu.edu.tr

Özet

Günümüz eğitiminin temel amacı öğrenciye herhangi bir bilgiyi öğretmekten çok öğrencinin bilgiye ulaşmasında, öğrenmeyi öğrenmesini sağlamak ve de öğrenmesini kolaylaştırmaktır. Bu bağlamda öğrencilerin; öğretmenin rehberliğinde yaparak yaşayarak öğrenmeyi, ulaşmak istediği bilgiyi nereden, nasıl, ne şekilde elde edebileceğini ve bunu yaşama nasıl yansıtabileceğini öğrenmesi gerekmektedir. Çünkü çağımızda bugün öğrenilenler yarın geçersiz ya da yetersiz konuma gelmekte, sürekli bir biçimde eski bilgilerin yerini yeni bilgiler almaktadır. Bu nedenle çağdaş değişme ve gelişmeler doğrultusunda güncel bilgiyi yakalamak için de 21. yüzyılda öğrenmeyi öğrenme büyük önem taşımaktadır. 21. yüzyıl, bilgi çağı olarak adlandırılmakta, bu yüzyılın bilgiyi üreten ve elinde tutan ülkelerin yüzyılı olacağı ifade edilmektedir.

Bilim ve teknolojideki hızlı değişmeler sonucunda, bilginin miktarı ve türü her gün biraz daha artmakta; ancak teknoloji sayesinde bilgiye ulaşma yolları bir o kadar da kolaylaşmaktadır. Nitekim bilgiye nasıl ulaşılacağını bilmeyen, oluşan bilgi yığını içinden kendisine yararlı olanın, nasıl seçileceği hakkında bilgisi olmayan bireyler artan bilgi birikiminin altında kalmaya mahkûm olmaktadırlar. Bu durum, öğrenemeyen, nasıl öğrendiğini bilmeyen, dolayısıyla bilgiyi üretemeyen ve elinde tutamayan bireylerin varlığına işaret etmektedir. Oluşturduğu eğitim sistemiyle toplumun var olmasının temel unsurları olan yeni kuşakları, öğrenmeyi öğrenemeyen bireyler olarak yetiştiren ülkeler geri kalmaya, yerinde saymaya ve hatta yok olmaya mahkûm olmaktadırlar.

Nitekim bilgi çağının gereklerini yerine getirebilecek, yaşamı boyunca öğrenmeyi amaç edinebilen, öğrenmeyi bilen bireylerin yetiştirilmesi, bir ülkenin geleceğinin en önemli göstergelerinden biridir. Bu amaçla atılabilecek ilk adım olarak; okuldaki öğrencilerin akademik başarılarının nasıl öğrendiklerini bilip bilmedikleriyle ilişkisini saptamak gösterilebilir. Çünkü bu sayede öğrenmeyi öğrenme üzerine, toplumların ve çoğu ülkede eğitimi elinde tutan siyasi otoritenin farkındalığı arttırılabilir. Bundan bir yüzyıl sonrasını düşünmek bireyler ve ülkeler için oldukça zor olup "bir yüzyıl sonra şu noktada olmak için şunları yapmamız gereklidir" savı somut bir sonuca hemen ulaşılamadığı için havada kalmakta ve çok önemsenmemektedir. Ancak bu yönde yapılan, nasıl öğrendiğini bilen bireylerin okuldaki akademik başarı durumunu gösterebilen araştırmalarla, kısa sürede elde edilebilecek verilere ulaşılabilmekte ve toplumda başarılı olmanın en önemli koşullarından biri de öğrenmeyi öğrenmedir denilebilmektedir.

Öğrencilere öğrenmeyi öğretmenin önemi üzerinde duran bu çalışma ile de, alan yazında eğitim programının öğelerinden olan öğrenme-öğretme sürecinin, öğrenci açısından düzenlenmesi içinde yer alan öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenmeyi bilip bilmediklerinin göstergesi olarak ele alınmaktadır. Öğrencinin kendi başına öğrenmesini kolaylaştıran teknikler olarak bilinen öğrenme stratejileriyle, öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu hale gelmekte ve en iyi ne şekilde öğrendiğinin farkına varmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme süreci, nasıl öğrendiğini bilen, dolayısıyla öğrenmeye her zaman açık, kendini tanıyan ve geliştirebilen bir kuşak yetişmesine yardımcı olacaktır.

Eğitimde beklenen başarı için, bireylerin öğrenme stratejilerinin farkında olmalarını, kendi öğrenme stratejilerini geliştirmelerini ve kendi öğrenmelerinden sorumlu hale gelmelerini sağlamak atılacak önemli adımlardan biridir.

Bu çalışma ile de; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin; öğrenme stratejilerini kullanım sıklıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi saptamak; ayrıca bu iki değişken arasında da cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim dalı, mezun oldukları ortaöğretim türü ve "LYS" (Lisans Yerleştirme Sınavı) puanlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmaktadır.

Araştırma, betimsel nitelikte bir çalışmadır. Araştırma evrenini 2010-2011 Güz döneminde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 320, birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için tabakalı örneklemeden yararlanılmıştır. Evren; Fen Bilgisi Eğitimi, İlköğretim Matematik, Okul Öncesi Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı olmak üzere dört tabakaya ayrılmış ve böylece evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmeleri sağlanmıştır. Örneklemde her anabilim dalından 60 öğrenci olmak üzere 240 öğrenci yer almaktadır.

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarıyla ilgili veri toplayabilmek için; gerekli izin alınarak Yüksel ve Koşar (2001) tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması ölçek kullanılmadan önce araştırmacılar tarafından tekrar yapılmıştır ve güvenirlik katsayısı .85 olarak belirlenmiştir. Ölçek likert tipi bir ölçek olup yedi kategoride 32 maddeden oluşmaktadır. İlk dört madde dikkat stratejileri; 5., 6., 7., ve 8. maddeler tekrar stratejileri; 9., 10., 11., 12., 13., 14. ve 15. maddeler anlamlandırma stratejileri; 16. ve 17. maddeler belleğe yerleştirme stratejileri; 18., 19., 20., ve 21. maddeler hatırlama stratejileri; 22., 23., 24., 25. ve 26. maddeler bilişi yönetme stratejileri; son 6 madde de duyuşsal stratejileri kullanım sıklığını ölçecek düzeydedir. Bunun yanında günümüz eğitim sisteminde sözlü ya da yazılı sınavlarla öğrencilerin başarısının değerlendirildiği ve öğrenci hakkında başarılı ya da başarısız yakıştırmasının bu sınavlardan aldığı puanlara göre verildiği düşünülürse, eğitim sistemimizde yüksek akademik başarının amaçlanan nokta olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada da öğrenci başarısı, örnekleme dâhil edilen öğrencilerin bir dönem sonunda elde ettikleri akademik başarı puanları olarak tanımlanmaktadır.

Verilerin analizinde; denenceleri test etmek amacıyla bağımsız örneklem gruplarının ortalamalarını karşılaştırmada t-testinden, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizinden (One-Way Anova) ve bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için de çok değişkenli ANOVA (MANOVA)' dan yararlanılmıştır. Bunların yanında iki değişken arasındaki ilişkiyi saptamak için basit korelasyon tekniği kullanılmıştır. Sonuçların anlamlı olup olmadığını belirlemede .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlarla öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığının öğrenci başarısını arttırdığı kanıtlanmaktadır. Ayrıca cinsiyetine, öğrenim gördükleri anabilim dalına, mezun oldukları ortaöğretim türüne ve LYS puanlarına göre de, öğrencilerin ders çalışmada öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu konuda yapılacak araştırmalar eğitim programlarının her öğesinin öğrenme stratejileriyle desteklenmesi, öğretmenlerin derslerde öğrencilere bilgi yüklemekten çok öğrenmeyi öğretmeyi amaçlamaları ve öğrencilerin ezberden kaçınarak kendi kendilerine nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri açısından önem kazanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenmeyi Öğrenme, Öğrenme Stratejileri, Akademik Başarı

REFLECTIONS OF ACADEMIC SUCCESS ON FREQUENCY OF THE USING LEARNING STRATEGIES

Harun ŞAHİN, Mehmet Akif Ersoy University, harunsahin@mehmetakif.edu.tr
Miray UYAR, Karamanoğlu Mehmetbey University, muyar@kmu.edu.tr

Abstract

Today the aim of education is to ensure students' learning and to facilitate their learning more than to teach students. Hence, students need to learn by experience by the guidance of the teacher. They need to learn where and how they can reach the information they want to reach and how to adapt them to their life. The reason is that nowadays, lessons learned today become invalid or insufficient tomorrow, so the old information is continuously replaced by the new information. Therefore, in 21th century we are going through, learning to learn has a great importance. 21th century is called the information age and it is expressed that the countries which hold and produce information will have a voice in this century. As the reason for this developments of science and technology is shown.

As a result of rapid changes in science and technology, the amount of information is increasing every day a little more; but thanks to technology there are more easier ways to access information. In brief, there is a balanced situation in here. The problem status of this research is formed by the people who disturb the balance mentioned, who do not know how to reach information. The reason is that the people who do not know how to reach information and how to choose information that is useful to them in a pile of information is covered in information which is quickly cluttering. In this case, it indicates that the people who can not learn and who do not know how to learn, so who do not produce information and who is unable to hold the information. Because of the educational system which creates this type of people, the countries which have this educational system will regress or make no progress or also vanish.

As emphasized above, in this study the training of individuals who can fulfill the requirements of the information age and take as a goal to learn throughout their life prove to be one of the most important indicators of a country's future aims. If you do this, specifiying the relationship between students' success in school and whether they know how to learn can be the first step you should do. Thus, communities and political forces that is closely involved with decisions about education in most countries can be increased their awareness on learning to learn. It is difficult to think about a century later for individuals and states. An argument like "a century later, if you want to be at this point, you have to do this." is not concrete for people. Therefore, it is not understood, so it is ignored by society. However, thanks to studies made in this direction, the data can be achieved for a short period of time could be obtained and the fact that one of the most important conditions for being successful is learnig to learn could be called to society. This problem status is within the scope of this study.

In this study which emphasise on the importance of teaching students to how to learn, learning strategies which regulate the teaching-learning process that is element of instructional programme in terms of students is addressed as an indicator of whether students know how to learn or not. With the learning strategies known as techniques to facilitate student learning in their own, students become responsible for their own learning and recognize the best their own way to learn. For the expected success in education, one of the most important steps is to provide that individuals develop their own learning strategies, aware of the learning strategies and be responsible for their own learning. Therefore, after determining how often students use the learning strategies, the relationship between this and students' achievement is established. So, to identfy effective learning strategies in education on behalf of access to reach the desired point, this step continuously should be updated and strengthered for difficult classes in literature. Also this study has been researched to strengthen this step.

In this study, it is costituted that if there are diffirences between departments in which students study, their genders, the types of high schools they graduated in, LYS graduate placement exam scores and learning strategies density and academical success of the first grade licance students at Faculty of Education in Hacettepe University.

This research is a descriptive study. The population of the study based on 300 the first year students studying at Hacettepe University at 2010-2011 fall teaching period. Sampling of this research executed on 240 students studying at different departments by stratified sampling. The population of the study include four departments. They are Departments of Primary Education, Science Education, Elementary Mathematics and Early Childhood Education.

To constitute the solution at this research problem; the criterions of Yüksel and Koşar (2001) learning strategies used showing the students' using learning strategies density. Before it used, validity and reliability of the scale had been checked by researchers, so reliability coefficient identified as .85. This is a likert scale. There are seven points; attention, repetition, meaning, memory placement, managing cognition and affective strategies. Moreover, to designate the academic success of students, their end-of-period scores at 2010-2011 fall time. While the data analyses have been done, t-test, One Way ANOVA, MANOVA and simple correlation analysis have been benefited to examine hypothesis.

The frequency of data obtained from the reseach results of use of learning strategies proven to increase student achievement. According to results provided at this research; the academic success and learning strategies density at studying of the students shows a meaningful difference for their genders, types of the high schools they graduated in, LYS scores, departments. Besides, it is considered a positive meaningful connection at average level between their academic success and learning strategies usage density. Thanks to the students who know how to learn, the education system could achieve qualified work force's purpose. Consequently, education programs are supposed to be prepared that their ultimate purposes are to teach the students how to learn.

Keywords: Learning to Learn, Learning Strategies, Academic Success

YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM UYGULAMALARININ POZİTİVİST YAKLAŞIM TEMELİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Hayrettin AKYILDIZ, PAÜ. Eğitim Fakültesi
Deniz KELEŞ

Özet

Öğrenme, yeni davranış ise, bunun sağlanmasının hangi düzenlemelerle daha etkin olarak sağlanacağının sorgulanması ve eğitim uygulayıcısına önerilerde bulunulması, eğitim bilimcilerin temel görevlerinden birisi olması gerekir. Şüphesiz öneriler doğrultusunda AKP Hükümeti'nin Eğitim Bakanlığı, ezberci eğitim uygulamalarına son vermek iddiası ile yapılandırmacı eğitim uygulamasına geçildiğini ilan etmiştir.

- Bilgiyi öğrenci kendisi öğrenecekti.
- Okuma ve okuduğunu anlama becerisi gelişecekti.
- Yaşantıya dayalı öğrenmelerle öğrenilen davranışlar daha kalıcı olacaktı.
- Öğretmen temelli öğretim yaklaşımı yerine öğrenci temelli yaklaşıma geçilecekti.
- Öğretmenin iş yükü hafifleyecekti.

Bu çalışmada, öğretmen rehber kitaplarında yer alan ders işleme önerileri esas alınarak, yapılandırmacı uygulamanın, pozitivist temelde, öğrenme psikolojisi açısından değerlendirilmesi yapılmaya çalışılacaktır. Değerlendirmenin çıktılara dayalı olarak yapılacağı, süreç temelinde değerlendirmelerin yetersiz kalacağı kabul edilmekle birlikte, pozitivist temelden uzaklaşmış eğitim uygulamalarının önerilmesi güç sonuçlar doğuracağı gerçeği de hatırlanmalıdır.

Şüphesiz önce tasarım vardır. Tasarım, nesnelliğe uygun olduğu ölçüde olgu – yapıyı temsil eder. Uygun olmayan tasarımlar sadece probleme yol açar. Yaşantı zenginliği bireyin daha nesnel tasarımda bulunmasına olanak verir. Bu doğrultuda yapılandırmacı uygulamaların işlevsel olacağını beklemek gerekir. Bir örnek olarak, makarna yemeği yapmak için tasarımımız vardır ve tasarımın uygulanması olarak makarna yemeği ortaya çıkar. J. Piaget'in vurguladığı gibi olgunlaşma, deneyim ve toplumsal aktarma, bunların karşılıklı etkileşimiyle kavramlar oluşturulur. Sadece deneyimi aktararak kavramları daha nesnel hale getirebilmek olanaklı değildir. İlköğretim ikinci sınıf çocuğunun, demokrasi kavramını oluşturması, hele bu kavramın öğretim kazanımı olarak amaçlanması, sözde eğitim bilimcilerin kabul edilmez hatalarına bir örnektir. Şüphesiz bilgi özneldir. Unutulmaması gereken, bu öznellikten nesnelliğe ulaşmak gerekir ve çocuğun oluşturması mümkün olmayan kavramları oluşturmak için zorlanırsa, pozitivist düşünme süreçlerini bırakır (ki o süreç yorucudur ve yavaş işler) hermonitik düşünme alışkanlığı kazanır. Uygun tasarım ancak yeterliğin ürünü olabilir. Zeka, deneyim, başlangıç davranışlara sahip olma v.b. Tuz ve suyun karıştırıldığında bozulma olacağını ve bir daha eski haline kavuşamayacağını öğrenen on yaşındaki çocuk, iki yıl sonra deniz suyundan tuz elde edilişini kavradığında, kendisine sunulan yapılandırmacı öğretim yaklaşımına ne kadar güvenecektir.

Nesnelliğin açık olduğu fiziksel yapı ve olgularla ilgili kavramlarımızda yanlışlığı, yetersizliği taşımanın zorluğu açıktır. Su, güneş ve minerallerin optimal düzeyde bir arada bulunması gerektiğini yaşam bize öğretir. Sosyal ve psikolojik yaşam açısından da nesnelliği kavramak, uygun tasarımda bulunmak gerekir. Hızlı ve anlamlı okuma yeteneği kazanmak için, algısal bütünlüğün gerekliği açık iken, yapılandırmayı sözde kolaylaştırmak için seslendirmeye dayalı öğretimin anlamı nedir? Ünitelerde yer alan kazanımların değerlendirilmesinde yer alan sınıflamalı, mutlaklık içeren beklentiler, yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla ne derece bağdaşmaktadır.

Öğretmenin en temel görevi, öğrencide onun yaşamını kolaylaştıracak, onu daha etkin kılacak davranışlar oluşturmasına yardım etmek olmalıdır. Bu da ancak Pozitivist düşünme becerisini kazandırmakla mümkün olabilir.

EVALUATION OF CONSTRUCTIVIST INSTRUCTIONAL PRACTISES ACCORDING TO POSITIVISM

Hayrettin AKYILDIZ, PAÜ. Eğitim Fakültesi
Deniz KELEŞ

Abstract

If learning is a new behavior, it is supposed to be the fundamental responsibility of educational scientists to advice the instructor and to question how leaning is more effectively occurred with which arrangements. No doubt, the Ministry of Education of AKP declared to adopt the constructivist approach with the claim of ending traditional methods according to the advices.

- Learner would learn the information by him/herself.
- Reading and reading comprehension skill would improve.
- Behaviors would be more permanent with the experienced based learning.
- Student-centered approach would be adopted instead of teacher-centered approach.
- Working load of teacher would be relieved.

In this study, based on the instructions on teachers' guide books, constructivist practises will be evaluated in terms of learning psychology according to positivism. Although it is accepted that evaluation will be made according to the outputs and process evaluations will be inadequate, it should be remembered that suggesting instructional practises apart from positivism will create problems.

There is no doubt that first comes designing. Designing represents fact-structure as long as it fits with objectivism. Inappropriate designs only create problems. Experience richness provides an individual to design more objectively. In this context, constructivist practises are supposed to be functional. As an example; we have a design to make spaghetti and spaghetti is created as a result of the implementation of this design. As Jean Piaget emphasized, concepts are constituted with the interaction of these terms: maturation, experience and social transmission. It is impossible to make concepts more objective only by transferring the experience. It is one of the unacceptable mistakes of educational scientists that they perceive a second grade student constitutes the concept of democracy and also this concept is aimed as an instructional acquisition. Knowledge is subjective. It is required to reach objectivity from this subjectivity. If the student is forced to constitute the concepts which are impossible for him/her, s/he leaves the positivist thinking process (and this process is tiring and slow) and gains the hermeneutic thinking. Appropriate design can only be the product of efficacy; intelligence, experience, readiness and etc. How could a twelve year of student counts on constructivist approach when s/he comprehends the acquisition of salt from sea water only two years after s/he has learned that there would be no opportunity to turn back when salt and water is mixed?

It is difficult to carry the mistakes and inefficacy in our concepts about physical structure and facts where objectivity is clear. Life teaches us that it is required for water, sun and minerals to be together in an optimal level. It is also required to design appropriately and to comprehend the objectivity in terms of social and psychological life. What is the meaning of sound based instruction in order to ease the construction while it is totally clear that perceptual integrity is required to gain fast and meaningful reading skill? How far the

expectations with absolute and categorical statements for the evaluations of aims in the instructional units can be in accordance with the constructivist approach?
The basic responsible of a teacher is to help student form behaviours that make him/her more effective and his/her life easier. This can only be possible by making students to gain positivist thinking skill.

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME PROGRAMINDA YER ALAN PROJE VE PERFORMANS GÖREVLERİNİN UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hikmet ZELYURT, İnönü Üniversitesi, hikmet.zelyurt@inonu.edu.tr

Özet

Eğitim-öğretimde uzun yıllar boyunca bilgilerin olduğu gibi öğretilmesine ve bu bilgilerin olduğu gibi öğrenilmesine önem verilmiştir. Bu anlayışın kaçınılmaz bir sonucu olarak hem öğretim etkinlikleri hem de ölçme ve değerlendirme etkinlikleri daha çok öğretmenin merkeze alındığı, öğrencinin sadece pasif alıcı rolünde olduğu, hatırlamaya ve ezbere dayandırılmıştır. Bu durum bireylerin üst düzey düşünme özelliklerinin (problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi) gelişmesine engel olmuştur.

Günümüzde kültürel, ekonomik, siyasal, teknolojik vb. alanlarda hızlı ve önemli değişmeler olmaktadır. Bilgiler hızla değişmekte, olaylar tek boyutla değil, birden fazla boyutla açıklanmaktadır. Bilgiyi değişmez olarak kabul edip depolama yollarını öğrenmekten çok, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmek daha önem kazanmıştır. Artık araştıran, eleştirel düşünebilen, yaratıcılık yönü gelişmiş bireylere olan gereksinim arttığından, eğitim sisteminin de var olan koşullar doğrultusunda düzenlenerek yenilenmesi gerekmektedir. Türkiye'de de bu yenilenme sürecine paralel olarak 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci merkezli eğitimi dikkate alan, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde oluşturulan programlar uygulanmaya başlamıştır. Uygulanan bu program birçok alanda yenilikler getirmiştir. Bu yenilikler arasında, programın ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin olarak "alternatif durum belirleme" yaklaşımları yer almaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak oluşturulan bu değerlendirme, sonuçtan çok sürece yöneliktir. Bu amaçla, öğrenme sürecinde gösterilecek performansı çok çeşitli yöntemlerle değerlendirme yoluna gidilir. Performansa dayalı durum belirleme içinde yer alan, süreç değerlendirmenin ön planda olduğu, proje ve performans görevleri, ilköğretimde en sık kullanılan teknikler arasında yer almaktadır. Bu görevlerin uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında çeşitli durumlarla karşılaşılmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim okullarının ikinci kademesinde uygulanan proje ve performans görevlerinin etkililiğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesidir.

Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim ikinci kademede yer alan proje ve performans görevlerinin uygulama ve değerlendirme sürecine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin uygulama ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri;
   - Cinsiyete,
   - Mesleki kıdeme,
   - Çalıştıkları okulların ortalama sınıf mevcuduna,
   - Branşa,
   - Mezun olunan eğitim kurumuna,
   - Proje ve performans görevleri ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına

göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin proje ve performans görevleri ile ilgili hizmet içi eğitim almak istemeleri konusundaki görüşleri nelerdir?

İlköğretim ikinci kademe öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmanın evrenini Malatya İli Belediye sınırları içerisinde yer alan 76 devlet ilköğretim okulunun ikinci kademesinde görev yapan 1667 branş öğretmeni, örneklemini ise Malatya il merkezinde bulunan 52 ilköğretim okulunun ikinci kademesinde görev yapan 802 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "İlköğretim 2. Kademe Öğretim Programlarında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu ölçme aracı kullanılmıştır.

Ölçme aracı uzman kişilerle görüşülerek oluşturulmuştur. Geçerlik çalışması yapılmış ve ölçeğin KMO değeri .90, Barlett testi (X^2=11209,830 p<.05) anlamlı bulunmuştur. Bu çalışmadan sonra ölçme aracında anlamlı bulunmayan sorular ölçekten çıkarılarak ölçme aracı uygulanabilir hale getirilmiştir. Öğretmen görüşlerine yönelik ölçme aracında 23 madde yer almaktadır.

Bu ölçme aracında birinci bölümde öğretmenlere ait kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise proje ve performans görevlerinin uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan maddeler "her zaman, "genellikle", "bazen", "nadiren" ve "hiçbir zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Bu seçeneklere verilerin analizinde kullanılmak üzere 5'den 1'e kodlar verilmiştir. Ölçme aracının güvenirlik çalışmasında ise Cronbach Alpha değeri ile maddelerin iç tutarlıkları hesaplanmıştır. Öğretmenlere yönelik ölçme aracının Cronbach Alpha değeri ,87 bulunmuştur.

Araştırmanın verilerinin analizinde frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak t-testi, Anova, Bonferroni, LSD ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin, proje ve performans görevlerinin uygulanma süreci ve değerlendirilme sürecine ilişkin maddelerde, cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okullardaki ortalama sınıf mevcudu, branş, mezun oldukları eğitim kurumu ve proje, performans görevleri ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Proje ve performans görevlerinin uygulama ve değerlendirme sürecine ilişkin maddelerin öğretmenler tarafından *genellikle* gerçekleştirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Proje ve performans görevlerini uygularken bayan öğretmenlerin öğrencilerin kendilerinin yapmalarını, başkasına yaptırmamalarını, internetten veya başka bir kaynaktan aynen aktarmamalarına dikkat ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca bayan öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesinde zaman faktörünün önemli olduğunun bilincinde oldukları ve öğrenciye dönütü zamanında verdikleri anlaşılmaktadır. Sınıf mevcudu az olan sınıflarda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmanın orta sınıflara göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır.

Proje ve performans görevleri ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, öğrencileri bu görevleri yaparken sürecin nasıl ilerlediğini gözlemlemeyi, onların bilimsel yöntem ve teknik kullanmalarına ve grupla çalışma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmayı, bu görevlerin belirli aşamalarını öğrencilere sınıfta yaptırmayı, kendileri için bu konu ile ilgili hazırlanan kılavuz kitaplarından yararlanmayı, öğrencilere geri bildirimi zamanında vermeyi, kullandıkları ölçekleri öğrencilerle paylaşmayı, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanmayı ve kullandıkları ölçekleri yönetmelik gereği bir yıl saklamayı hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha fazla yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Alternatif Durum Değerlendirme, Proje Görevi, Performans Görevi

EVALUATION OF TEACHERS OPINIONS ABOUT THE EFFECTIVENESS OF PROJECT AND PERFORMANCE TASKS THAT USE IN SECOND STAGE OF PRİMARY EDUCATİON PROGRAM

Hikmet ZELYURT, İnönü University, hikmet.zelyurt@inonu.edu.tr

Abstract

Unchanging of teaching and learning information, was very important for many years in education. As a result of this opinion, teaching activities and measurement and evaluation activities were centered on teachers, students were only role of passive recipient. This situation have been prevented to the development of higher-order thinking (such as problem solving, critical thinking, creativity).

Today rapid and significant changes becomes about cultural, economic, political and technological areas. Information is rapidly changing, events are not one-dimensional, they can be explained with more than dimension. Access to information has become important to learn than information does not change and storage for ways them. Renewal of the education system should be arranged in accordance with the existing conditions, because now the need for sophisticated, researching, critical thinking, creative direction individuals has increased. Parallel to this process of renewal, in Türkiye since 2005-2006 education year, programs started to be implemented which was occured on constructivism, student-centered education that takes into account. The program that is applied, has brought innovations in many areas Among these innovations, "Alternative status determination" approach are located about size of the assessment and evaluation of program.

The evaluation which was occured on constructivism, is deal with process more than product. For this purpose, the performance that display in learning process, can be evaluated by many ways. Project and performance works that used frequently in primary program, are in determining performance-based status. We can encounter with many different situations during the implementation and evaluation of these works.

The main objective of this research is to evaluate the effectiveness of project and performance works using in second level of primary schools by the teachers opinions.

Answer the following questions were sought within the framework of these basic objectives:

1.How is the distribution of views of the teachers about project and performance works using in second level of primary schools?

2.Do Teachers' views vary according to;

- Gender,
- Professional seniority,
- Average of class that they worked,
- Branches,
- Graduation,
- Receiving in-service training about project and performance works on the process of implementation and evaluation of projects and performance works?

3. How is the distribution of views of the teachers on receiving in-service training about project and performance works?

This study made use of the scanning model. The universe of this study is 1667 branch teachers who work in 76 second level of primary schools in Malatya province. The participants of the study include 802 primary school branch teachers randomly chosen from 52 primary schools in Malatya province. The instrument used in the study to test include "Teachers Opinions About The Effectiveness of Project and Performance Tasks That Use In Second Stage of Primary Education Program" is a Likert type scale developed by the researchers by referring to the views of the experts.

Validity of the scale has been made and KMO value of .90, Barlett test ($X^2 = 11209.830$, $p < 05$) were significant. The substances which found meaningless, excluded from the scale. The scale included 23 items.

In the first part of this scale there are substances about personal information of teachers, in the second part there are substances about implementation and evaluation of projects and performance works. The substances that in second part of scale are gradiented by "always, generally, sometimes, rarely and never". The answers were given codes from 5 to 1 to use in analysis. The alpha reliability coefficient for the scale was calculated as 0.87.

The data of the study was calculated the frequency and percentage values, according to sub-objectives of the research, t-test, Anova, Bonferroni, LSD ve Kruskal-Wallis tests were used.

Finally, significant differences were found about teachers opinions according to gender, seniority, average of class that they worked, branches, graduation and receiving in-service training about project and performance works.

The substances about implementation and evaluation of project and performance works were generally carried out by teachers. Women teachers want from students, doing this works by themselves, not take same as from internet or an other source. Also, the women teachers know how to use time in project and performans works and they give feedback on time. In small classes, alternative assessment and evaluation methods are used by teachers more than big classes.

The teachers who received in service training about project and performance works, observe process when the students doing their works, help students for using scientific methods and techniques and work with group. This teachers take advantage of the guide books about this subject, give feedback to students on time, share the scale with students that they used, take advanteges alternative methods of measurement and evaluation and hide the scales for one year which they used. The teachers, who did not receive in service training about project and performance Works, do not do this activities as required.

Keywords: Alternate Status Assessment, Project Works, Performance Works

---

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME PROGRAMLARININ YANSITICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ (ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

Hilal KAZU, Fırat Üniversitesi, hkazu@firat.edu.tr
Demet DEMİRALP, Fırat Üniversitesi, demet.demiralp@hotmail.com

Özet

Son yıllarda eğitimciler; yeni öğretim programları geliştirme, varolan öğretim programlarını yeniden düzenleme ve özellikle bu programlarda düşünme becerilerini geliştirmeye büyük bir ilgi göstermektedir. Bu ilgi, ülkemizde de kendini göstermiş ve ilköğretim

programları yeniden düzenlenmiştir. 2005 yılında uygulamaya konulan bu programlarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiş, öğrencilerin düşünmesi ve düşüncelerini ortaya koyan yeni ürünler yaratması öngörülmüştür.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve daha aktif olmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme vb. öğrenme yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Yapılandırmacılıkta, öğretim programları da öğrenenlerin bu öğrenme yaşantıları esas alınarak süreç yaklaşımına göre düzenlenir. Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici, onların karar verme, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme, sorgulamacı ve araştırmacı yapılarını geliştirmek için etkinlikler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre planlanır. Dolayısıyla yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasına ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir. Öyle ki öğrenci merkezli olarak oluşturulan öğrenme yaşantılarıyla, öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek hedeflenir.

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. Yansıtıcı öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi öğrenci merkezde bulunmakta, etkin ve karar alıcı bir rol üstlenmektedir. Ayrıca yansıtıcı düşünme yoluyla; yapılandırmacı anlayışta olduğu gibi, öğrencinin öğrenmelerinden sorumluluk duyması, kendi hedeflerini belirlemesi ve öğrenme sürecine katılması da sağlanmaktadır. Dolayısıyla yansıtıcı düşünme, 2005 yılında uygulamaya konulan programlarda uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı yaklaşım ile, sınıf ortamında öğrenmeyi tasarlayan ilkelerden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Programın temelde hem öğrencinin hem de öğretmenin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmesine yönelik hazırlandığı, programda öğrencilerden beklenenlerin yansıtıcı düşünen öğrenci özellikleriyle paralel olduğu, ayrıca programın genel yapısı itibariyle öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi kullanmaları ve geliştirmelerine yönelik bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu sebeple uygulamadaki ilköğretim programları, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini öğrenme-öğretme sürecinde kullanmalarında yardımcı olacak bir takım değişiklikler içermektedir. Çünkü yansıtıcı düşünme, zihinsel süreçlerin etkili bir şekilde kullanılmasını, planlama yapmayı, hedeflerini belirlemeyi, alınan kararların ne kadar etkili olduğunu sürekli olarak kontrol etmeyi gerektirdiğinden öğretim programlarının buna olanak sağlayacak biçimde hazırlanması gerekmektedir. Bu açılardan bakıldığında 2005 ilköğretim programlarında; yapılandırmacı yaklaşımın anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, yansıtıcı düşünmenin ise bilimsel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirme amacıyla temel alındığı ve birbirini desteklediği görülmektedir.

2005 ilköğretim programlarının uygulamada yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesiyle paralellik göstermesi, programların yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisine yönelik araştırmaları gerekli kılmıştır. Ancak, ülkemizde bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların sınırlı sayıda kaldığı ve yapılan bu sınırlı sayıdaki araştırmaların da çoğunlukla öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde odaklandığı görülmektedir. Oysa öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerinin önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda yapılan çalışmaların çok az olduğu göze çarpmaktadır. Buradan hareketle, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde programın uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın genel amacı, 2005 yılında uygulamaya konan ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları ise şu şekildedir:

Öğretmenlerin ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlere katılma düzeylerinin;

a) Cinsiyetlerine,
b) Mesleki kıdemlerine,
c) Okuttukları sınıfa,
d) Sınıflarındaki öğrenci sayılarına,
e) Yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek.

Betimsel özellikte olan çalışmada tarama (survey) yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Elazığ ilinde bulunan 158 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri, örneklemini ise il merkezindeki ilköğretim okullarından random yöntemiyle seçilen 50 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından hazırlanmış, öğretmenlerin ve uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda yapılan gerekli düzenleme ve değişikliklerin ardından ilköğretim birinci kademede görev yapan 153 öğretmene uygulanmış ve ön uygulama sonucu olarak veriler işleme alınmıştır. Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenirliği Cronbach Alpha güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla son halini alan ankette, öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren 5 madde, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerini içeren 47 madde olmak üzere toplam 52 madde yer almaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama tekniklerinden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada varyans analizi, t-testi, Kruskall Wallis-H (KWH), Mann Whitney U (MWU) ve scheffe testleri kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları şöyledir: 3., 4. ve 5. sınıflarda programların, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına 1. sınıflara göre daha fazla imkan tanındığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilköğretim programlarının, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanıdığı görüşüne katıldıkları görülmektedir. Ancak bu görüşe, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda eğitim-öğretim veren öğretmenlerin öğrenci sayısının daha fazla olduğu sınıflarda eğitim-öğretim veren öğretmenlere göre daha olumlu yaklaşmaları dikkat çekici bir sonuçtur. Bu sonuç; programların öğrenciler arasında işbirliğine dayalı sınıf ortamının oluşturulmasına yönelik etkisinin kalabalık sınıflarda olumsuz yönde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeyi yüksek olan öğretmenlerin programların yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde katkısı olduğuna yönelik görüş birliği sağlamaları araştırmanın dikkat çekici bir sonucudur.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim programları, yansıtıcı düşünme, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı

THE RESEARCH ON THE TEACHER IDEAS ABOUT THE EFFECT OF PRIMARY EDUCATION FIRST GRADE PROGRAMS ON THE DEVELOPMENT OF REFLECTIVE THINKING ACCORDING TO SOME VARIANTS (ELAZIĞ SAMPLE)

Hilal KAZU, Firat University, hkazu@firat.edu.tr
Demet DEMİRALP, Firat University, demet.demiralp@hotmail.com

Abstract

Recently, educationalists have shown great interest in developing new teaching programs, rearranging current teaching programs and especially in developing thinking skills in these programs. This interest was also seen in our country and primary education teaching programs were rearranged. In these programs put into practice in 2005, constructivist learning approach was adopted, the students were provided for creating new products revealing their thinking and thoughts.

In constructivist education environment, learning approaches such as problem-based learning and collaborative learning that makes the individuals interact with their environment more and become more active are practised. In constructivism, teaching programs are arranged according to process approach based on learners' experiential learnings. The activities to improve the students' self-esteem, decision making, critical, creative and reflective thinking, inquiry learning and inquisitory qualities are planned in terms of student needs. Therefore, the whole struggle in constructivism is to contribute to ensuring the stability of learning and creating advanced cognitive skills. With experiential learning formed as learner-based, it is aimed to develop advanced thinking skills of learners.

Being an advanced cognitive skill, the reflective thinking occurs as a subject of high concern in constructivist approach since the individual has opportunity to reconstruct his/her experiences due to reflection that is an inquiry approach giving importance to constructivism in education. During reflective learning-teaching process, the student is at the center and has an active and decision-maker role as in constructivist approach. In addition, through reflective thinking, as in constructivist approach, the students are made to feel responsible for their learning, to determine their aims and to participate in learning process. Therefore, reflective thinking along with the constructivist approach that is in practice in programs put into effect in 2005 occurs as one of the principles that plan classroom learning.

It is seen that the program was prepared basically for both the students and the teachers to develop their reflective thinking skills; the expectations from the students in the program are parallel to the qualities of reflective-thinking students and also the program has a structure for the students to make use of and develop reflective thinking in respect of its general structure. So, the primary education programs in practice includes some useful changes for the students to use their reflective thinking skills during learning-teaching process. As reflective thinking requires mental processes to be used effectively, planning, target determination, controlling continuously how effective the decisions made, the teaching programs should be prepared to maket his possible. When viewed from this aspect, in 2005 teaching programs, constructivist approach and reflective thinking were based on in order to ensure meaningful and stable learning and to develop scientific thinking and decision-making skills respectively; and it is observed they support each other.

The fact that 2005 primary education programs show parallelism with developing reflective thinking in practice required researches on the effect of the programs on developing reflective thinking skills. However, when the studies carried out on this subject are searched, it is seen that the researches are limited and these limited researches focus mostly on teacher candidates and teachers. In fact, when the importance of students' reflective thinking during learning-teaching process is taken into consideration, it is evident that there are very few studies carried out on this subject. Thus, it is important to determine the program's effectiveness in practice while developing the students' reflective thinking skills.

The aim of this research is to determine the teacher ideas about the effect of primary education first grade programs put into practice in 2005 on the development of reflective thinking. In the direction of this aim, the subgoals of the research are as following:

To determine whether the teachers' agreement levels with the contribution of primary education first grade programs to the development of reflective thinking of the students show differences according to

a. Their sex,
b. Their seniority,
c. The grade they teach,
d. The number of the students in their class, and
e. Their knowledge about reflective thinking.

In this descriptive study scanning (survey) method was used. The scope of the research consists of teachers working in the first grade of 158 primary schools in Elazığ, the sample consists of the teachers working in the first grade of 50 primary schools chosen randomly among the primary schools in the city centre. The data collection tool was prepared by the researchers, applied to 153 teachers working in the first grade in primary education after necessary arrangements and changes done according to the ideas of the teachers and the experts and the data were put into process as a result of pre-application. The reliability of the scores obtained with the application of the scale was calculated by using Cronbach Alpha reliability formula. It was found that the Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale is 0.97. according to this result, it could be said that the scale is reliable. In the survey taking its final form with reliabilty and validity studies done, there are totally 52 items, 5 of which include the personal data of the teachers and 47 of which include the ideas about the contribution of the primary education first grade programs to the development of the students' reflective thinking. In the analysis of the data obtained suitably to the aim the research, frequency, percentage, arithmetic average techniques were used. Besides, in the research variance analysis, t-test, Kruskall Wallis-H (KWH), Mann Whitney U (MWU) and scheffe tests were used.

Some of the results obtained are as following: In 3rd, 4th and 5th grade, the programs make it more possible to constitute a clear and reciprocal communication between teacher and the student when compared to 1st grade classrooms. It is seen that the teachers agree on the idea that primary education programs enable to create a classroom environment based on collaboration of the students. However, it is a remarkable result that the teachers teaching in the classrooms with fewer students are more positive about this idea than the teachers teaching in the classrooms with more students. This result shows that the effect of the programs on creating classroom environment based on student collaboration is negative in crowded classrooms. Besides, it is a striking result of the research that the teachers with advanced knowledge of reflective thinking agree that the programs have a contribution to the development of reflective thinking.

Keywords: Primary education programs, reflective thinking, constructivist learning approach.

ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME MODELLERİNE GÖRE DERS TASARIMI

Hülya BİNGÜL, Özel Sanko Okulları/GAZİANTEP, hbingul@sanko.k12.tr
Hatice ADIYAMAN, Özel Sanko Okulları/GAZİANTEP, hadiyaman@sanko.k12.tr

Özet

Öğrencilerimizin düşünme, öğrenme ve iletişim kurmada kullandığı öğrenme modelini keşfederek derslerimizi buna uygun tasarımlarla desteklememiz, onların kendi zihinlerine güvenmeleri ve öğrenmekten zevk almaları açısından önemlidir. Öğrenme çeşitliliğine saygı gösteren bir eğitim sistemini desteklemek amacıyla Özel Sanko İlköğretim Okulu 3. sınıflarında "Öğrenme Modellerine Göre Ders Tasarımı" projesi uygulanmaktadır. Proje;

- Öğrenci, veli ve öğretmenlerin proje hakkında bilgilendirilmesi,
- Öğrencilerin öğrenme modellerinin tespiti,
- Tespit doğrultusunda velilerin proje kapsamında hazırlanan öneri kitapçıkları aracılığıyla bilgilendirilmesi,
- Öğretmenlerin sınıf ortamını öğrencilerin öğrenme modelleri doğrultusunda zenginleştirmelerine yönelik eğitimlerle desteklenmesi aşamalarından oluşmaktadır.

Sunumda projenin uygulama aşamaları, öğretmenlerin derslerinden video kayıtları, geliştirilen etkinlik ve materyal örnekleri, uygulama süreci içinde ve sonunda velilerin, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri paylaşılacaktır.

Markova ve Powel (2002:48)'a göre bütün öğrencilerin aynı şekilde öğrendikleri varsayımı ile hareket edilmesi, eğitimde karşılaşılan sıkıntıların başında gelmektedir. Okullarda çocukların nasıl düşündüklerine bireysel olarak dikkat edilmemektedir. Öğretim ortamı öğrencilerin öğrenme modellerine uygun düzenlendiğinde, öğrenciler daha kolay anlaşıldıklarını kabul etmektedirler. Okulda kendi doğal öğrenme yollarını keşfeden çocuklar, başarıya ulaşırlar. Zorluk çekenlerse kullanılan öğretme yöntemleri içinde kendi öğrenme modeline uygun yöntemi bulamayanlardır. Bu yüzden her öğrencinin kendine özgü öğrenme yöntemini keşfetmek ve buna uygun yollarla öğretimi gerçekleştirmek, başarı için vazgeçilmez bir unsurdur.

Öğretmenlerin öğrenme modelleri konusunda bilinçlenmelerini ve eğitim-öğretim ortamını öğrencilerin öğrenme modelleri doğrultusunda düzenlemelerini sağlamaktır.

Çalışma 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren her yıl Özel Sanko İlköğretim Okulu 3. sınıflarda derse giren öğretmenler, 3. sınıflarda okuyan 96 öğrenci ve bu öğrencilerin velileri ile gerçekleştirilmektedir. Çalışmanın ilk yılında;

- Öğrencilerin öğrenme modellerini tespit etmek için araştırma ve kaynak taraması yapılarak öğrenci, öğretmen ve veli formlarından oluşan gözlem formları geliştirilmiştir. Bu form 2006-2007 eğitim-öğretim yılında yapılan pilot çalışma ile 3. sınıf öğrenci, veli ve öğretmenlerine uygulanmış, sonuçlar değerlendirilerek gözlem formunun geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır.
- Öğretmenlerin "Öğrenme modelleri ve farklı öğrenme modellerine uygun ders ve etkinlik tasarımı" konusunda eğitim almaları sağlanmıştır.
- Öğretmenlerin dersleri video kaydı yapılarak, çekimler izlenmiş, öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları iletişim dilinin ve etkinliklerin öğrencilerin öğrenme modellerine uygunluğu gözlemlenmiştir.
- Öğretmenler tarafından geliştirilen materyal ve etkinliklerin hangi öğrenme modeline uygun olduğu ile ilgili kontrol listesi yapılarak, eğitim-öğretim ortamının farklı öğrenme modellerine göre düzenlenme durumu kontrol edilmiştir.
- Elde edilen tüm verilerin nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak analizi yapılmıştır.

Bu şekilde okulumuzda öğretmenlerin derslerini öğrenme modelleri doğrultusunda tasarlamalarına ilişkin sistem oluşturulmuştur.

Derslerde yapılan uygulamalara ilişkin bir örnek 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan Trafik Kuralları ünitesi için verilebilir. Bu ünitede farklı öğrenme modelindeki öğrencilerle aşağıdaki etkinlikler yapılmıştır:

- Trafik ve taşıtlar konulu projeksiyon sunumu yapılmıştır, öğrenciler bu konuda kendi sunumlarını hazırlamıştır.
- Öğrenciler görsel sanatlar dersinde trafik işaretleri ve levhalarını yapmıştır.
- Trafik kazalarının nedenleri ve istatistikleri konusunda gruplara ayrılarak araştırmalar yapmışlardır.
- Konu ile ilgili kendi yazdıkları şiirleri müzik öğretmenlerinin desteği ile bestelemişlerdir.
- Trafik Parkı'na gezi yapılmıştır.
- "Trafik kurallarına uyalım" konulu drama sunumu hazırlanmıştır.
- Tüm bu çalışmalarla öğrenciler velilerinin katılımı ile ünite sunumu gerçekleştirmiştir.

Öğrenme modelinin belirlenmesi sonucunda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik çözümler de geliştirilmiştir. Örneğin;

Öğrenme modeli KİG (Kinestetik - İşitsel - Görsel sıralamasını kullanan) olarak belirlenen Talha Polat; dikkatini uzun süre yoğunlaştırmasını gerektiren uygulamalarda zorlanmakta idi. Öğrenci ile yapılan görüşmede dikkatini toplamak için neye ihtiyacı olduğu sorulduğunda; Talha bir şeylerle oynarken daha rahat olduğunu ifade etti. Bu görüşmeden sonra Talha'ya ihtiyaç duyduğunda küçük bir top kullanması için fırsat tanındı. Bu şekilde daha uzun bir süre odaklanma sağladığı gözlendi. Talha bu çözümü sınıfta arkadaşlarına anlattı, herkesin kendisi için buna benzer çözümler bulabileceğini söyledi.

Öğrenme modeli KGİ (Kinestetik - Görsel - İşitsel sıralamasını kullanan) olarak belirlenen Erman İyikesici sınıf içi performansı iyi olmasına rağmen sınavlarda başarı gösteremiyordu. Öğrenci ve velisi ile yapılan görüşmede, sınavlarda uzun süre sessizlikten ve hareketsizlikten olumsuz etkilendiği sonucuna varıldı. Sınav gözetmenleri ile görüşülerek öğrenciye sınırlı bir hareket serbestliği sağlandığında sınav başarısının arttığı gözlendi.

Sonuçlar: Yapılan gözlemler, video çekimleri, aylık değerlendirme formları incelendiğinde öğretmenlerin eğitim öğretim ortamını düzenlemede farklı öğrenme modellerine yönelik etkinlik ve materyal tasarımına yer verdikleri ve kazanımlarının % 75'ini bu şekilde gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Sonuçların değerlendirilmesi için öğretmenlerle toplantılar yapılmış, öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenler; eğitim-öğretim ortamı farklı öğrenme modellerine yönelik düzenlendiğinde derse katılmayan öğrencilerin daha istekli olduklarını, öğrenmenin daha kolay gerçekleştiğini, derslerin daha zevkli hale geldiğini ve öğrencileri daha iyi tanıdıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerle değerlendirme toplantıları yapılmış, öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin %60'ı öğretim ortamı farklı etkinlik ve materyallerle tasarlandığında daha kolay anladıklarını ve anlaşıldıklarını hissettiklerini ifade etmiştir. Kendi öğrenme modelini bilmenin, ihtiyaçlarını fark etmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir.

Velilerden alınan görüşler ise bu yaklaşımın çocuklarının ev çalışmalarında da etkili olduğu yönündedir. Ayrıca veliler çocuklarının öğrenme modelini bilmenin onların da iletişimini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Dersin işlenişinde farklı öğrenme modelleri ne kadar çok göz önünde bulundurulur, öğrencilere öğrendiklerini ifade etmeleri için ne kadar çok seçenek sunulursa; motivasyon ve kalıcı öğrenme o kadar gerçekleşmektedir.

Bütün öğrencilerin aynı şekilde öğrendikleri varsayımı ile hareket edildiğinde, kullanılan yöntemle öğrenmeyenler 'öğrenme problemi olan çocuklar' olarak etiketlenmektedir. Her bireyin öğrenme modelinin farklı olduğunu anlamamız; herkesin ayrı bir birey olduğunu fark etmemizi, onlara saygı duymamızı sağlayacaktır. Böylece herhangi bir davranışı sorun ya da zayıflık olarak nitelendirmek yerine, çözüm için işbirliği yapmamızı sağlayabilir. Çocuklarımıza kendi zihinlerine güvenmeyi öğretebilmek, öğrenmekten zevk almalarını sağlayabilmek için öğrenme ortamını onlara hitap edecek yöntem çeşitliliği ile zenginleştirmeliyiz.

Farklılıklarımızın dünyamızı zenginleştirdiğini kabul ettiğimiz ve eğitim-öğretim sistemimizi bu doğrultuda yapılandırdığımız noktada kendine güvenen, mutlu bireyler yetiştirmek için en büyük adımı atmış olacağız.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Modelleri, Hizmet içi eğitim, Etkinlik geliştirme.

COURSE DESING ACCORDING TO STUDENTS' LEARNING MODELS

Hülya BİNGÜL, Private Sanko Primary School/GAZİANTEP, hbingul@sanko.k12.tr
Hatice ADIYAMAN, private sanko primary school/GAZİANTEP, hadiyaman@sanko.k12.tr

Abstract

It is important to discover our students' learning models used for thinking, learning and communicating with others and support our lessons with proper designs in terms of their self-confidence and getting pleasure while learning. "Course Design According to Learning Models" project is implemented in the 3rd grades at Private Sanko Primary School to support an education system respecting learning variety. The project includes

- Informing students, parents and teachers about the project,
- Determining students' learning models,
- Informing parents through a booklet of suggestions prepared within the project in line with the results,
- Supporting teachers with trainings to help them enrich classroom environment in accordance with students' learning models.

In the presentation, the implementation stages of the project, recordings of lessons, samples of activities and materials, parents', teachers' and students' opinions during and after the implementation process are to be provided.

According to Markova and Powel (2002:48), the assumption that all students learn in the same way leads the problems in education. How students think is not given attention. It is accepted that students learn more easily when learning environments are organized according to students' learning models. The students discovering their own natural learning models achieve success. Those having difficulty are the ones who cannot find the method suitable for their own learning models among the teaching models used in classes. Therefore, it is indispensible to discover each student's own learning method and carry out teaching accordingly.

Raising teachers' awareness about learning models and ensuring their organizing the learning environment in line with students' learning models.

The study has been implemented in 3rd grades at Private Sanko Primary School with the 3rd grade teachers, 96 students and their parents every year since the 2007-2008 Academic Year. In the first year of the research,

- Literature survey was conducted to determine students' learning models and teacher and parent observation forms which were used in a pilot study in the 2006-2007 Academic Year, and the results were assessed and the validity and reliability analyses were carried out.
- It was ensured that teachers attended training about "learning models and course and activity design in accordance with different learning models".
- Teachers' lessons were recorded and it was observed that the communication language and activities are appropriate for the students' learning models.
- A checklist was formed to discover for which learning models the materials and activities developed by the teachers are and how the learning-teaching environments were organized was checked.
- All the data gathered were analyzed using qualitative and quantitative research methods.

Thus, a system has been formed for teachers to design their courses in accordance with the learning models.

An example for the in-class implementations is the "Traffic Rules" unit in the entitled Life Science and Social Sciences course. The activities below were conducted with the students with different learning models:

- A presentation prepared by the students was made about traffic and vehicles.
- The students made traffic signs and board in the Visual Arts lesson.
- Researches about the reasons and statistics of traffic accidents were conducted in groups.
- The poems written by the students about the subject were composed with their teachers.
- A trip to the Traffic Park was organized.
- A drama presentation entitled "Let's Obey the Traffic Rules" was prepared.
- All these activities were presented with the participation of the parents.

Then, solutions for the students' individual needs have been put forward. For instance,

Talha Polat, whose learning models is KAV (using the order Kinesthetic-Auditory-Visual), had difficulty in the activities requiring long-term concentration. When asked what he needed, he expressed he feels more comfortable while playing with something. Afterwards, he was allowed to use a small ball when he needed. It was observed that he was able to concentrate for a longer period in this way. He told his classmates about this solution and everybody could find similar solutions for themselves.

Erman İyikesici, whose learning model was determined as KVA (using the order Kinesthetic-Visual-Auditory), could not achieve success in examinations though his in-class performance was satisfactory. It was concluded that he is negatively affected by the silence and immobility during the exams during the interview with the student and his parents. He was given limited mobility during the interview after negotiating with the exam supervisors and it was observed that his success in the exam increased.

When the observations, video recordings, monthly assessment forms were examined, it was seen that teachers design activities and materials for different learning models in organizing learning and teaching environment and that 75% of achievement was realized in this way. Parental meetings were organized and the parents mentioned passive students were more voluntary, learning was much easier, lessons were more enjoyable and they knew their students better in this way.

Assessment meetings were made with the students and their opinions were asked. 60% of the students expressed they learned more easily and felt they were understood when different activities and materials were used. They remarked knowing their own models help them discover their needs.

The parents thought this approach is more effective while studying at home. Furthermore, they expressed knowing their children's learning models facilitated their communication.

The more learning models are taken into account and the more alternatives students are provided, the more motivation and permanent learning take place.

When assumed that all students learn in the same manner, the students who cannot learn with the method used are labeled as "those having learning difficulty". That we understand each individual is unique will enable us to respect them. Thus, it can ensure that they are not labeled as problematic or poor, and we make collaboration for solutions. We should enrich learning environment to help them have fun while learning.

Once we accept differences enrich our world and re-structure learning-teaching system accordingly, we will take the greatest step to bring up happy individuals.

Keywords: Learning Models, In-service Training, Activity Design

---

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMEN GÜDÜSEL DESTEK ALGILARI VE DERSE KENDİNİ VERME

Hülya GÜVENÇ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, guvenchulya@hotmail.com

Özet

Bir güdü kuramı olan öz belirleme kuramı insanların özerklik yeterlik ve ilişki olmak üzere üç temel gereksinimi olduğunu belirtmektedir. İnsan bu gereksinimleri karşılandığı oranda güdülenir. Okul bağlamında ele alındığında, yetkinlik öğrencilerin okuldaki görevlerini anlama gereksinimidir. Sosyal ilişki gereksimi ise öğrencinin aidiyet, kişisel destek ve okuldaki ilişkilerinde güvenlik gereksinimini ifade eder. Özerklik gereksinimi ise öğrencilerin okuldaki etkinliklerin başlatılması, sürdürülmesi ve yeniden yönlendirilmesi hakkında karar verme alanına gereksinimi olarak tanımlanabilir. Şüphesiz öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanmasında özel bir rolü vardır. Öğrencilerin özerk ya da kontrollü güdülenmesinde öğretmenin davranışları belirleyici olabilir.

Öz belirleme kuramına göre bireylerin güdü durumları göre en yüksek özerk karar verilmiş güdülenmeden, kontrol edilmiş güdülenmeye doğru uzanan bu çizgi üzerinde yer alır. Özerk güdü içsel güdülenme, özerk karar verilmiş dışsal güdülenmeden oluşur. Kontrollü güdü ise içe yansıtılmış dışsal güdü ve dışsal güdülenme öğelerinden oluşur. Özerk güdü, öğrenme sürecinde bilişüstü stratejilerin kullanımı, çaba, azim gibi bilişsel ve duyuşsal öğelerle ilişkili bulunmuştur. Özerk güdü ile başarı arasında pozitif ilişki vardır. Kontrollü güdü ise kaygı, odaklanamama, zaman yönetimi sorunları ve düşük başarı ile ilişkili bulunmuştur. Derse kontrollü güdülenen öğrenciler derse kendini vermekte de zorlanmaktadır.

Oysa öğrenmeye kendini verme öğrenci güdüsünün temel çıktısıdır. Güdü ile öğrenme ürünleri arasındaki aracı değişken olan kendini öğrenmeye verme ve karşıtı olan öğrenmeden hoşnutsuzluk pek çok kuram ve araştırmanın ortaya koyduğu anahtar kavramlardır. Kendini verme ve bunun karşıtı olarak ele alınan hoşnutsuzluk kavramları öğrencilerin öğrenme etkinliklerinin başlatılma ve sürdürülmesindeki katılımının yoğunluk ve kalitesini belirler. Öğrencinin derse etkin katılımı temel olarak kendini derse vermesiyle ilintilidir.

Kendini verme kavramı güdülenilmiş eylemin başlatılmasının yanı sıra engel ve zorluklara rağmen eylemin sürdürülmesini tanımlar. Kendini derse verme davranışsal ve duyuşsal olmak üzere iki boyut içerir. Kendini derse vermenin davranışsal boyutunu öğrenme işi sırasındaki çaba, dikkat ve konsantrasyondan oluşturur. Davranışsal olarak kendini derse verme, öğretimsel işi yapma ve sınıfa katılımla da tanımlanabilir. Kendini derse vermenin duyuşsal boyutu ise öğrenme sırasındaki coşku, ilgi hoşlanma gibi olumlu duyguları yansıtır. Kendini verme kavramının tersi çaba ve azmin yokluğu olarak ifade edilebilen kendini vermeme olmasına rağmen kavramsal olarak hoşnutsuzluk kullanılmaktadır. Hoşnutsuzluk kendini derse vermemenin yanı sıra zihinsel katılımın olmadan, dikkatin yer almadığı mekanik katılımı da içerir. Ayrıca hoşnutsuzluk kavramı sıkılmışlık üzgünlük ve yabancılaşma duyguları gibi duyguları içeren duygusal öğeleri de kapsar.

Kendini derse verme öğrenci ediminin önemli bir etkenidir. Araştırmalar kendini vermenin öğrenci başarısı ve davranışlarının güçlü yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme sırasında kendini veren öğrenciler diğerlerinden yüksek notlar almakta, eğitimlerini yarıda bırakma oranları daha düşük olmaktadır. Tersine hoşnutsuz öğrenciler sınıfta bozucu davranışlar sergileme, eğitimlerini yarıda bırakma gibi pek çok riskle karşı karşıyadır.

Öğretmenler öğrencilere seçenek sunma, sınıf içi kararlara katma, yardım etme cesaretlendirme, tutarlı ve açık bir iletişim sağlama yoluyla öğrencilerin gereksinimlerini karşılayarak onların özerk güdülenmesini sağlayabilir. Öğrenme çevresinde öğrenciyi dıştan kontrol etmeye yönelik olduğunda, öğretmenler özerklik desteklemek yerine kontrol etmeye yöneldiğinde, ödüller cezalar, zaman sınırlamaları kontrol odaklı bir iletişim dili kontrollü güdülenmeye yol açar. Öte yandan öğrencilerin özerklik, ilişki ve yeterlik gereksinimleri bireysel farklılık gösterir. Bu nedenle öğretmenin güdüsel desteği kadar öğrencilerin bu destekle ilgili algıları da önemlidir.

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin derse kendini verme durumları ile öğretmenlerin güdüsel desteğine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla öğrencilerin derse kendini verme durumlarıyla, onların öğretmenlerinin güdüsel desteğine ilişkin algılarının arasındaki doğrudan ilişkinin ve bu iki değişken arasında öğrencilerin güdüsel düzenlemelerinin aracı değişken olarak incelendiği bir modeli uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu Araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören, 2010-2011 bahar döneminde Ölçme ve Değerlendirme dersi alan 51 erkek, 187 kız olmak üzere 258 öğretmen adayı öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Öğretmen Güdüsel Desteği, Güdüsel Düzenleme ve Derse Kendini Verme ölçekleriyle toplanmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, geliştirme çalışması, araştırma öncesi, farklı bir grupta gerçekleştirilmiştir.

Geliştirilen modelin tahmin prosedüründe maksimum olabilirlik yaklaşımı kullanılmış, model LISREL 8.3 programı kullanılarak test edilmiştir.

Yapısal eşitli modellemesinden elde edilen uyum istatistikleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir (χ^2=47.25, df=25, p=0.00, RMSEA= 0,061, RMR=.04, CFI=.97, GFI=.96 AGFI=.92). Modelin Ki Kare serbestlik derecesi oranın χ^2/df=1.89 olması nedeniyle oldukça iyi bir uyumun söz konusu olduğu söylenebilir.

Modelden elde edilen verilere göre öğrencilerin öğretmenlerinin güdüsel desteği algıları ile öğrencilerin güdüsel düzenlemeleri ve derse kendini verme durumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerinin güdüsel desteğine ilişkin algıları özerk güdülenmelerinin varyansının %66'sını, kontrollü güdünün varyansının ise %13'ünü açıklamaktadır. Öğretmen güdüsel desteği algısı ile özerk güdülenme birlikte derse kendini verme durumları varyansının %83'ünü birlikte açıklamaktadır.

Çalışma sonucunda öğrencilerin öğretmen güdüsel destek algılarının, öğrencilerin derse kendini verme durumunun güçlü bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretmen güdüsel destek algıları güdüsel düzenlemelerini de etkilemektedir. Bulgular, öğrencilerin öğretmen güdüleme desteği algılarının, öğrencilerin derse kendini vermesini, onların güdüsel düzenlemeleri üzerinden dolaylı olarak ta etkilediğini, bu dolaylı etkinin doğrudan etkiden daha güçlü olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencilerinin özerk güdülenmesinin önemi ve onların gereksinimlerine uygun öğretmen davranışları konusunda yetiştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin derse kendini vermesi üzerinde etkili olabilecek diğer etmenlerin incelenmesi, bu araştırmanın farklı öğrenim düzeylerinde tekrarlanması da önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Derse Kendini Verme, Öğretmen Stili, Öz Belirleme

UNIVERSITY STUDENTS' ENGAGEMENT AND THEIR PERCEPTIONS OF TEACHERS' MOTIVATIONAL SUPPORT STYLE

Hülya GÜVENÇ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, guvenchulya@hotmail.com

Abstract

Self determination theory posits that one's basic psychological needs are autonomy, competence and relatedness. The more these needs are satisfied the greater the level of one's self-determination. In school context, the need for competence characterizes students' need to understand tasks at school. Relatedness involves personal support, relation, and security in school relationships. Autonomy involves students' need for decision making on initiation, maintenance and redirection of school activities. Teachers are important social agent for students in classroom context. Teachers' behaviors provide classroom environment which determine students' motivational regulation.

Self determination theory comprehends two type motivations as a continuum which depends on the level of one's self determination. These are autonomous and controlled motivation. Autonomous motivation is consist of two subcomponents; these are intrinsic motivation and well internalized extrinsic motivation. Controlled motivation also has two subcomponents: introjected motivation and external motivation. Autonomous motivation is related to cognitive and affective components of learning process such as use of meta-cognitive strategies, effort, and perseverance. There is a positive relation between autonomous motivation and achievement. Controlled motivation is related to test anxiety, low concentration of learning task, time management problems and low achievement. Students who have controlled motivation regulation have engagement problems in classroom.

Student engagement is the basic outcome of the motivation. Engagement versus disaffection, are mediated variables between motivations and learning outcomes, have emerged from many theory and research. Engagement versus disaffection concepts refers to intensity and quality of students' involvement in initiating and carrying out learning activities.

Concept of engagement describes both the initiation of motivated action and its durability in the face of obstacles or difficulties. Engagement has behavioral and emotional components. Behavioral components of engagement is including effort, attention concentration of learning task, Also behavioral engagement has been described as on task behavior, class participation. Emotional aspect of engagement reflects positive emotion during learning action such as enthusiasm, interest and enjoyment. Although disengagement is the opposite of the engagement which implies absence of effort or persistence and concentration of learning task, the motivational conceptualizations employs the term of disaffection. Disaffection concept includes both disengagement and mental withdrawal and ritualistic participation such as lack of attention. And also disengagement include emotional component which refers sadness, boredom and alienated emotions.

Student engagement is remarkable factor for student performance. Research has indicated that engagement a robust predictor of achievement and student behaviors. Students engaged in school get higher grades and lower dropout rates than others. Vice versa disaffected students are at many risks such as disruptive behaviors in class and dropping out of school.

Teachers foster autonomous motivation when they create an environment that facilitates the satisfaction of students need. Teachers motivational support involves provide choices, opportunity for making decisions, consistent classroom rules, clear communication, personal support, encouragement after failure. Teachers who adopt a controlling motivating style provide a controlling environment foster controlled student motivation. A controlling environment can be created by pressuring students by use of rewards punishments, deadlines, and controlling language. On the other hand students autonomy competence and relatedness needs are vary in terms of their personal characteristics. Because of that students perceptions of teachers motivational support is important as teachers' motivational style.

Students can perceive their teachers' motivational supportive behaviors and that perception have been related to students' engagement.

Purpose of study: The purpose of the study is to investigate relationships between students' engagement and their perceptions of teachers' motivational support style. To do this an hypothesized structural model which specifying the direct relationships of students' engagement and their perceptions of teachers' motivational style, and students' motivational regulations as mediator variables between students' engagement and their perceptions of teachers' motivational style developed is tested.

The data for this study were gathered from 258 teacher candidate students enrolled "Measurement and Evaluation" classes were taught by six teachers. The students from different departments of Education Faculty, 51 of whom male, 187 were female. The research data were collected by "Engagement Scale", "Motivational Regulation Scale" and "Teachers' Motivational Support Scale" all of them developed by researcher.

The theoretical model was tested using Lisrel 8.3 with maximum likelihood estimation

The fit statistics have indicated that the research model provides a reasonably good fit to the data (χ^2=47.25, df=25, p=0.00, RMSEA= 0,061, RMR=.04, CFI=.97, GFI=.96, AGFI=.92). Chi-square to degrees of freedom ratio χ^2/df=1.89 was satisfactory.

It was found that students' engagement was significantly related to their perceptions of teachers' motivational support style and their motivational regulation. Students' perceptions of their teachers' motivational style explained 66 % of variance of autonomous motivation and 13% of variance of controlled motivation. Motivational regulation and motivational support style perceptions together explained %83 of variance of students' engagement.

Overall, the results of study supported that, students' perceptions of teachers' motivational style are predicting students' engagement. Also students' perceptions effect their motivational regulation. The findings have proved that students' motivational support style perceptions are indirectly related to students' engagement through the students' regulation. The indirect relationships of students' motivational support style perceptions are stronger than direct relationships.

In order to solve problems of student engagement teachers should be trained about importance of autonomous student motivation, and autonomous supportive teacher behaviors. Further research examining other variables which effects student engagement and effects of teacher motivational support style are need to make generalization.

Keywords: Engagement, Teacher style, Self determination

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ'NİN SESİ HİSSETME VE TANIMA AŞAMASINDA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLER VE BU GÜÇLÜKLERİ AŞMA YOLLARI

Hülya KARTAL, Uludağ Üniversitesi, hkartal@uludag.edu.tr
Rüçhan ÖZKILIÇ, Uludağ Üniversitesi, ruchan@uludag.edu.tr

Özet

Ülkemizde 2005-2006 eğitim öğretim yılında öğretime anlamlı olandan başlanılan Çözümleme-Bireşim yöntemi uygulamadan kaldırılarak Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne geçilmiştir. Oysa yedi yaşında ilkokul birinci sınıfa başlayan çocuk daha okulun ilk gününden itibaren başta kendisine yöneltilen sorulara yanıt vermek üzere her zaman cümleler yoluyla olmasa da en azından sözcükler yardımıyla iletişim kurmaktadır. Henüz somut işlemlere geçme aşamasında olan bu yaş grubundaki çocukların okuma-yazma becerisini öğrenmeye başlangıç noktası olarak tek başına bir anlam ifade etmeyen "sesler" ile öğretime başlanması çocuğun bilişsel gelişimine uygun düşmemektedir (Yıldızlar, 2007). Bu durum öğrenen açısından bilişsel yönden öğrenme güçlüklerine yol açtığı gibi öğretmen açısından da öğretim sürecini çocuk için anlamlı kılmak bakımından da güçlükleri beraberinde getirmektedir. Bunun sonucu olarak öğrenme sürecinde hızlı, doğru, anlayarak okuma ve okumaktan zevk alma adına aksaklıklar yaşanmaktadır.

Ülkemizde okulöncesi eğitimdeki okullaşma oranı %39'dur (Vegas ve diğ., 2010). Bu durumun, ilkokul birinci sınıfa başlayan çocuklar arasında okulöncesi eğitime katılmış olanlar ve olmayanlar arasında okula hazır olma açısından farklılıklara yol açacağı açıktır. Sadece bu sorun bile okuma-yazma öğretimine başlangıç düzeyi bakımından farklılıkları gündeme beraberinde getirmektedir. Ancak bu ne söz konusu mevcut yöntemle öğretimde ne de bundan önceki Çözümleme-Bireşim yönteminde göz önünde bulundurulmamıştır. Yöntemin tek ve zorunlu olmasının yanı sıra yöntemin öğrenenlerin gelişim düzeyine uygunluğu da bir başka tartışma konusudur. Günümüze kadar uygulamada olan yöntem ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok yöntem hakkında öğretmen görüşlerini ortaya koyan nitelikte çalışmalardır. Ülkemizde altı yıldır kullanılan bu yöntemin işleyişinden kaynaklanan güçlükleri ve bu güçlüklerin öğretmenler tarafından nasıl aşıldığını inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Ancak bu tür çalışmalar okuma-yazma öğretim sürecinde yapılanları daha etkili kılabilmek için gereklidir. Bununla birlikte yapılacak olan bu tür çalışmalar ortak sorunları veya güçlükleri yaşayan öğretmenlerin çözümler hakkında bilgilendirilmesi bakımından da önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile sesi hissetme tanıma aşamasında yaşadıkları güçlükler ve bu güçlükleri aşma yollarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne göre ilk okuma-yazma öğretimi, ilk okuma-yazmaya hazırlık; ilk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme (Sesi hissetme ve tanıma, sesi/harfi okuma ve yazma, sesten/harften, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin oluşturma) ve okuryazarlığa ulaşma aşamaları izlenerek gerçekleştirilmektedir (1-5. Sınıflar İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005:95; 2007:87; 1-5.Sınıflar Türkçe Öğretim Programı, 2009: 235). Bu aşamalardan ilk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında yapılan çalışmalardan ilki sesi hissetme ve tanımaya yönelik çalışmalardır. Bu çalışmalar, tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir. Araştırma birinci sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma aşamasında yaşadıkları güçlükler ve bu güçlükleri aşma yollarının belirlenmesinin amaçlandığı betimsel bir çalışmadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.sınıfında öğrenim gören ve Öğretmenlik Uygulaması I dersini alan öğretmen adayları kanalıyla ulaşılmıştır. Katılımcılar Bursa merkezdeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden 2010-2011 eğitim öğretim yılında birinci sınıfları okutan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan ve şimdiye kadar geri dönen belge sayısı 43'tür. Katılımcıların bir kısmı araştırma sorularını kendilerine verildiği gün yanıtlamışlar bir kısmı ise bir hafta sonra belgeleri öğretmen adaylarına teslim etmişlerdir.

Araştırma verileri birinci sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma aşamasında yaşadıkları güçlükler ve bu güçlükleri aşma yollarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorular yoluyla elde edilmiştir. Bu sorular aşağıda sıralanmıştır.

1. Sesi hissetme ve tanıma aşamasında herhangi bir güçlükle karşılaştınız mı? (Evet / Hayır). 1a. Eğer birinci soruya yanıtınız "evet" ise bu güçlük veya güçlüklerin neler olduğunu belirtiniz (Ünlü veya ünsüz harflerin hangisinde bu güçlüklerin yaşandığını lütfen açıklayınız).

1b. Bu güçlükleri gidermek için neler yaptığınızı açıklayınız.

1c. Okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencileriniz arasında sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğrenmeleri bakımından farklılıklar oldu mu? Bu farklılıkların neler olduğunu açıklayınız.

Verilerin analizinde sınıf öğretmenlerinin her bir soru için verdikleri yanıtlar bilgisayarda Excel programında bir araya getirilmiştir. Ardından yanıtların yüzde ve frekansları belirlenmiştir.

Araştırma bulguları, araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin tamamının (n=43) okuma-yazma öğretiminde sesi hissetme ve tanıma aşamasında güçlükler yaşadığını belirtmişlerdir. Bu güçlüklere yönelik öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde; a. Ünsüz harflerinin seslerinin çıkarılmasında yaşanan güçlükler (%100); b. Ünsüzleri çıkarırken tek ses değil de iki ses çıkarılması (sesin sonuna ünlü ekleniyormuş gibi olması) (%79.0); c. Kılavuzdaki etkinliklerin yeterli olmaması (%60.4); d. Sözcüklerin sonunda yer almayan (b,c,d,g) seslerinin hissettirme aşamasında yaşanan güçlükler (%44.2); e. Evde velilerin daha önceden sesleri yanlış öğretmesinden kaynaklanan güçlükler (%39.5).

Bu güçlükleri aşabilmek için getirilen çözümler; a. Ünsüzlerin sonunda çıkarılan ünlülerle çocukların sesi yanlış şekilde çıkarmalarını engellemek için sözcüğün sonunda yer alan örneklere ağırlık vermek (pat, yat, kat, sat, vb.) ve çocuğun dikkatini ağızdan çıkan en son sese çekmek (%46.5); b. Velilerle sık sık toplantı yaparak seslerin ne şekilde çıkarıldığı hakkında onları bilgilendirerek çocuklara doğru model olmalarını sağlamak (%27.9); c. Planlanandan daha uzun süre sese yönelik çalışmalar yapmak (%34.8); Ünsüzlerin sonda yer aldığı durumlarda çocuk şarkıları ve şarkıların nakarat sözlerinden yararlanmak (%18.6); Günlük yaşamdan örnekler vererek sesi somutlaştırmak (musluktan suyun damlaması: şıp şıp şıp; askerlerin yürümesi: rap rap rap; kapının çalınması: tık tık tık) (%13.9)

Araştırma bulguları, birinci sınıf öğretmenlerinin özellikle de sessiz harflerin seslerini hissettirme ve tanıma aşamasında güçlükler yaşadıklarını, bu konuda öğretmen kılavuzlarının gereksinimlerini karşılayacak düzeyde olmadığını; kendilerinin bireysel çabalarıyla yaratıcılıklarını kullanıp günlük yaşamla ilişkilendirerek çocuklar için soyut olan sesleri somut kılma çabası içinde olduklarını göstermektedir.

DIFFICULTIES THAT CLASSROOM TEACHERS FACE DURING THE PHONEME FEELING AND RECOGNITION STAGE OF THE PHONEME-BASED SENTENCE METHOD AND WAYS OF OVERCOMING THESE DIFFICULTIES

Hülya KARTAL, Uludağ University, hkartal@uludag.edu.tr
Rüçhan ÖZKILIÇ, Uludağ University, ruchan@uludag.edu.tr

Abstract

In our country, in the 2005-2006 educational year, the method of Analysis-Synthesis, in which teaching is started with the meaningful, was abolished and instead of this the Phoneme-Based Sentence Method was put into practice. However, the child starting school at the age of seven establishes communication starting from the very beginning of the school year with the help of at least words, though not always through sentences, in order to give answers to questions which are primarily addressed to him/herself. Starting to educate the children of this age group who are yet at the transition to the concrete operational period in order to have them acquire the reading-writing skill through "phonemes" which have no meanings alone as a starting point is not suitable for their cognitive development (Yıldızlar, 2007). This condition not only causes various learning difficulties cognitively from the perspective of the learner but also it makes it difficult for teachers to make the teaching process meaningful for the child. As a result of this, troubles appear during the learning process in terms of quick and correct reading, reading by comprehending and getting pleasure from reading.

In our country, the schooling rate at pre-school education level is 39% (Vegas et al., 2010). It is clear that this condition causes differences among the children becoming first graders between those having attended and those having not attended pre-school education in terms of preparedness for the school. Even only this difference brings about differences in terms of starting level of the reading-writing teaching. However, this was not considered neither in the present method of teaching nor in the previous Analysis-Synthesis. Besides the method's being only and compulsory, the fact that whether the method is suitable for learners' developmental level is another matter of discussion. The studies made on the method under practice until today have been such as to try to determine teachers' opinions about the method. No studies have been encountered, examining difficulties arising from the functioning of this method used in our country for the last six years and how teachers have overcome these difficulties. However, such studies are needed to make what are performed during the reading-writing teaching process more effective. Furthermore, such studies to be made are important in terms of informing teachers facing common problems and difficulties about possible solutions. In this context, with the present study, it is aimed to determine difficulties that classroom teachers face during the phoneme feeling and recognition stage of the Phoneme-Based Sentence Method and ways of overcoming these difficulties.

According to Phoneme-Based Sentence Method, the early reading-writing teaching is realized by following the stages of the preparation for the early reading-writing, starting to the early reading-writing and progression (feeling and recognizing the given phoneme, reading and writing the phoneme/letter, constituting syllables using phonemes/letters, constituting words using syllables, constituting sentences using words and finally constituting texts) and reaching literacy (1^{st}-5^{th} Grades Elementary Turkish Course Teaching Program and Guidelines, 2005:95; 2007:87; 1^{st}-5^{th} Grades Turkish Teaching Program, 2009: 235). The first of the activities performed in the starting to the early reading-writing and progression stage is intended to have students feel and recognize a given phoneme. These activities are intended to have students recognize a given phoneme. The study is a descriptive one aiming to determine difficulties that teachers teaching first graders face during the phoneme feeling and recognition stage and ways of overcoming these difficulties.

The participant classroom teachers were reached through the senior teacher candidates studying at Uludag University Education Faculty Elementary Education Department Primary Education Program and taking the course of Teaching Practice I. Participants are composed of the classroom teachers servicing at the elementary schools in the central districts of the Bursa province and teaching the first graders during the 2010-2011 educational year. These teachers voluntarily participated in the study and the number of the returned documents has been 43 so far. Some of the participants answered the questions in the questionnaire on the day when they were given the questions and the others handed in the documents to the teacher candidates a week later.

The research data was obtained through open-ended questions prepared by the researchers with the aim of determining the difficulties that the teachers teaching the first graders face during the phoneme feeling and recognition stage and the ways they use to overcome these difficulties. These questions are listed below:

1. Have you faced any difficulties during the phoneme feeling and recognition stage? (Yes/No).

1a. If your answer to the first question is "yes", please specify these difficulties (please explain with which of the vowels or consonants you have faced any difficulties).

1b. Please explain about what you have done to overcome these difficulties.

1c. Have you observed any differences between your students having taken pre-school education and those having not taken pre-school education in terms of their learning during the phoneme feeling and recognition stage? Please explain about these differences.

In the data analysis process, the answers given by the classroom teachers to each question were gathered together in the computer using Excel program. After that, the percentages and the frequencies of the answers were calculated.

The research findings indicated that all the participant teachers teaching the first graders (n=43) stated having faced difficulties during the phoneme feeling and recognition stage of the reading-writing teaching process. When the answers by the teachers regarding these difficulties were examined, there appeared; a. Difficulties in articulation of the phonemes of the consonants (100%); b. No articulation of a single phoneme but an articulation of a pair of phoneme while articulating the consonants (as if adding a vowel to the end of the phoneme) (79.0%); c. Insufficiency of the activities included in the guidebook (60.4%); d. Difficulties faced during the making feel of the phonemes (b, c, d, g) not included at the end of the words (44.2%); e. Difficulties arising from parents' teaching the phonemes incorrectly at home beforchand (39.5%).

Solutions offered to overcome these difficulties; a. Working on examples included at the end of a word (pat, yat, kat, sat, etc.) in order to prevent children from articulating incorrectly as if there were vowels after consonants and attract the child's attention to the last phoneme getting out of the mouth (46.5%); b. Arranging meetings with parents frequently and informing them about how to articulate the phonemes and making them correct examples for children (27.9%); c. Working on phonemes for a longer period of time than planned (34.8%); d. In the cases of consonants included at the end, getting benefited from the nursery rhymes and repeating words of songs (18.6%); e. Making a given phoneme concrete by giving examples from daily life (dripping (sound) water from a tap: şıp şıp şıp; soldiers' marching (sound): rap rap rap; knocking a door (sound): tık tık tık) (13.9%)

The research findings indicate that the primary first grade teachers face difficulties during the phoneme feeling and recognition stage especially when they have students feel and recognize the phonemes of the consonants, teacher's guidebooks fall short of meeting of their needs about this matter; they are in a struggle for making concrete the phonemes which are abstract for children by associating them with examples from daily life through using their own creativity with their personal efforts.

DİSİPLİNLER ÜSTÜ YAKLAŞIM TEMELLİ BÜTÜNLEŞİK EĞİTİM PROGRAMI: ANTALYA KOLEJİ ÖRNEĞİ

Hünkar KORKMAZ, Akdeniz Üniversitesi
Fatma KIZILIRMAK, Özel Antalya Koleji Okulları
Irmak (ALTINIŞIK) KONUKALDI, Antalya Koleji

Özet

Disiplinler üstü öğretimin önemi, etkili ve anlamlı öğrenmeye olan katkısı her geçen gün daha fazla vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım yeni olmamakla birlikte (Piaget, 1970, Nicolescu, 1997) kendini hem literatürde hem de okullardaki uygulamalarda daha fazla hissettirmeye başlamıştır. Disiplinler üstü öğretim, farklı disiplinlere ait bilgi ve becerileri gerçek bir yaşam problemi bağlamında anlamlı bir biçimde bir araya getirme ve kullanma yönünde etkili bir strateji olarak görülmektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda bütüncül olan doğal düşünme biçimimizle tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı disiplinler üstü yaklaşım temelli bütünleşik eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin, gerçek bir yaşam problemi üzerindeki bilgi ve inanç düzeylerine etkisini incelemektir. İlköğretim okullarında bütünleşik programlar geliştirilirken eğitim programcılarının ve eğitimcilerin zorlandığı konulardan birisi de konuların farklı disiplinlere nasıl dağıtılacağıdır. Bu bağlamda araştırmacılar, bütünleşik eğitim programları için farklı disiplinlerin farklı biçimlerde birleştirileceği modeller önermişlerdir. Disiplinler üstü yaklaşım bütünleşik eğitim programları için geliştirilen bir modellerden birisidir. Farklı disiplinlerde yapılan etkinliklerin birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu disiplinler üstü yaklaşım farklı disiplinlerin birbirleriyle gerçek yaşam bağlamında ilişkilendirilmesini de sağlar. Öğrenme temaları ve üniteleri bir disiplin alanından ortaya çıkmaz. Tema tüm disiplinler için geçerli, ortak ve küreseldir. Bu yaklaşımda öğretmenler tema merkezinde birlikte çalışır ve ortak bir planlama oluştururlar.

2009-2010 öğretim yılından itibaren Antalya Koleji Özel İlköğretim Okulu Akademik Başarı Geliştirme Biriminde görevli olan on iki öğretmen tarafından ilköğretim düzeyinde disiplinler üstü yaklaşım ile oluşturulmuş bütünleşik eğitim programı çalışması yürütülmektedir. Bu pilot çalışma bağlamında farklı disiplinlerin (Türkçe, görsel sanatlar, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, bilişim teknolojileri, müzik, beden eğitimi, rehberlik, yabancı dil -İngilizce ve Almanca-) öğretmenleri işbirliği içerisinde bir öğretim yılı için 6-8. sınıf düzeylerinde günlük yaşam problemlerini çözmeye yönelik dört tema üzerinde çalışmışlardır. Öğrenme temaları / üniteleri için sınıf düzeyinde yapılan tartışmalar ve toplantılar yoluyla öğretmenler sınıf içi uygulamaların nasıl yapılacağını gösteren etkinlikler, değerlendirme stratejileri ve bir çalışma planı oluşturmuşlardır.

2009-2010 öğretim yılında tüm dünya da olduğu gibi (CDC, 2009) ülkemizde de "Domuz Gribi" insanların günlük yaşamını etkileyen önemli bir sağlık problemi olarak ortaya çıkmıştır. Bu hastalıktan etkilenen en önemli risk gruplarından birisi de okul çocukları olmuştur. Bu tema (domuz gribi) üzerinde çalışan alan öğretmenleri, öğrencilerin bu hastalığa karşı daha bütünsel ve gerçekçi bir bakış açısı geliştirmelerini sağlamak için etkili öğrenme-öğretme süreçleri yaratmışlardır.

Çalışmada tek grup ön test-son test deneysel metot kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde (I. Dönem) 367 ilköğretim öğrencisinden (175 kız (47,7%), 189 erkek (51,5%), ve 3 kayıp veri (.8%)) oluşmaktadır. Çalışmanın verileri Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi Bilgi İnanç ve Tutum Ölçeği Modeline dayalı olarak Kulwicki &Cass (1994) tarafından geliştirilen Bilgi, İnanç ve Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek genel ve SF/H1N1' yönelik bilgi, hastalığın tanılanmasına yönelik tutum ve inançları değerlendiren üç bölümden oluşmaktadır. Orijinal ölçek Amerikan örneklemi ve HIV/AIDS'e yönelik hazırlanmıştır. Ölçek konu alanı ve kültüre uygun olarak birinci araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri ve ölçek uyarlaması ile ilgili bütün detaylar titizlikle takip edilmiş ve ölçek hakkında uzman görüşü alınmıştır. Bu bağlamda elde edilen verilerin ışığında ölçek üzerinde bazı uyarlamalar yapılmıştır. Örneğin çalışmanın uygulandığı dönemde Türkiye'de domuz gribine yönelik özel bir daire olmadığı için bu maddelerde "Sağlık Bakanlığı", kilise yerine Türkiye çoğunlukla Müslüman bireylerden oluştuğu için "cami" kullanılırken, domuz gribi için özel bir hat olmadığı için bu maddeler iptal edilmiştir. Ölçeğin öğrenciler uygulanması sırasında okul rehberlik ve psikolojik danışma servisinde görevli öğretmenlerden yardım alınmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından uygulandı. Araştırmacı ölçek hakkında ve ölçeğin ne kadar sürede doldurulacağı hakkında öğrencilere bilgi verdi. Katılım gönüllük esasına dayalı olarak gerçekleşmiştir. Öğrencilerin yanıtlarını etkilenmeden verebilmeleri için anket formlar üzerine öğrencilerin ismi yazdırılmamıştır. Veriler nicel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Alt ölçekler için sırasıyla *Cronbach alfa* iç tutarlık katsayısı, 0,91, 0,91, 0,89 olarak bulunmuştur. Deneysel işlem öncesi ve sonrası ilköğretim öğrencilerinin Domuz Gribine Yönelik Bilgi, İnanç ve Tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı bağımlı gruplar için "t" testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonucunda öğrencilerin domuz gribi uyarısından sonra okula devamlarında ciddi bir kayıp yaşanırken program uygulandıktan sonra okula devam oranı artmıştır. Öğrencilerin bilgi, tutum ve inanç düzeylerinde istatistiksel olarak ($p < .005$) anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Çalışmanın bulguları literatür ışığında tartışılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre disiplinler üstü öğretim yaklaşımının öğrencilerin üzerinde çok kritik ve zor bir konuda bile pozitif yönde etkisi olduğu ve öğrencilerin okula devam oranını arttırdığı gözlenmiştir. Çalışmanın bulgularının eğitim araştırmacılarına, program geliştirme uzmanlarına, eğitim politikacılarına, yöneticilerine, ilköğretim öğretmenlerine, velilere ve ders kitabı yazarlarına öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması, organizasyonu ve etkinliklerinin oluşturulmasında katkı getireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Disiplinler üstü yaklaşım, bütünleşik program, ilköğretim, ilköğretim için disiplinler üstü eğitim programı, domuz gribi, tema

TRANSDISCIPLINARY APPROACH OF INTEGRATED CURRICULUM: A CASE STUDY FROM ANTALYA COLLEGE

Hünkar KORKMAZ, Akdeniz University, hunkar@akdeniz.edu.tr
Fatma KIZILIRMAK, Antalya College Private Schools, fatma.kizilirmak@antalyakoleji.k12.tr
Irmak (ALTINIŞIK) KONUKALDI, Antalya College Private, ialtinisik@antalyakoleji.k12.tr

Abstract

The importance of interdisciplinary teaching in causingmeaningful and effective learning in students is emphasizedincreasingly both in the literature and in schools.

Interdisciplinary approach is viewedas a way of bringing together different disciplines in a meaningfuland practical manner so that students perceiveknowledge and skillsas a whole rather than discrete piece.This approach is consistent with our natural way ofthinking that is holistic most of the time.

The purpose of this study is to examine the effects of transdisciplinary approach of integrated curriculum on primary students' knowledge, beliefs, and attitudes towards a real life problem. While developing an integrated curriculum for primary schools, one of the challenges for educators is delivering the themes into different disciplines. For this reason, researchers have developed different models

to integrate disciplines in different ways. Transdisciplinary approach is one of the models developed for integrated curriculum. Transdisciplinary approach, in which activities are complementary, provides different disciplines to be connected through a real life context. The learning themes and units do not arouse from only one discipline area.
Theme is global, common and validity for all disciplines. In this approach, all teachers work together theme oriented and do a common plan for an effective curriculum.
Transdisciplinary approach of integrated curriculum study have been carried out in Antalya College Private Schools by the twelve teachers from different subject area since 2009-2010 academic year. In this pilot study context, teachers from different areas (Turkish, English, German, Science and Technology, Social studies, visual arts, school counselor, information technology, music, and physical education) studied on four themes related real life problems at level of grades 6-8 in a collaborative setting. Teachers created activities, assessment materials, strategies, and lesson plan that were organized around learning unit or theme.
In 2009-2010 academic year, as well as throughout the world, swine flue was a critical and important problem which was effected our daily life in our country. School children have been a risk group for this disease. Teachers who studied on Swine Flu theme created effective learning and teaching process for providing to develop students' better, holistic, and real understandings about swine flu.
A self administered structured questionnaire, which was used in this study, was adopted from the Knowledge, Attitudes, and Beliefs Instrument (KABI) developed by Kulwicki &Cass (1994), which is based on the Centers for Disease Control and Prevention Models for Knowledge, Attitudes, and Beliefs survey. It consisted of three parts, including questions on general and self-assessed knowledge of SF/H1N1, attitudes towards SF/H1N1 diagnosis, and beliefs concerning SF/H1N1 infection.
The English questionnaire was translated into Turkish and then translated back into English from the Turkish text. The original questionnaire was prepared for HIV/AIDS and American sample. In this study, it was aimed to determine the Turkish students' knowledge, attitudes and beliefs about SF/H1N1. Thus several items from the English version were adopted to meet subject area (SF/H1N1) and cultural applicability.
For instance, questions related to the health department were transformed into the Ministry of Health because Turkey does not have a special health department for Swine Flu. Another change was done on the questions regarding common sources of information on SF/H1N1. The original instrument included the "church" among its common sources, whereas in the modified version the word "mosque" appeared given the fact that Turkey is, mostly, a Moslem country. In addition, one of the responses to the same above question included a "hot line" as a common source; this choice was omitted in the modified version, as this service does not exist in Turkey.
The estimated reliability for each sub scale scores by using Cronbach alpha was respectively 0,91, 0,91, 0,89. A convenience sample consisted of 367 primary school students (175 girls (47.7%), 189 boys (51.5%), and 3 missing data (.8%) from Turkey. Data were collected in the autumn 2009. The administration of the survey questionnaires was facilitated by the assistance of the school counselors. The researcher herself administrated the questionnaire. Prior to that, the researcher explained the purpose of the research to the students and the length of time required in completing the questionnaire. Participation was voluntary. To ensure anonymity, students were asked not to write their names on the questionnaire.
The results of the study showed that The results have revealed that have positive effects of transdiciplinary approach on the students2 knowledge, beliefs and attitudes towards swine flu and increase their school attendance.
All of the findings have been discussed in the light of literature.

Keywords: transdisciplinary approach, ,integrated curriculum,transdisciplinary approach for primary education, swine flu, theme

---

MATEMATİKTE YETENEKLİ OLAN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİN SÖZSÜZ İSPAT OLUŞTURMA YAKLAŞIMLARI

Işıkhan UĞUREL, Dokuz Eylül Üniversitesi, isikhan.ugurel@deu.edu.tr
H. Sevgi MORALI, Dokuz Eylül Üniversitesi, isikhan.ugurel@deu.edu.tr
Özge KARAHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, ozgekarahan2010@gmail.com

Özet

Matematik, genellikle simgeler (semboller, şemalar vb.) türetmekle ve onları kullanmakla ilgili olan bir bilimdir (Kadunz, 2006). Matematiğin bu özelliği matematiksel uygulamaların merkezinde yer alan ispat kavramıyla (Ball vd., 2002) yakından ilişkilidir. Nolt, Rohatyn & Varzi (1998), ispatı genel anlamda geçerli çıkarım kuralları aracılığıyla hipotezlerden sonuçlar türetme biçiminde tanımlamaktadır. Hangi anlamda ele alınırsa alınsın matematiğin yapısı ve gelişimi açısından ispatın taşıdığı önem ve sahip olduğu rol oldukça fazladır (Hanna, vd, 2009; Schoenfeld, 1994). Bu nedenle ispat ve ispatlamaya yönelik çalışmalar matematik eğitimi alanında merkezi bileşenlerden ve temel araştırma alanlarından birini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar genellikle öğrencilerin ispat yapmaya yönelik bazı olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Segal'e (1999) göre öğrenciler kaynağı farklı nedenlere dayanan etkenlerle matematiksel ispatları zor bulmaktadır. Ball vd. (2002) çoğu öğrenci için ispat anlamsız bir ritüel olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin, ispata karşı olan bu tür olumsuz duygu ve düşüncelerinin giderilmesi için onların ispatları anlamalarına yardımcı olunmalıdır. Bir ispat aslında kendi içinde anlamayı teşvik eden önemli bir araçtır (Ball vd., 2002). İspatları anlamaya çalışmak hem ispatların kendini hem de matematiksel bilginin doğasını kavramaya yardım eder. İspat, öğrencilerin matematiğin bütünlüğünü algılamasına, anlamına daha derinden ulaşmalarına aracılık edebilir ve öğrencilere matematiğin değişmez temellerinin verilmesinde önemlidir (Warring, 2008). İspatı anlamak için, tanımlama yapılabilmeli ve tümevarımsal akıl yürütmede geçerli olan bağlantılar takip edilebilmelidir diyen Hanna (2000), bunu gerçekleştirmek için öğrencilerin ispatlar üzerine çalışmaları ve yeni ispatlar oluşturmalarının gerekli olduğunu belirtmektedir. Matematiksel anlamayı gerçekleştirmede olduğu gibi ispatları anlamada da yararlı yaklaşımlardan biri görselleştirmedir. Tıpkı diğer bilimler gibi matematik eğitimi de gösterimlere önem verir (Kadunz, 2006). Bu nedenle araştırmacıların matematik öğreniminde görsel materyallerin kullanımının etkililiği hakkında hemfikir olduğu görülmektedir. Şemalar, şekiller (diagrams), matematiksel metinlerde çok çeşitli roller oynar, doğru kullanıldığında bir şema akıl yürütmelerini destekler ya da başlı başına bir akıl yürütme olarak düşünülebilir (Maanen, 2006). Matematiği görselleştirme ve öğrencilerin ispat yapma durumları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu iki başlığı bir arada barındıran ve diğerlerinden farklılığı ile öne çıkan çalışma alanlarından birinin *sözsüz ispat*lar [Szİ] (proof without words) olduğu görülmektedir. Literatürde pek çok Szİ örneği olmasına karşın Szİ'lerin ispat öğretimi ve ispatlama becerisine yönelik rolleri ve etkilerine dair çalışmaların fazla olmadığı gözlenmektedir. Szİ konusunda var olan temel eserlerden birisi Roger B. Nelsen'in 1993 yılında yayınladığı "Proof Without Words" adlı kitaptır. Kitapta Nelsen sözsüz ispatları; gözlemciye belirli bir ifadenin neden doğru olabileceğini göstermesine ve de o ifadenin doğru olduğunu ispatlama konusunda birinin nasıl bir başlangıç yapabileceğini anlamaya yardımcı olan resimler ya da şekillerdir, şeklinde tanımlamıştır. Bu araştırmanın amacı bu konuda yapılan çalışmalar ışığında, matematikte yetenekli olan ortaöğretim öğrencilerinin Szİ'lerle bir deneyim yaşamalarının

sağlanması ve sonrasında ürettikleri Szİ örneklerinin tartışılmasıdır. Araştırmanın katılımcıları özel bir fen lisesinin 9. sınıfında öğrenim gören üç erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler okulda görevli olan matematik ve geometri öğretmenlerin (öğrencilerin başarıları dikkate alınarak) önerileri doğrultusunda belirlenen ve çalışmaya gönüllü olan 6 öğrenci arasından seçilmiştir. Seçim öğrencilerle bir ön görüşme yapılarak ve ispatlara yönelik genel düşünceleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında seçilen üç öğrenciye (öğrencilere Arda, Murat ve Can takma isimleri verilmiştir) Szİ'ler hakkında yaklaşık üç saat bilgi verilmiştir. Bu oturumda yapılan kısa tanıtımın ardından öğrencilerle birlikte Szİ'lerin yapısı ve örnekleri tartışılmıştır. Sonrasında öğrencilerin okul dışı zamanlarda bireysel inceleme yapmaları için literatürden seçilen 10 adet Szİ örneği basılı olarak verilmiş ve üzerlerinde çalışmaları istenmiştir. Bir sonraki hafta üç öğrenci ile tekrar bir araya gelinerek verilen 10 adet Szİ'de yapılan görsel modellere ilişkin birlikte tartışma oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda öğrencilerin bireysel olarak Szİ'lerde yapılanları anlamlandırabilme derecelerine dikkat ederek gerekli ek açıklamalar sunulmuştur. Sonraki aşamada öğrencilerden bireysel ya da birlikte çalışarak kendi Szİ'lerini oluşturmaları istenmiştir. Bu süreçte haftada bir kez olmak üzere yaklaşık 5 hafta süreyle araştırmacılarla bir araya gelen öğrenciler kendi oluşturdukları Szİ örneklerini aşama aşama sunmuş ve tartışmışlardır. Özellikle ilk araştırmacının önerisi üzerine, geliştirilen örneklerin üçüncü haftadan itibaren üç ana kategori altında ilerlemesi için yönlendirme yapılmıştır. Bu kategorilerden ilkinde öğrencilerin farklı eşitlikler için kendi sözsüz ispatlarını geliştirmeleri; ikincisinde, verilen bir eşitlik için birbirinden farklı (birden fazla) sözsüz ispat oluşturmaları; üçüncüsünde ise, verilen bir eşitliğin, Szİ'ler yoluyla nasıl genelleştirilebileceğini örneklemeleri istenmiştir. Literatürde üçüncü kategorideki Szİ örnekleri ile karşılaşılmamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden yaralanılan araştırmada veriler Arda, Murat ve Can'ın oluşturdukları Szİ örnekleri ve onlara uygulanan ve yazılı olarak yanıtlamaları istenen (6 adet soruyu içeren) bir formdan elde edilen söylemlerden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcı öğrencilerin, ispat yapmak için farklı bakış açıları sergilemede, özgün sözsüz ispatlar (her üç kategori için de) geliştirmede, yaptıkları ispatları görsel olarak sunmada başarılı oldukları gözlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bulgulardan bazıları şöyle sıralanabilir. Birinci grupta öğrencilerce 6 tane birbirinden farklı sözsüz ispat geliştirilmiştir. İkinci grupta $1^2 + 2^2 + 3^2 + \ldots + n^2 = 1/6.n.(n+1).(2n+1)$ eşitliği 3 farklı biçimde gösterilmiştir. Üçüncü grupta ise $(a+b)^3$, $(a+b+c)^3$ ve $(a+b+c+d)^3$ şeklindeki üslü ifadelerinin genelleştirilmiş hali olan $(a+b+c+\ldots+k)^3$ ifadesine ulaşılmak için bir dizi tamamlayıcı sözsüz ispat modelleri oluşturulmuştur. Öğrencilerin yazılı görüşlerine bakıldığında üçünün de Szİ'nin farklı bakış açıları geliştirmede, matematiksel kavramları anlamada ve görselleştirmede etkili olduğu noktasında hemfikir olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İspat-ispatlama, sözsüz ispat, matematikte yetenekli öğrenci, ispat öğretimi.

MATHEMATICALLY GIFTED SECONDARY SCHOOL STUDENTS' APROACHES TO DEVELOPING PROOFS WITHOUT WORDS

Işıkhan UĞUREL, Dokuz Eylül Üniversitesi, isikhan.ugurel@deu.edu.tr
H. Sevgi MORALI, Dokuz Eylül Üniversitesi, isikhan.ugurel@deu.edu.tr
Özge KARAHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, ozgekarahan2010@gmail.com

Abstract

Mathematics, is a science that involves deriving symbols (signs, schemas etc.) and using them (Kadunz, 2006). This aspect of mathematics is very relevant with the concept of proof, which is essential to mathematical practice. Nolt, Rohatyn & Varzi (1998), define proof as reaching conclusions through hypotheses using recognized methods of inference. Regarding the structure and improvement of mathematics, the role and importance of proof is great in any purview (Hanna, vd, 2009; Schoenfeld, 1994). Therefore, studies on proof and proving are one of the central components and fundamental areas of research for mathematical educacation. Research shows that students tend to have negative thoughts and feelings about reaching proofs. According to Segal (1991), students fing mathematical proof difficult for a variety of reasons. Ball et al. (2002) expresses that proof is nothing more than a meaningless ritual to most students. Helping students understand proof is important for removal of these negative thoughts and feelings. A proof is actually an important tool for understanding (Ball vd., 2002). Trying to understand proofs also helps understand the nature of mathematical information. Proof, can enable students to undertand mathematics in it's entirety and is important for teaching the essentials of mathematics (Warring, 2008). Hanna (2000), who says that one must be able to make definitions and follow the induction steps to understand proofs, points out that in order to reach this goal, students must study proof and reach proofs of their own. Visualization is as important to understand proofs as it is important to understand mathematics. Like all sciences, mathematics education places emphasis on displays (Kadunz, 2006). It can be seen that researchers agree on the importance of visual material in mathematical study. Schemas and diagrams play a variety of roles in mathematical texts. When used correctly a schema supports reasoning or even can be thought of as a reasoning itself (Maanen, 2006). Looking at studies both about visualizing mathematics and students finding proof for themselves it can be seen that one of the areas of study that stands out – both for bringing these two titles together and for being different from others – is *proof without words*[PWW]. Although there are many examples of proof without words in the literature there are not many studies on the role and effects of PWW's in teaching proof and proving abilities. One of the essential works on PWW is a book written by Roger B. Nelsen, called "Proof Without Words," published in 1993. In the book, Nelsen defines proofs without words as pictures or shapes that help an observer understand why a statement may be true, and how to begin proving the truth of that statement.

The purpose of this research, with the help of previous studies, is to make mathematically talented secondary school students have an experience with PWW and to discuss the PWWs they produce as a result. The participants of this research are three male 9th grade students attending a private science highschool. The students were chosen among six students that volunteered to be in the study and had been picked with the advice of their mathematics and geometry teachers (because of their success in class). The choice was made after a preliminary meeting with the students on their general thoughts on proof. In the first step of the research the three chosen students (who are given the aliases Arda, Murat and Can) were given information on PWWs for approximately three hours. After the brief introduction of the subject the structure and examples of PWW's were discused with the students. 10 printed examples of PWW chosen from the literature were given to the students for them to study personally in their out-of-school time. The following week, the three students were gathered once again to debate the visual models in the 10 PWWs. The necessary additional information was provided according to the students' personal level of understanding of the meaning of the PWWs, in this session. The next step was asking the students to form their own PWWs, either by themselves or working together. The students, who met with the researchers once a week for approximately five weeks, have presented and discussed their PWW examples step by step in this period. Beginning with the third week the students were guided in order to develop examples under three main categories. First the students were asked to develop their own proof without word for a number of different equations; secondly they were asked to develop a number of proofs without words for a single equation; and thirdly, to give examples of how a given equation can be advanced by PWWs. No proof examples that fit the third category were found in the literature. The data of this qualitatif research is the PWW examples developed by Arda, Can and Murat and the responces gathered from a six question questionaire they were asked to answer. It was observed that the participants were successful at developing

different points of views regarding proofs, coming up with original proofs without words of their own (for all three categories) and presenting their proofs visually. Some of the findings of the research can be summarized as such: In the first group the students were made to develop 6 different proofs without words. In the second group the equation $1^2 + 2^2 + 3^2 + \ldots + n^2 = 1/6.n.(n+1).(2n+1)$ was shown in three different ways. In the third group a series of PWW models were developed in order to reach $(a+b+c+\ldots+k)^3$ which is the generalized version of expressions like $(a+b)^3$, $(a+b+c)^3$ and $(a+b+c+d)^3$. Looking at the written statements, it can be said that the students unanimously think PWW is effective for developing new points of view and understanding and visualizing mathematical concepts.

Keywords: Proof-proving, proof without words, mathematically gifted student, teaching proof.

GEOMETRİDE ÇİFT SÜTUN İSPAT YÖNTEMİNDEN YARARLANMA: LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN YAKLAŞIMLARI

Işıkhan UĞUREL, Dokuz Eylül Üniversitesi, isikhan.ugurel@deu.edu.tr
Özge KARAHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, ozgekarahan2010@gmail.com

Özet

Son birkaç yıldır, matematik sınıflarındaki muhakeme etme, ispat yapma ve tartışma durumları, matematik eğitimi araştırmaları için önemli bir konu (Heinze & Reiss, 2003) haline gelmiştir. Amerika Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi'nin (NCTM) 2000 yılında yayınladığı standartlarda özellikle üzerinde durulan konuların başında ispat ve muhakeme gelmektedir. İspat, yapıları ve değişkenleri belirlemek, varsayımları tanımlamak ve mantıksal argümanları (her birini ayrı ayrı ve önemsiz olmayan) organize etmek gibi bir grup zihinsel alışkanlıklara (Ball vd, 2002) dayalı bir süreçtir. İspatlar matematiksel bilginin garantisini sağlar ve matematik yapma ve anlamada temel bir aktivitedir (Almeida, 2000)."Bazılarınınkanaatine göre, matematik oyununun adı ispattır; ispat yoksa matematikte yoktur" (Davis & Hersh, 2002: 174). İspatı genel anlamı ile şu şekilde tanımlamak mümkündür; verilen bir ifadenin neden doğru olduğunu diğer matematiksel sonuçları ve (ya da) ifadede yer alan matematiksel yapılara içe bakışları kullanarak gösterilmesini sağlayan tümdengelimsel bir argümandır (Knuth, 2002). Öğrenciler tarafından, matematik eğitimindebu denli önemi olan ispatın, anlamı, yapısı, gerekliliği ve öneminin kavranması ve öğrencilerin ispatlama becerilerinin geliştirilmesi öğretimin tüm kademeleri için temel amaçlardan biri olmalıdır.Literatüre bakıldığında pek çok araştırmada (farklı düzeylerde) öğrencilerin ispat yapma sürecinde bazı sıkıntılar yaşadığı ve ispatlama becerilerinin istenen düzeyde olmadığı ortaya konmaktadır. Var olan sıkıntıların ve problemlerin giderilmesi yoluyla yukarıda belirtilen temel amacın gerçekleştirilmesinde ispat ve ispatlamaya yönelik alternatif yaklaşımlardan yararlanılması yoluna gidilebilir. Bu araştırma bu düşüncesinden hareketle gerçekleştirilen bir örneği sunmaktadır. Araştırmada yabancı ülkelerde özellikle Amerika'da yaygın olarak kullanılan ancak ülkemizde yeterince tanınmayan ve matematik öğretimdeyararlanılmayan "*çift sütun ispat (ÇSİ)*"yaklaşımı ele alınmaktadır. Daha çok geometri derslerindeki ispatların gerçekleştirilmesinde kullanışlı olan ÇSİ'ler kimi kaynaklarda ispatın formal bir türü olarak da ifade edilmektedir (Herbst, 2004). Bir ÇSİ adından da anlaşılacağı gibi iki sütunu olan bir tablolama işlemi olarak ifade edilebilir. Sol sütunda, ispatı yapılması istenen problemdeki verilen ifadeler (statements), sağ sütunda ise bu ifadelerin gerekçeleri (reasons) yer almaktadır. Sol taraftaki her ifade için sağ tarafta bir gerekçe bulunmalıdır. İfadeler birinciden sonuncuya doğru mantıksal bir sırada olmalıdır ve gerekçelerde bu sıraya bağlı olarak yapılandırılmaktadır. Bir ÇSİ de problemde verilenlere dayanarak, bazı durumlarda ifadelerden yola çıkılarak gerekçelerin oluşturulması, bazı durumlarda gerekçelerden yola çıkılarak ifadelerin oluşturulmasını,bazı durumlarda da hem ifadelerin hem gerekçelerdeki boşlukların karşılıklı olarak tamamlanması istenebilmektedir. Hem matematiksel ifadeler hem de gerekçeler numaralandırılarak ifade edilmektedir. Bu çalışmanın öncelikli amacı ülkemiz araştırma literatüründe konu ile ilgili var olan boşluğun doldurulmasına katkı yapmaktır. Bir diğer amaç bu çalışma yoluyla özellikle ortaöğretim düzeyinde geometri öğretiminde ÇSİ'lerden yararlanılmasını mümkün kılmak için bu yaklaşımın tanıtılması ve ilgililer arasında ÇSİ üzerine bir tartışmanın başlatılmasıdır. Nitel araştırma teknikleri kullanılarak yürütülen araştırma bir özel durum çalışmasıdır. Katılımcılar bir devlet üniversitenin Ortaöğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimlerine devam etmekte olan (3 bayan, 1 erkek) 4 yüksek lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler orta öğretim düzeyinde geometri konularını içeren 16 adet ispat problemi ve katılımcılarla yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Problemlerher iki yazarın,literatürdeki araştırmaları, yabancı ders kitaplarını, ülkemizdeki ders kitaplarını ve yeni geometri öğretim programını incelemeleri sonrasında ortak görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Problemlerin tümü ÇSİ türleri dikkate alınarak dört gruba ayrılmıştır. İlk grupta yer alan 4 ispat problemi için ÇSİ tablosunun ifade sütunu tamamlanmış biçimde verilmiş, gerekçeler sütununun oluşturulması istenmiştir. İkinci gruptaki 4 problem için gerekçeler sütunu tamamlanarak verilmiş ve ifade sütunu boş bırakılarak bu sütunun oluşturulması istenmiştir. Üçüncü gruptaki 4 problemde (farklı satırlarda) hem ifade hem de gerekçeler sütununda boşluklar bırakılarak bu boşlukların doldurulması istenmiştir. Son gruptaki problemlerde ise her iki sütunda tamamen boş bırakılmış sadece ispatlanması gereken problemler verilmiştir. Uygulama öncesinde 4 kişinin tümüne ÇSİ hakkında bilgi verilmiş ve farklı örnekleri tanıtılarak bu yaklaşıma aşina olmaları sağlanmıştır. Uygulama 4 hafta sürmüştür. Her hafta katılımcılara 4 adet ÇSİ problemi yazılı şekilde verilmiş ve her bir problem için (maksimum) 20 dk süre tanınmıştır. Problem uygulamalarının tamamlanmasının ardından katılımcılar ile bir kez yarı yapılandırılmış bir kez de yapılandırılmamış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcıların ÇSİ'ler ile yaşadıkların deneyime yönelik görüşleri elde edilme çalışılmıştır. Daha sonra gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmede ise her bir katılımcının 16 problem kapsamında ispat yapma yaklaşımları tek tek incelendikten sonra bireysel yaklaşımlarındaki karakteristik özellikler dikkate alınarak farklı sorular yöneltilmiştir. İspat problemlerine yönelik analizin sonucunda katılımcıların ÇSİ'lerde farklı yaklaşımlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bireysel yakiaşımıarın dört problem grubu açısından da bazı değişiklikler içerdiği görülmüştür. Görüşmelerden elde edilen bulgular katılımcıların genel olarak ÇSİ'lere yönelik olumlu görüşleri bulunduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın ülkemizde ispat ve ispatlama üzerine çalışan araştırmacılara, program geliştiricilere, lisansüstü eğitim yapan öğrencilere ve ortaöğretim matematik öğretmenlerine yararlı bilgiler sağlaması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İspat-ispatlama, çift sütun ispat, geometri, matematik eğitimi.

THE UTILIZATION OF TWO COLUMN PROOF METHOD IN GEOMETRY: POSTGRADUATES STUDENTS' APPROACHES

Işıkhan UĞUREL, Dokuz Eylül Üniversitesi, isikhan.ugurel@deu.edu.tr
Özge KARAHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, ozgekarahan2010@gmail.com

Abstract

For the last few years, the situations regarding proofs, reasoning and discussions in mathematics class has become an important subject in the research of mathematics education. (Heinze & Reiss, 2003) The standards that have been published by National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) in the year 2000 put emphasis on proofs and reasoning. Proof is a process that is based on cerebral habits, such as defining assumptions and logical arguments -each of them defined separately (Ball vd, 2002). Proofs guarantee the mathematical knowledge and is a fundamental activity in doing and understanding mathematics (Almeida, 2000). "According to some, proof is the name of the mathematics game; if there is no proof, mathematics doesn't exist" (Davis & Hersh, 2002: 174). It is possible to define proof as a deductive argument that verifies an expression by means of using other mathematical results and/or the stuructures that are included in the expression(Knuth, 2002). The primary goal of education in every grade should be to make students understand the importance and necessity of the meaning and structure of proof. Different levels of researches in literature show that students experience difficulties during the proving process and that their proving aptitudes are less than expected. In order to alleviate the existing difficulties and problems, an alternative approach could be sought to fulfill the goal mentioned above. The method that will be taken into account is a method that is not used in Turkey, but is commonly used in other countries (especially in the United States). This method is known as "Two-Column Proof" [TCP]. While useful in applying proofs in geometry, TCP is also referred to as a formal proof method of a theorem in some references (Herbst, 2004).As one can tell by the name, TCP can be expressed as a tabulation of two columns. In the left column, the *statements* of the desired proof is written; in the right column, there must be a *reason* for the statement in the left column. The statements should follow a logical order and the reasons must have the similar order. In a TCP, it may be requested to form an statement based on reasons on some occacions; on other occasions, a coordinated completion of the statements and reasons may be asked. Both the mathematical statements and the reasons should be numbered. The primary aim of this study is to contribute to decreasing the lack of literature in our country. Another objective of this study is to realize the application of TCP in secondary level education, especially in geometry, by means of introducing this method, and to begin a discussion on this subject. This is a case study that has been carried out by means of qualitative research methods. The participants are 4 graduate students (3 female and 1 male) fromThe department of secondarymathematics education of a state university. The data, that has 16 geometry proof problems at secondary level, has been collected by means of discussion with the participants. In determining the problems, both authors conducted researches in literature, foreign and Turkish textbooks and the new geometry curriculum. The problems have been split into 4 groups, considering TCP. For the 4 problems in the first group, the column for statements was complete, and filling the reason column was asked. In the 2nd group of problems, the reasons were given, and writing the statements was requested. The 3rd group had 4 questions regarding filling the blanks, both in the statements and reasons columns. The final group of 4 questions had empty columns that needed to be filled out and the problems to be proven. Before beginning the application, all 4 participants were informed about TCP, and they were introduced to the procedure by means of different examples. The procedure lasted 4 weeks. Every week, 4 TCP problems were given to the participants in written form, and the participants were given maximum 15 minutes to complete a problem. After completing the problems, one semi-structured and one unstructured, two interviews took place with the participants. In the semi-structured interview, the experiences of the participants regarding the TCP was discussed. In the unstructured interview that took place later, specific questions were directed at the participants, after studying their approaches to the proofs and their characteristics points in these processes. Upon completing the analysis, it was seen that the participants had different approaches regarding TCP. The personal approaches also differed in the four problem groups. From the discussions with the participants, it was seen that they had positive thoughts regarding TCP. It is hoped that this research will provide useful information to researches working on proofs, to curriculum developers, to graduate students and secondary school mathematics teachers.

Keywords: Proof-proving, two-column proof, geometry, mathematics education.

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLERİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

İrfan Nihan DEMİREL, Rize Üniversitesi, i.nihandemirel@hotmail.com

Özet

Görsel Sanatlar Eğitimi, bireyin sanatsal etkinlikler yoluyla bilgiyi yapılandırmasında, bireyin yaptığı çalışmalarda bilinçli ve özgün bir şekilde yol alarak, yaşadığı çevreyi ve ortamı tanıyıp, düşüncelerini özgürce dile getirebilmesinde etkilidir. Görsel Sanatlar öğretiminde, öğrencilerin yetenek ve yaratıcılığını geliştirici etkinliklerin, bireysel farklılıklar dikkate alınarak uygun tekniklerle öğrenciye aktarılması, öğrencinin derse yönelik başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi hedef alan Görsel Sanatlar Eğitimi sürecinde, öğrencinin farklı tekniklerle karşılaşması, derse yönelik ilgisini ve başarısını belirleyen önemli bir etkendir. Bu süreçte bireye aktarılan bilgi kadar öğretmenin bilgiyi aktarmada seçtiği yöntem ve tekniklerin etkililiği de önemlidir. Öğretimde, öğrenciye kazandırılmak üzere ele alınan konuya en uygun öğretim yöntem ve tekniklerini bir uyum içinde ve gerektiği kadar kullanmak, bilinçli ve gerçek bir öğretimin temelidir (Kemertaş, 1999). Eğitimde klasik yöntemlerle yapılan öğretimin etkililiği, öğrencinin bizzat katıldığı bir eğitim etkinliğine oranla daha düşük olmaktadır (Küçükahmet, 1989). Bu bağlamda öğretmenlerin Görsel Sanatlar Eğitiminde kullanmayı tercih ettikleri yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve tekniklerin öğrenci başarısını ne düzeyde etkilediği araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu araştırmada ilköğretim II. kademe, Görsel Sanatlar dersinde öğretmenler tarafından kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin başarılarını nasıl etkilediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada, Görsel Sanatlar öğretiminde öğretmenler tarafından kullanılan yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin derse yönelik problem çözme, eleştirel düşünme, estetik bilinç kazanma, görsel algı ve yaratıcılık gibi temel becerilere ilişkin başarı düzeylerini ne derecede etkilediği sorularına cevap aranacaktır.

Araştırma, 5'i Trabzon ve 5'i Rize'de bulunan ilköğretim okullarında görev yapan toplam 10 Görsel Sanatlar öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yürütülen çalışmanın verileri, Görsel Sanatlar öğretmenleri tarafından kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacı ile yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenlerin derste kullandıkları yöntem ve teknikleri, bu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin başarı düzeylerini ne derecede etkilediğini belirlemeye yönelik toplam 6 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlerin ders süresince kullandıkları yöntem ve tekniklerin dışındaki yöntem ve teknikleri kullanamama nedenleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerle yürütülen yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen verilerin analizinde, araştırmanın amacına yönelik olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Bu bağlamda elde edilen veriler, sistematik ve açık bir şekilde betimlenerek, öğretmen görüşlerini içeren doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Aynı zamanda, yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler, araştırmaya katılan öğretmenlerin harflerle kodlandığı ve öğretmen görüşlerinin yer aldığı tablolarda gösterilerek, sunulmuştur.

Toplanan veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda, Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin ders süresince çeşitli etkinlikler kapsamında birçok yöntem ve teknikten yararlandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak kullandıkları yöntem ve tekniklerin ise, anlatım, gösterip-yaptırma ve uygulama olduğu saptanmıştır. Bunların dışında bazı öğretmenler sanat eleştirisi ve görsel algıyı

geliştirici çalışmalar kapsamında sanal müze ziyaretlerini önemsediklerini ve bu amaçla öğrencilere eser inceleme ve eser eleştirisi çalışmaları yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişiminde ise öğretmenlerin yaratıcı drama, örnek olay ve projeden faydalandıkları görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirme amaçlı olarak, müzikli yöntem, hikâye ya da cümle tamamlama ve ağırlıklı uygulama çalışmalarının etkili olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenler okulun sunduğu imkânlar dâhilinde bilgisayar destekli eğitimden de yararlandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, görsel sanatlar dersinde düz anlatım dışındaki farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması durumunda öğrencilerin derse yönelik ilgi ve başarı düzeylerinin olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenler, kullandıkları farklı yöntem ve tekniklerin öğrencilerde problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerileri geliştirmenin yanında; öğrencilerin matematiksel yönlerinin gelişimi, yaparak-yaşayarak öğrenme, doku, renk, form ilişkisi ve oran-orantıyı öğrenme, perspektif bilinci kazanma gibi pek çok açıdan öğrencinin derse yönelik başarı düzeyini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler, ders süresinin yetersizliği, diğer branş derslerinin daha fazla önemsenmesi ve seviye belirleme sınavına bir katkısının olmaması nedeniyle öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin azaldığını ve bu durumun sınıf mevcudunun kalabalık oluşu, sınıflarda bilgisayar ya da projeksiyon olmayışı, atölye yetersizliği ya da eksikliği gibi durumlarla birleşmesi sonucunda, öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri kullanmalarına engel teşkil ettiklerini ifade etmişlerdir.
Sonuç: Elde edilen bulgular, görsel sanatlar öğretmenlerinin ders süresince öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, görsel algı ya da estetik bilinç kazanmalarına yönelik farklı yöntem ve teknikleri sunulan imkânlar dâhilinde kullandıklarını göstermektedir. Aynı zamanda araştırma, düz anlatım gibi alışılmış tekniklerin dışında, görsel sanatlar dersinde öğretmenler tarafından kullanılan farklı yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin derse yönelik başarısını olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmada, bayan öğretmenlerin, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve görsel algı becerilerini geliştirmeye yönelik farklı yöntem ve teknikleri erkek öğretmenlere oranla daha fazla kullandıkları ve bayan öğretmenlerin kullandıkları bu yöntem ve tekniklerin başında müzikli yöntem ve örnek olay ya da hikâyelerin yer aldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak araştırma bu yöntem ve tekniklerin ders süresinin yetersiz olması gibi çeşitli nedenlerle öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılamadığı gerçeğini de ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Visual Arts Instruction, Method and Technique, Student, Achievement

TEACHERS' VIEWS REGARDING EFFECT OF VISUAL ARTS INSTRUCTION METHODS AND TECHNIQUES ON STUDENTS' ACHIEVEMENT

İrfan Nihan DEMİREL, Rize University, i.nihandemirel@hotmail.com

Abstract

Visual Arts Instruction has an influence on individuals' recognizing the environment and medium they live in and freely expressing their ideas by means of progressing in a conscious and authentic way in their works within the framework of individuals' shaping information by means of artistic activities. In Visual Arts Instruction, transfer of the activities improving students' skills and creativity to the students by taking into consideration individual differences by means of suitable techniques affects student achievement at a considerable extent. In the Visual Arts Process, which targets learning by doing, students' being exposed to different techniques is an important factor affecting their interest and achievement in lessons. In this process, effectiveness of not only the information transferred to individuals but also instruction methods and techniques employed by teachers is important. In instruction, using the most suitable instruction methods and techniques in harmony as required for predetermined objectives constitutes the basis for conscious and real instruction (Kemertaş, 1999). Effectiveness of instruction by means of classical methods remains lower than that of the instruction activities involving students themselves (Küçükahmet, 1989). In this context, main research problem is about methods and techniques selected by teachers for Visual Arts Instruction and the extent at which these methods and techniques affect students' achievement.

The aim of this study is to find out the how methods and techniques used by teachers in Visual Arts lesson at the elementary 2nd grade affect student achievement. In this study, answer will be sought for following questions: What are the methods and techniques used by teachers for Visual Arts Instruction? At what extent do these methods and techniques affect student achievement in basic skills such as problem solving, critical thinking, gaining aesthetic awareness, and visual perception and creativity.

Study participants are comprised of 10 Visual Arts Teachers working in 5 elementary schools in Trabzon and 5 in Rize. Qualitative data was collected by using a semi-structured interview form in order to identify effect of methods and techniques employed by Visual Arts Teachers on student achievement. The semi-structured interview form was developed by the researcher and modified according to the specialists' recommendation. It is comprised of 6 questions regarding specific methods and techniques used by teachers in lesson and their effect on student achievement. Also the questionnaire form aims at finding out why teachers do not use other methods and techniques than those they use in lesson. Collected data was analyzed by using descriptive analysis as required by the research itself. Gained data was described in a systematic and open way, supported with direct quotations containing teachers' views and interpreted accordingly (Yıldırım ve Şimşek, 2008). At the same time, data gained as a consequence of analysis was presented in tables, in which participant teachers are represented by letters and their views are included.

As a consequence of analysis of the data, it was found out that Visual Arts teachers employ various methods and techniques for different activities during lesson. The teachers mostly use following methods and techniques: instruction, showing and having done and applying. Apart from these, some of the teachers expressed that they attach importance to virtual museum visits for developing artistic criticism and visual perception, and thus they have students conduct studies such as workpiece analysis and criticism. As for developing students' problem solving skills, teachers applied to other techniques such as creative drama, case study and project assignment. For developing students creativity; musical method, story- telling or sentence completion and mostly application were used effectively. Besides, teachers used computer-aided instruction as much as provided by their schools. Participant teachers pointed out that students' interest and achievement increased if they used other methods and techniques than instruction in visual arts lesson. To this end, the teachers expressed that different methods and techniques they apply increase students' interest and success such as problem solving, critical thinking and creativity as well as mathematical abilities, learning by doing and experiencing, learning tissue, color, form relationship and ratio-proportion, and raising awareness of perspective. On the other hand, teachers added that students interest decreases due to the reasons such as short lessons, greater importance attached to other lessons and lack of contribution of visual arts to placement tests. In addition, crowded groups in classrooms, absence of computers or overhead projection, and absence or shortage of workshop classrooms prevent teachers from employing different methods and techniques.

Study findings reveal that visual arts teachers can employ different methods and techniques for students to raise awareness for skills such as problem solving, critical thinking, creativity, visual perception or aesthetical consciousness as much as conditions allow them to do so. Moreover, it is found out that other methods and techniques than research and instruction employed by visual arts teachers affect students' interest and achievement in a positive way. Furthermore; the study shows that female teachers use different methods and techniques more than male teachers do for developing students' problem-solving, critical thinking and visual arts perception skills. Main methods and techniques selected by female teachers include musical method and case study or story-telling. Finally, the study

demonstrates the fact that teachers cannot use such methods and techniques as frequently as possible due to short lessons and other reasons.

Keywords: Visual Arts Instruction, Method and Technique, Student, Achievement

ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE ÖĞRENCİLERİN OKUL MEMNUNİYETLERİNİ ETKİLEYEN OKUL KÖKENLİ FAKTÖRLER

Kamil YILDIRIM, Aksaray Üniversitesi, kamilyildirim1@gmail.com
Tuncay TUNÇ , Aksaray Üniversitesi, tctunc@gmail.com

Özet
Öğrencinin okuldan memnuniyeti, çok çeşitli faktörlerin etkileşiminin bir sonucu olabileceği gibi okuldan uzaklaşma da dâhil istenmeyen sonuçlara yol açabilecek güçlü bir gösterge olarak işe koşulabilir.
Türkiye'de ve diğer ülkelerde öğrencilerin okula yönelik memnuniyetini konu alan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Kayıkçı ve Sayın (2010) tarafından yapılan ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeylerinin incelendiği çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin öğrencilerin, öğrenim gördükleri okulların türüne, okullarının mevcutlarına, sınıf mevcutlarına, sınıf düzeylerine ve okulların sunduğu sosyal ve sportif imkânlara göre anlamlı şekilde değiştiği bulunmuştur. Öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeylerini etkileyebilecek etkenler arasında okulun ihtiyaçlarına cevap verememesine bağlı olduğu düşünülen okuldan sıkılma, öğretmenlerle olan ilişkilerin niteliği okul kökenli etkenler arasında öne çıkmaktadır (Kılıçarslan, 2009). Şahin (2009) tarafından yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin okulun hizmetlerinden memnuniyet düzeyini ortaya koymayı amaçlayan uzun dönemli çalışmada öğrencilerin memnuniyeti yönetim, kaynaklar, bilgisayar olanakları, öğretim elemanları, danışmanlık ve ders programı boyutlarında ele alınmıştır.
Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerini okul kökenli hangi değişkenlerin etkilediği ve bu değişkenlerin öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri kontrol edildiğinde nasıl bir etkisel değişime uğradıklarıincelenmiştir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri onların program türlerine göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?
2. Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin okuldan memnuniyeti üzerinde okul kökenli hangi değişkenlerin etkisi bulunmaktadır?
3. Sosyo-ekonomik düzey kontrol edildiğinde ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin okuldan memnuniyeti üzerinde etkisi gözlenen okul kökenli değişkenlerin etkisinde nasıl bir değişme söz konusudur?

a) Evren, örneklem
Bu çalışmada Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2009 verileri kullanılmıştır. 2000 yılından itibaren her üç yılda bir yinelenen söz konusu çalışma ile on beş yaş grubundaki öğrencilerin öğrenim yaşantıları boyunca elde ettikleri okuma, matematik ve fen alanlarındaki bilgi ve becerilerini gerçek yaşama uygun durumlara hangi düzeyde uygulayabildikleri ortaya konulmaya ve anlamlandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin test başarılarının yanı sıra bunu anlamlandırabilecek kişisel, anne-baba, okul bilgileri de anketler aracılığıyla toplanmaktadır(OECD, 2010).
65 ülkeden 26 milyon öğrenciyi temsilen 475.460 öğrenciye ait verilerin toplandığı 2009 yılındaki uygulamada okuma becerilerine ağırlık verilmiştir. Türkiye'den araştırmaya yedi coğrafi bölgeyi temsilen 56 ilden, 170 okuldan toplam 4996 öğrenci katılmıştır. Okullar, türlerine göre tabakalandırılarak PISA uluslararası merkezi tarafından seçkisiz yöntemle belirlenmiştir (MEB EARGED, 2010).

b) Veri kaynağı ve analizler
Veri setleri (başarı, kişisel, okul),http://www.pisa.oecd.org/ kaynağından indirilerek Türkiye'ye ait olanlar seçilmiş ve analize hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan test ve anketlerin geçerlikleri uzman görüşleri ile sağlanmaktadır. Çeviri ve uygulama aşamalarında uluslararası kalite güvence sistemleri işe koşulmaktadır (MEBEARGED, 2011: 4). Bu çalışmada işe koşulan maddelerin alpha değerleri .76 ile .92 arasında değişmektedir. Veriler, istatistiksel paket programı (SPSS 18) ile ortak bir çalışma sayfasında birleştirilmiş, okul düzeyine indirgenerek tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma), ilişki (Pearson Korelâsyon katsayısı), tek yönlü varyans analizi ve kovaryans (general linear model) analizleri yapılmıştır.
Bulgular
Bu çalışmada incelenen ortaöğretim düzeyinde yer alan program türleri ve bu program türlerine göre okul ve öğrenci sayıları Tablo 1'de gösterilmektedir. Anadolu liseleri kapsamında fen liseleri, Anadolu öğretmen liseleri ve Anadolu güzel sanatlar liseleri de bulunmaktadır. Teknik lise, Anadolu teknik lisesi ve Anadolu meslek liseleri de Anadolu meslek liseleri adı altında birleştirilmiştir.
Tablo 1. Ortaöğretim program türlerine göre okul ve öğrenci sayıları

Program Türü	Okul sayısı	Oranı	Öğrenci sayısı	Oranı
(1) Genel liseler	58	39,00	1877	38,63
(2) Anadolu Liseleri	28	19,00	914	18,81
(3) Meslek Liseleri	50	33,00	1254	25,81
(4) Anadolu Meslek Liseleri	6	4,00	546	11,24
(5) Çok Programlı Liseler	8	5,00	268	5,52
Toplam	150	100,00	4859	100,00

Program türlerine göre öğrencilerin memnuniyet düzeyleri Tablo 2'de gösterilmektedir. Öğrencilerin memnuniyet düzeyleri dörtlü likert tipi bir ölçekle belirlenmiştir. Alt maddeler "okulum, beni hayata iyi hazırlamaktadır", "okulda boşa zaman harcanmaktadır", "kararlarımı vermemde okulum bana yardım etmektedir", "okul sonrası bir iş için gerekli yararlı beceriler okulda öğretilmektedir" maddelerinden oluşmuştur. Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden oluşan ölçekte 1'den 4'e yaklaştıkça memnuniyet düzeyi artmaktadır. Okullarından en çok memnun olan öğrenciler çok programlı lise öğrencileridir (x_{ort}=3,32; s=.12). Onları meslek liseleri izlemektedir (x_{ort}=3,29; s=.13). Diğerlerine göre okullarından en az memnuniyet duyan grup Anadolu Lisesi grubundaki öğrenciler oluşturmaktadır (x_{ort}=3,08; s=.17).

Tablo 2. Program türlerine göre öğrencilerin okullarına yönelik memnuniyet düzeyleri

Program Türü	Ortalama	Standart Sapma
Anadolu Liseleri	3,08	0,17
Genel Liseler	3,23	0,15
Anadolu Meslek Liseleri	3,26	0,08
Meslek Liseleri	3,30	0,13
Çok Programlı Liseler	3,32	0,12
Toplam	3,22	0,19

Ortalamalar arasındaki fark analiz edildiğinde (one way anova), anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(5\text{-}164)}$=6600, p<.01] (Tablo 3). Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan çoklu karşılaştırmada (Scheffe), Anadolu liseleri ile meslek liseleri arasında birincinin aleyhine anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 3. Program türlerine göre öğrencilerin okuldan memnuniyeti ANOVA sonuçları

OKULME_1

	Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	1,073	5	,215	6,600	,000
Gruplar içi	5,333	164	,033		
Toplam	6,406	169			

Anadolu liselerindeki öğrencilerin diğerlerine göre niçin okullarından memnun olmadıkları sorusunun yanıtını bulmakiçin okul boyutunda öğrencinin memnuniyetini etkileyebilecek etkenlerin tespit edilerek incelenmesine çalışılmıştır.

Literatür taraması öğrencilerin memnuniyeti üzerinde etkisi olan değişkenler arasında okul ve sınıf mevcutlarını, okul kaynaklarını, okulun sunduğu sosyal-sportif etkinlikleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğini işaret etmektedir (Kayıkçı ve Saygın, 2010; Kılıçarslan, 2009). Literatür taramasına bağlı olarak aşağıdaki değişkenlerin Anadolu Lisesi öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini etkileyebileceği varsayılarak test edilmesine karar verilmiştir. Bu değişkenler bağımsız; öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ise bağımlı değişken olarak nitelenmiştir.

a) Sınıfın iklimi
b) Sınıf mevcudu
c) Okul kaynakları
d) Okuldaki yönetim tarzı
e) Öğrencilerin ders yükü
f) İyi bir öğretimin engelleri
g) Sınıftaki öğretimin niteliği
h) Öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerinin niteliği
i) Okul tarafından sunulan sosyal-kültürel-sportif imkânlar

Yukarıdaki okul kökenli değişkenlerin öğrencilerin okula yönelik memnuniyet düzeyleri üzerindeki etkilerini manipüle edebilecek en önemli değişkenin ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi olduğu varsayılmıştır. Bu varsayıma ilişkin ön bilgi oluşturmak amacıyla ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Pearson korelasyon katsayısı söz konusu değişkenler arasında anlamlı ters yönlü ve yüksek sayılabilecek bir ilişkiye işaret etmektedir (r=.69, p=0.00).Bu nedenle analizlerde ailelerin sosyo-ekonomikdüzeyi değişkeni kontrol edilmiştir.

Ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri kontrol edilerek öğrencilerin okul memnuniyetleri üzerinde bağımsız değişkenlerin anlamlı bir etkisinin olup olmadığı covariance analizi ile test edilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin program türüne bağlı olarak ortaya çıkan okul memnuniyetlerindeki anlamlı farkın onların sosyo-ekonomik düzeyleri kontrol edildiğinde anlamını yitirdiği bulunmuştur. Bulgu, öğrencilerin okul memnuniyetlerini belirlemede gerçek etkinin program türlerinden değil ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul memnuniyeti, ortaöğretim, PISA 2009, okul faktörleri

SCHOOL BASED FACTORS EFFECTING STUDENTS' SCHOOL SATISFACTION AT THE SECONDARY LEVEL

Kamil YILDIRIM, Aksaray Üniversitesi, kamilyildirim1@gmail.com
Tuncay TUNÇ , Aksaray Üniversitesi, tctunc@gmail.com

Abstract

Student's school satisfaction, as a result of complex relationship of various factors canbe used asstrong indicator to inform many unwanted results including school breaking.

It can be said that there has been little research exploring pupils' satisfaction not just in Turkey but also other countries. One of the study carried out by Kayıkçı and Sayın (2010) was focused on examining the level of students' school satisfaction in which, school type (public or private), school size, classroom size, grades and social and sportive activities provided by school were found as significant predictors of students' school satisfaction. Among the factors that have effect on students' school satisfaction boredom for classroom activities, which is thought as a result of disregarding students' need in classroom, and the quality of relations with teachers are appear as school based factors (Kılıçarslan, 2009). Şahin (2009) carried out a longitudinal study and tried to put forward the level of students' satisfaction on services provided by university. In his study students' school satisfaction was examined under the dimensions of management style, sources-facilities, computers, teachers, curriculum and consultancy.

Purpose

This study aims at finding which school based factors affect students' school satisfaction at the secondary level and if the condition satisfied that students' socio-economic status (SES) are controlled how the effect size of factors will change. The following questions are tried to be answered:

1. Is students' school satisfaction at the secondary level changed significantly depending on their programme type?
2. What are the school based factors that have effect on students' school satisfaction at the secondary level?
3. If the condition is satisfied that students' SES is controlled, how will the effect size of factors observed as significant for explaining the variances of students' school satisfaction change?

Population and Sample

In this study the data provided by the Program for International Student Assessment (PISA) 2009 are used. Since 2000, the every three year repeated study of PISA assesses the extent to which students near the end of compulsory education have acquired some of the knowledge and skills on reading, mathematics, science and how well they can apply it in unfamiliar settings, both in and outside of school. Information about students' personal, parents and schools enabling us to give meaning to students' achievement scores collected by questionnaires and achievement tests (OECD, 2010). PISA 2009 in which, 475.460 students as representing 26 million students from 65 countries/regionsparticipated,focused on reading skills. 4.996 students from 170 schools (primary and secondary level) in 56 provinces representing for seven geographical regionsin Turkey participated in PISA 2009. Depending on programme type, schools were stratified and they were randomly selected by PISA International Centre (MEB EARGED, 2010).

Data and Analysis

The sets of data (achievement, student and school) were downloaded from source of http://www.pisa.oecd.org/and data belong to Turkey were selected and prepared for analysis. Validity of PISA tests and questionnaires were satisfied by the view of experts. At the translation and implementation process internationally quality systems were used (MEBEARGED, 2011: 4). Reliability of items used in this study are examined by alpha and its' scores changing between .76 and .92. Data belong to different worksheets were aggregated at the school level and by using statistical software programme (SPSS 18) analyses of descriptive statistics (mean, Standard deviation), relationship (Pearson Correlation Coefficient), ANOVA andANCOVA (general linear model)are carried out.

Findings

The number of students and program types are displayed on Table 1. Under the title of Anatolian High School the following schools are included: Science high school, Anatolian Teacher Training High School, Anatolian Fine Arts High School. The following schools namely Anatolian Vocational High School, Technical High School, and Anatolian Technical High School are includedunder the title of Anatolian Vocational High School.

Tablo 1. The Number of Students and Programme Types

Program Type	School	%	Students	%
(1) General High School	58	39,00	1877	38,63
(2) Anatolian High School	28	19,00	914	18,81
(3) Vocational High School	50	33,00	1254	25,81
(4) Anatolian Vocational High School	6	4,00	546	11,24
(5) Multi Programme High School	8	5,00	268	5,52
Total	150	100,00	4859	100,00

The level of students' school satisfaction in respect of program types is displayed on Table 2. Variables which used in the analyses are measured using at most a four point scale. Data reduction was made through constructing indices and factor analyse. In data reduction process to construct conceptually meaningful variables was regarded Students' school satisfaction is measured by likert type scale (strongly disagree, disagree, agree and strongly agree). Its sub scales are "School has done little to prepare me for adult life when I leave school", "School has been a waste of time", "School has helped give me confidence to make decisions", "School has taught me things which could be useful in a job". Because of constructing with two negative and two positive statements the index of students' school satisfaction was accordingly computed.

Table 2. The levels of students' school satisfaction in respect of programme types

Program Types	Mean	Std. Deviation
(2) Anatolian High School	3,08	0,17
(1) General High School	3,23	0,15
(4) Anatolian Vocational High School	3,26	0,08
(3) Vocational High School	3,30	0,13
(5) Multi Programme High School	3,32	0,12
Total	3,22	0,19

The most satisfied students are from Multi Programme High School(x_{mean}=3,32; s=.12). Then students from Vocational High Schools (x_{mean}=3,29; s=.13) follow them. And the least satisfied students are from Anatolian High Schools (x_{mean}=3,08; s=.17). When the differences between mean scores are analysed the meaningful difference is found[$F_{(5-164)}$=6600, p<.01] (Table 3). To understand the origin of difference the post hoc test (Scheffe) is carried out and it shows that the meaningful difference between Vocational High School and Anatolian High School is exist and score is negative for the latter.

Table3. ANOVA Results on students' school satisfaction in respect of programme types

OKULME_1

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,073	5	,215	6,600	,000
Within Groups	5,333	164	,033		
Total	6,406	169			

To find out the question of why students from Anatolian High Schools are not satisfied with their schools, the factors related with the dimensions of school that can affect students' school satisfaction at school level are tried to detected and examined. Literature review on students' school satisfaction refers to school based factors including school size, classroom size, school's resources, social-sportive activities provided by school, relationship between teacher and students (Kayıkçı and Saygın, 2010). Depending on literature review the following factors are hypothesized as determiner of students' school satisfaction at the secondary level. These variables are denominated as independent variables:

a. Classroom climate
b. Classroom size
c. School resources
d. Managerial style of school
e. Students' total lesson work in a typical week
f. Obstacles hinder learning at school
g. The quality of teaching in classroom
h. The quality of relationship between teachers and students
ı. Social-sportive activities provided by school

The literature review indicates the students' socio-economic status (SES) as a factor that is able to manipulatethe effect of school based variables above mentioned. To test this assumption the relationship between students' SES and students' school satisfaction is examined. Pearson correlation coefficient displays that there is a significant negative and relatively high relationship between variables (r=.69, p=0.00).Therefore students' SES is handled as covariance in analyses.

Results

By controlling students' SES, the existence of meaningful effect of independent variables on students' school satisfaction is analysed with ANCOVA. At the end of the study, the significant difference observed on students' school satisfaction that attributed to the students' school programme lost the effect. This indicates that in determining the students' school satisfaction the genuine effect is made by students' SES instead of school program types.

Keywords: school satisfaction, secondary level, PISA 2009, school based factors

---

İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNDE FİLMLERİN KULLANILMASI: ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Kerim GÜNDOĞDU, Atatürk Üniversitesi, gundogduk@gmail.com
Nilay ÇELİK, Atatürk Üniversitesi, nilay.celik25@gmail.com
Aslı BALCI, Atatürk Üniversitesi, asli.balci@atauni.edu.tr
Adnan TAŞGIN, Atatürk Üniversitesi, atasgin@atauni.edu.tr
Erdal BAY, Gaziantep Üniversitesi, erdalbay@hotmail.com

Özet

Eğitim kurumları bu yüzyılda da insan hakları eğitimi gibi alanlarda yaşamsal bir öneme sahip olacaklardır (Niemi, 1999). Osler ve Starkey (1994) dirik bir toplumda insan hakları eğitimi aracılığıyla topluma etik (moral) bir çerçeve öngörüldüğüne dikkati çekmektedirler. Ancak bu eğitimin verileceği okullarda görev yapan öğretmenlerin insan haklarına ilişkin algıları, tutumları, inançları ve bilgileri de önemlidir. Wraga'nın da (1998) aktardığı gibi "... sınıfta ne olup ne bittiği demokrasiye bağlılığın köklerini ortaya çıkaracaktır". Görülmektedir ki, etkili öğretimde uygulama son derece önemlidir. Çünkü, 'anlam' insan yaşantısıyla iç içedir (Merriam, 1998) ve insan hakları eğitimi ve demokratik değerlerin 'kasıtlı kültürleme' yoluyla gelecek nesillere aktarma işlevi sadece dersler, ders kitapları ve okul ortamları ile sınırlı değildir (Campbell, 2000).

İnsan hakları duyuşsal özelliklerin ağır bastığı bir alandır ve özel öğretim yöntem ve tekniklerine dayandırılmalıdır. Öğrenci çalışma örnekleri, proje çalışmaları, performanslar ve sunular, öğrenci dosyaları (ürün-portfolyo), günlük yazma etkinlikleri gibi birçok farklı kaynaktan veri toplanabilir (Büyükalan, 2003; Koç, 2007; Şaşan, 2002). Bu bağlamda elde edilen öğrenci günlükleri ve projeleri araştırmanın veri kaynakları olmuştur. Günlükler bir konudaki duygu ve düşünceleri açıklayan yazı veya sözlü ifadeleri içerir. Bu nedenle yanlışların saptanmasında, düşünce, akıl yürütme ve problem çözme süreçlerinin, duyguların ve duyuşsal özelliklerin gözlenmesinde günlüklerden yararlanılabilir. Elde edilen bilgiler hem öğrencilerin hem de sınıfın gelişmesini izlemede ve öğretim hakkında bilgi toplamada kullanılabilir (Turgut ve Baykul, 2010).

Bu araştırmanın amacı da, yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak özgün öğretim etkinliklerinden birisi olarak düşünülmüş 'insan hakları temalı filmlerin' öğrencilerin insan haklarını öğrenmeleri ve içselleştirmelerine katkısını öğretmen adaylarının bakış açısından incelemektir.

Öğretmenlik mesleği, edinilmiş bilgilerin sadece gelecek nesillere aktarılmasından ibaret değildir. Değişimin kaçınılmazlığı ilkesinden hareketle, öğretim sürecinde yaşananların, öğrenci tutumlarındaki değişimlerin ve motivasyonlarının da dikkate alınmasının gerekli olduğu yansıtıcı uygulamaları barındıran bir meslektir. Bu noktadan hareketle öğretim sürecini daha etkili kılacak uygulamaları geliştirebilecek bir yöntem olarak bu araştırmada eylem araştırması (action research) kullanılmıştır (Carter & Osler, 2000; Dana, Gimbert, & Yendol-Silva, 2001; Denzin & Lincoln 2003; Gay & Airasian, 2000; Mills, 2007; Tomal, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2008). Eylem araştırması sınıfta ya da okulda karşılaşılan problemleri için kullanılabileceği gibi, okulda gelişimi sağlamak ve programla ilgili öneriler geliştirmek için başvurulacak bir yöntemdir (Kemmis ve McTaggard, 1988).

2010-2011 Güz döneminde Atatürk Üniversitesi K.K. Eğitim Fakültesi'nde İnsan Hakları dersini alan Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersini alan Okul Öncesi Eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören 175 öğretmen adayı araştırmanın katılımcılarıdır.

Bu araştırma aynı ders kapsamında yaklaşık üç yıldır devam eden, birçok farklı uygulamanın yapıldığı eylem araştırması modüllerinden oluşmaktadır. Bu uygulamalardan sonuncusu, dersin amaçlarına uygun olarak seçilmiş insan hakları temalı filmlerin izletilerek, her bir filme ilişkin bir analiz yapmaları istenmiştir. Dersin en sonunda ise filmlere dayalı olarak yürütülen insan hakları dersi kapsamında, a) insan haklarıyla ilgili bu derste neleri daha iyi öğrendiklerine, b) hangi insan hakları ihlali veya konusunu proje raporu olarak seçtiklerini, c) seyrettikleri 3 filme ilişkin düşüncelerini yazılı olarak ortaya koymaları istenmiştir. Filmlere ilişkin analizler öğretmen adaylarının izledikleri filmin hemen arkasından yazdıkları günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Analizlerde öğretmen adaylarından izledikleri filmi kısaca özetlemeleri istenmiştir. Bu özette, a)filmin kahramanlarına ilişkin kısa bir analiz, b)filmde gecen olayların insan

haklarıyla ilişkisi, c)filmin insan hakları acısından nasıl sonuçlandığına yönelik bilgilerin yer alması istenmiştir. Dönem sonunda ise öğretmen adaylarından izledikleri filmler ve edindikleri bilgiler ışığında ülkemizde veya dünyada rastlanan insan hakları ihlalini seçmeleri ve bununla ilgili bir rapor sunmaları istenmiştir. Verilerin analizinde içerik ve frekans analizi tekniğine başvurulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2008).

1. Bulgular

1.1. Film analizlerine ilişkin bulgular

1.1.1. Osama filmine ilişkin öğrenci günlükleri sonuçları

Öğrenci günlükleri üzerinde yapılan içerik analizleri sonucunda şu temalar ortaya çıkmıştır: kadın Detaylı bilgiler tabloda sunulacaktır.

1.1.2. Philedelphia filmine ilişkin öğrenci günlükleri sonuçları

Öğrenci günlükleri üzerinde yapılan içerik analizleri sonucunda eşcinsel hakları ana tema olarak ortaya çıkmıştır. Eşcinsel haklarıyla ilgili filme ilişkin alt temalar ise şöyle sıralanmıştır: dışlamama/önyargısız yaklaşma/hakkını teslim etme (64), çalışma hakkı (37), özel yaşamlarını özgürce yaşamalarına/cinsel tercihe saygılı olma (37), genel sağlık hizmetinden yararlanması (33), kanun önünde eşitlik/hukukun üstünlüğü (24).

1.1.3. Guantanamo Yolu filmine ilişkin öğrenci günlükleri sonuçları

Yapılan içerik analizleri sonucunda öğretmen adaylarının duyarlılıkları ön plana çıkmıştır: insan haklarına karşı duyarlılık (198), işkenceye karşı olma (137), yaşama hakkına duyarlılık (90), eşitlik ilkesine duyarlılık (88), özgürlüklere (düşünceyi ifade, seyahat, basın-yayın, din-inanç özgürlükleri) karşı duyarlılık (277), demokrasiye duyarlılık (72), savaşa karşı olma (47), adil yargılanma hakkına duyarlılık (35), kişi güvenliğine duyarlılık (26), kadın ve çocuk haklarına duyarlılık (24), özel hayatın gizliliğine duyarlılık (12), ekonomik haklara karşı duyarlılık (8), eğitim hakkına karşı duyarlılık (6).

1.2. Ders sonunda elde edilen kazanımlara ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının bu derste neler öğrendikleri ve bu öğrendiklerinin gelecekte kendilerine neler sağlayacaklarına ilişkin "yansıtıcı düşünceleri" öğrenilmek istenmiştir. Öğretmen adaylarının dönem sonu raporunda ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevaplar içerik ve frekans analizini tabi tutulduğunda sırasıyla ağırlıklı olarak şu ana temalara ulaşılmıştır: 'temel hak ve sorumlulukların farkına varma, haklara sahip çıkma, vatandaşlık, hak ihlalleri ve dersin önemi'. Detaylı bilgiler tabloda sunulacaktır.

1.3. Hak ihlalleri projesine ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının, filmleri izledikten sonra dönem sonunda teslim etmeleri istenen 'hak ihlalleri' proje raporları incelendiğinde dersin kazanımlarına uygun olarak aşağıdaki tematik insan hakları öğretmen adaylarınca seçilmiş ve seçilen özel hak ihlali durumları frekans analizi yoluyla tablo halinde gösterilmiştir. Buna göre 'çocuk hakları' ve 'yaşam hakkı' temaları seçilen en yoğun hak olarak dikkati çekmektedir. Öğretmen adayları bu temalar çerçevesinde seçtikleri özel bir durumu analiz etmişler ve bunlarla ilgili düşüncelerini raporlaştırmışlardır. Bunlarla ilgili örnekler aşağıdaki gibidir:

- Çocuk istismarı (SHÇEK skandalları), Sokakta çalıştırılan çocuklar (Gül'ün hikayesi)
- Yaşam hakkı (Hrant Dink, töre ve namus cinayetleri, Uğur Mumcu, Gaffar Okkan, Recm, Ruanda soykırımı vb...). Diğer temalar ve seçilen konuların dağılım tabloda verilmiştir.

Duyuşsal alan eğitimi ya da tutumların değiştirilmesi belirli yaşlardan sonra, son derece güçtür. Ancak, küçük yaşlarda kazandırılabilen ve toplumun demokratikleşmesinde çok önemli bir kavram olan "İnsan Hakları", kavramı öğretecek olan öğretmenlere verilecek nitelikli eğitimle mümkündür Bu araştırmada, İnsan Hakları dersi kapsamında öğrencilere izletilen tematik filmlerin dersin amaçlarına ulaşmasında büyük katkıda bulunduğu, öğretmen adaylarının seçtikleri proje konularından ve film analizlerine verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Uzun süredir gerçekleştirilen bu eylem araştırmasının uygulamalarından birinde yine film etkinliklerinin de yer aldığı yapılandırmacı etkinliklere dayalı uygulamaların, öğretmen adaylarının insan haklarına karşı tutumlarını artırdığı ve kalıcılığı üst düzeyde tuttuğu görülmüştür (Gündoğdu, 2010). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, görsel-işitsel etkinliklerin birlikte olması öğrenmede kalıcılığı artırmaktadır. Bu tür etkinlikler insan hakları eğitiminde kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: İnsan hakları eğitimi, Eğitimde filmlerin kullanımı, Öğretmen eğitimi

TEACHING THROUGH MOVIES IN HUMAN RIGHTS EDUCATION: AN ACTION RESEARCH IN TEACHER TRAINING

Kerim GÜNDOĞDU, Ataturk University, gundogduk@gmail.com
Nilay ÇELİK, Ataturk University, nilay.celik25@gmail.com
Aslı BALCI, Ataturk University, assli.balci@atauni.edu.tr
Adnan TAŞGIN, Ataturk University, atasgin@atauni.edu.tr
Erdal BAY, Gaziantep University, erdalbay@hotmail.com

Abstract

Educational institutions lie at the heart of human rights education (Niemi, 1999). Osler and Starkey (1994) points out that, in a living community, democracy and human rights education draws an ethical framework. In this sense, attitudes, values and perceptions of teachers related to human rights are crucial. As Wraga, 1998) stated, "what happens in the classroom will, in the final analysis, reveal how deep the roots of our democratic commitment are". Is clearly seen that, implementation and real life situations are so important in effective teaching. Because 'meaning' lies with human experience (Merriam, 1998). The schools have vital roles to play in achieving human rights ideals by including formal instruction, methods and techniques; however it is not limited to these activities (Campbell, 2000).

Human rights is an affective field that should be based on special, authentique methods and techniques. Student Works, projects, presentations, student portfolios, journal writing are important in collecting data about student performances (Büyükalan, 2003; Koç, 2007; Şaşan, 2002). In this research, data sources were based on such activities, for example student journals and term projects. Journal writing includes written emotions, reactions and ideas of students about any topic. Thus, they are used to obtain data for development of both classroom and individuals, and for instructional process (Turgut ve Baykul, 2010).

Teaching human rights in school have been thoroughly studied in the literature. However, teacher education and how to teach human rights at higher education, especially prospective teachers, seem less studied in Turkey. The aim of this research is to investigate the contributions of thematic-movie based authentic instruction on prospective teachers' perceptions through journals and term projects. The teaching profession is more than just transferring knowledge to future generations. Considering the inevitability of change principle, the events in the process of teaching, changes in attitudes of students' and motivations necessitate taking into account the reflective practices in the profession. Therefore, action research is the most appropriate if the researcher's primary aim is to enhance and develop practice, rather than to demonstrate knowledge (Carter & Osler, 2000; Dana, Gimbert, & Yendol-Silva, 2001; Denzin & Lincoln 2003; Gay & Airasian, 2000; Kemmis ve McTaggard, 1988; Mills, 2007; Tomal, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2008).

The participants to this action research consisted of 175 prospective teachers taking Human Rights course, enrolling Guidance & Counseling and Early Childhood programs in 2010-2011 academic year in Atatürk University.
This action research consists the last module of several action research cycle modules that included various authentic activities that implemented since three years. This last module required prospective teachers to watch three human rights thematic movies and analyze them according to some rules. At the end of the course, prospective teachers submitted a Project that included followings: a) what is learnt best related to human rights, b) which topic was selected as the term paper at the end of the semester, c) written reflections of three thematic movies.
Movie analyses journals were collected in the day after the movies were watched. In these analyses, a short summary was required from all participants. The people in the movie, the relationship with the human rights, how the movie resulted in terms of human rights were the information that the participants submitted. At the end of the term, all participants were required to submit a written report related to the movies, the knowledge that they acquired, their perceptions regarding the 'human rights violation project'. All data were subjected to content and frequency analyses (Yıldırım & Şimşek, 2008).
1. Findings
1.1. Findings related to movie analyses
1.1.1. Osama movie
Following themes were emerged after coding the data obtained from the participant journals: women rights, children rights, law rights, right to live, freedoms, citizenship and democracy. Detailed codes and their frequencies were tabulated and analyzed.
1.1.2. Philadelphia movie
Homosexual rights main theme was emerged after coding the data obtained from the participant journals. Other sub-themes were as follows: approaching unprejudiced to homosexuals (64), right to work (37), respect to private life & sexual preference (37), benefiting from equal health services (33), equality in front of laws (24).
1.1.3. Road to Guantanamo movie
Participant sensitivities theme was emerged after coding the data obtained from the participant journals. All sensitivities and other responses were as follows: Sensitivity to human rights, (198), being against to torture (137), sensitivity to right to live (90), sensitivity to equality principle (88), sensitivity to different freedoms (277), sensitivity to democracy (72), sensitivity to being against to wars (47), sensitivity to equal trial (35), sensitivity to personal security (26), sensitivity to women and children rights (24), sensitivity to privacy of life (12), sensitivity to economic rights (8), sensitivity to right of education (6).
1.2. Findings related to goals and objectives of the course
In this research, what the participants learnt and how they will use these knowledge in the future was investigated through obtaining 'reflective thoughts' of participants. Following themes were sought after the frequency and content analysis of the data: being aware of fundamental rights and responsibilities, ownership of rights, citizenship, right violations and the importance of the course. Detailed codes and their frequencies were tabulated and analyzed.
1.3. Findings related to "Human Rights Violation Project"
Human rights violations projects were analyzed and it was found that what the participants acquired as they stated in their projects were all parallel to the goals and objectives of the course. The 'rights of children and right to live' were emerged as two main themes after the analysis. Participants analyzed a specific case which was based on a human rights violation and reported it considering various aspects of this violation. Two sample violations were:
Children abuse (SHÇEK scandal), children working on streets (Story of Gül)
Right to live (Hrant Dink, tradition and honor murders; Uğur Mumcu, Gaffar Okkan assassinations; Recm in Iran, Ruanda genocide vb…). Other themes, cases and their frequencies were tabulated.
It is so difficult to change the attitudes after a certain age and affective education. It may also be possible to train people for human rights which is crucial to democratize a society through an effective teacher education process. In this research, it is understood from the movie analysis and participant projects that thematic movies helped to create an awareness of human rights. A research done by the researcher (Gündoğdu, 2010) showed that using movies and constructivist activities greatly enhances the attitudes of candidate teachers and their attitudes do not decrease after a time. Many researches in the literature also show that auido-visual activities increase permanence in learning. Such activities and other authentic activities may be used in pre-service teacher education.

Keywords: Human rights education, Teaching through movies, Teacher education

FENOMETOD-YENİ BİR ÖĞRENME VE ÖĞRETME YÖNTEMİ

Kıymet SELVİ, Anadolu Üniversitesi, kselvi59@gmail.com

Özet
Fenomenoloji bireysel bakış açısına dayalı olarak olguların anlamlarını yakalamayı amaçlamaktadır. Fenomenoloji bireysel algılar aracılığı ile otantik bilginin yaratılması, oluşturulması ve yansıtılmasını sağlayan bir metottur. Olgular ile ilgili bireysel algıların ortaya çıkarılması için nitel araştırma yöntemi gibi bir yöntem uygulanır. Bilindiği gibi fenomenolojik araştırma yöntemi nitel araştırma süreçlerinde uygulanan yöntemlerden biridir. Nitekim Vandenberg (2002, 591), fenomenolojinin tüm sosyal bilimlerin alanına girmiş bir nitel araştırma yöntemi olduğunu belirtmektedir. "Fenomenolojik yöntem; psikoloji, tıp ve eğitim gibi insanı konu alan bilimlerde kendi çalışma alanlarına ilişkin yeni fikirler, tedaviler, yaklaşımlar ve ilkelerin geliştirilmesi için bireysel deneyimlerin analiz edilmesini amaçlar. Fenomenolojik yöntemin uygulanması, bireysel öğrenme süreçlerine odaklanan "Fenomenolojik Öğrenme Yaklaşımı" olarak adlandırılan yeni bir teorinin oluşturulmasına yol açmıştır. Ancak, "Fenomenolojik Öğrenme Yaklaşımı"nın temel ilkeleri ve özellikleri öğretmenler ve eğitimciler için henüz yeterince açık değildir. Bu nedenle, öğrenme-öğretme ilkelerinin ve öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamaların daha açık hale gelmesi amacıyla bu yaklaşımın eğitim bağlamında tartışılması gerekmektedir.
Eğitimciler, öğrencilerin güdülenmelerini artırmak, onların kendi anlamlarını, algılarını ve otantik deneyimlerini yansıtmalarına fırsat vermek amacıyla öğrenme-öğretme sürecini fenomenolojik öğrenme yaklaşımına dayalı olarak düzenlemelidirler. Öğrencilerin özellikle bireyselliklerini ve yaratıcılıklarını artırmak amacıyla fenomenolojik öğrenme yaklaşımının eğitimde uygulanması gerekmektedir. Fenomenolojik felsefeye, fenomenolojik düşünme yollarına ve fenomenolojik öğrenme yaklaşımına dayalı olarak yeni bir öğrenme-öğretme yöntemi geliştirilmekte ve bu yeni yöntem "FenoMetod" olarak adlandırılmaktadır. Bu yeni ve yaratıcı öğrenme-öğretme yönteminin geliştirilmesi ile ilgili açıklamalar ise henüz başlangıç aşamasındadır. Tasarım ve geliştirilme sürecinde nitel araştırma yönteminin uygulandığı "FenoMetod" ile ilgili bu bildiride, bu yeni yöntemin teorik temellerine, temel özelliklerine ve öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalarına odaklanan açıklamalara yer verilmiştir.
Bilgiyi yapılandırma sürecinde radikal yapılandırmacılığın ve sosyal yapılandırmacılığın farklı süreçler izlediği bilinmektedir. Bu iki yapılandırmacı yaklaşım öğrenme öğretme sürecinin farklı aşamalarında kullanılabilir. Öğrenme-öğretme sürecinin ilk aşamasında düşünme özgürlüğünün desteklenmesi, bireysel fikirlerin, duyguların ve yaratıcılığın yansıtılması için radikal yapılandırmacılık

uygulanmalıdır. Radikal yapılandırmacılık bireysel deneyimlerin ortaya çıkartılması için fırsatlar sunmaktadır. "FenoMetod", radikal yapılandırmacılık ile ilişki olan bir yöntemdir. "FenoMetod"un tasarımı ve geliştirilmesine yönelik yapılan araştırma ve uygulama sonuçlarına göre bu yöntem ile yeni bilgiyi yaratma ve oluşturma sürecinin "Farkındalık", "Tanımlama", "Erişme" ve "Yansıtma" olmak üzere dört temel aşamadan oluştuğunu ortaya konulmuştur.
FenoMetod'un aşamaları uygulanarak ortaya çıkartılan bireyin otantik deneyimleri sonucu bilgi oluşturulur. FenoMetod'un uygulanması sırasında yani radikal yapılandırmacılık sürecinde konu ile ilgili olarak ortaya çıkan yeni bilgileri öğretmen ve öğrenciler sosyal yapılandırmacılık sürecini uygulayarak tartıştırlar. Bu doğrultuda, radikal yapılandırmacılık uygulandıktan hemen sonra sınıf aktivitelerinin sosyal yapılandırmacılık ilkelerine göre düzenlemesi gerekmektedir. Diğer bir anlatımla, FenoMetod'un uygulaması sürecinde öğrenciler yeni bilgilerini oluşturduktan hemen sonra tüm sınıf ve öğretmen ile birlikte, öğrencilerin oluşturdukları ve yeni bilgi olarak yansıttıklarını tartışırlar. Ancak, okullarda uygulanmakta olan mevcut öğrenme-öğretme süreci radikal yapılandırmacılığın uygulanması kapsamamaktadır. Bu durum mevcut eğitim sistemlerinde öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili en önemli problemlerden biridir. Çünkü öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde bir birey olarak değil sadece sosyal bir varlık olarak bulunmaktadırlar. Bu durum öğrencinin kendini geliştirmesinin önündeki en önemli engeli oluşturmaktadır. Bilindiği gibi öğrenme-öğretme süreci içinde bir birey olarak bulunmak öğrencilerin kendini gerçekleştirmelerini desteklemektedir. FenoMetod öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde bir birey olarak bulunmalarına ve kendilerini yansıtmalarına fırsat vermektedir.
Yeni öğrenme-öğretme yönetimi bireyin dünya ile ilgili algılarını yansıtmasına çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Bu yöntem öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılımını artıracak ve kendini ifade teme becerileri aracılığı ile diğer öğrenciler ile etkili iletişim kurulmasını kolaylaştıracaktır FenoMetod öğrencilerin öğrenme güdülerini ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini güçlendirecektir. Bu yöntem, bir yandan öğrencilerin öğrenilen bir konudaki kendi bilgilerini ortaya çıkarma ve yansıtma becerilerini geliştirirken, diğer taraftan onların yeni bilgi edinme ile ilgili farkındalıklarını güçlendirecektir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bir konu ile ilgili ne düşündüklerini veya ne hissettiklerini ortaya çıkarmalarına ve yansıtmalarına fırsatlar sunmak oldukça önemlidir. Diğer taraftan bu tür fenomenolojik yansıtmalar olaylar ve olgularla ilgili öğrencilerin algılarını anlamanın en etkili yoludur. Aynı zamanda, eğer öğrencilerin öğrenme ile ilgili bazı engelleri var ise fenomenolojik yansıtmalar öğrencilerin öğrenme problemlerini ortaya çıkarma ve çözmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu yöntem felsefenin sınıflara girmesi için bir olanak oluşturacaktır.
Fenomenolojik sorgulama veya araştırma olarak tanımlanmakta olan fenomenolojik düşünme yolu FenoMetod aracılığı ile okullarda öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmalıdır. Ancak bu yöntemin öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak eylem araştırmaları ile geliştirilmeye ve yeniden tasarlanmaya ihtiyacı vardır. Yöntem öğrencilerin otantik algılarının yansıtılmasını içermesi nedeniyle yansıtılan bu algılar anarşizm içerebilir. Bu bağlamda anarşik eğitim anlayışı bu yöntem aracılığıyla sınıflarda uygulanabilir. Anarşik eğitim anlayışı öğrenme-öğretme sürecinde bireyin enerjisinin ortaya çıkarılması ve öğrenme özgürlüğünün desteklenmesi esasına dayalıdır. Ancak öğrenme-öğretme sürecinin uygun olarak yönetilebilmesi için öğretmenin anarşik eğitim anlayışını uygulayabilecek becerilerle donatılmış olması gerekir.

Anahtar Kelimeler: FenoMetod, fenomenoloji, öğrenme-öğretme yöntemi, yapılandırmacılık, felsefe.

PHENOMETHOD-A NEW LEARNING AND TEACHING METHOD

Kıymet SELVI, Anadolu University , kselvi59@gmail.com

Abstract
Phenomenology aims at catching the meaning of phenomena based on individualistic perspectives. Phenomenology is a method for creation, construction and reflection of authentic knowledge by means of individualistic perceptions. For this reason, it applies a qualitative research method in order to reveal individualistic perceptions about a phenomenon. As it is known, phenomenology is one of the methods used in qualitative research processes. Vandenberg stated that (2002: 591) "phenomenology due to the return to the lived world in qualitative research in all the social sciences." In this context, human sciences such as psychology, medicine and education apply the phenomenological method in order to analyze the individualistic experiences for developing new ideas, treatments, approaches and principles related to their field. The application of the phenomenological method leads to establishing an educational theory called as "phenomenological pedagogy" that focuses on an individualistic self-directed learning process. The main principles and features of phenomenological pedagogy have not been clear enough for teachers and educators. Thus, phenomenological pedagogy needs to be discussed in educational contexts in order to clarify the learning-teaching principles and implementations of learning-teaching processes. Educators should design learning-teaching process based on phenomenological approach to improve students' motivation and give them a chance for reflecting their own meanings, perceptions and authentic experiences. It is necessary to apply the phenomenological approach in education in order to improve students' individuality and creativity. This new learning-teaching method is called as PhenoMethod, which is based on phenomenological philosophy, phenomenological ways of thinking and phenomenological pedagogy. The descriptions regarding the new teaching-learning method PhenoMethod, which has been in the process of development (Selvi, 2008a; Selvi, 2008b) as a new and innovative method of learning and teaching is at the very initial phases. Therefore, the discussion in this paper focuses on the theoretical bases, characteristics and examples of implementations of the PhenoMethod in learning-teaching processes. Qualitative research method has been applied while designing and developing the stages of the PhenoMethod.
It is known that radical and social constructivism follow different processes while creating and constructing knowledge. These two constructivist approaches could be applied in the different phases of learning-teaching process. In the first phase of learning-teaching process, the radical constructivism should be applied to support freedom of thinking and reflecting of individualistic ideas, feelings and creativity. Implementations of radical constructivism create opportunities for bringing out individualistic experiences. The PhenoMethod is connected with Radical Constructivism. According to the results of the studies aimed at designing and developing PhenoMethod the process of creation and construction of new knowledge by means of this method consists of four main stages as *Awareness, Identifying, Accessing* and *Reflection*.
Creation and construction of knowledge is related to authentic experiences of individuals which are revealed by means of the implementation of the PhenoMethod. After the implementation of the PhenoMethod, teachers and students can discuss the new knowledge related to the topics that come out during the radical constructivism process by means of social constructivism process. Just after the implementation of the radical constructivism in classroom, activities should be arranged according to principles of the Social Constructivism. In other words, after creating students' new knowledge through the implementation of the PhenoMethod, the students and teachers in the classroom should discuss students' reflections on the new knowledge. However, current learning-teaching processes implemented in schools do not include the implementations of radical constructivism. This is a serious problem of current educational system related to students' learning since students are not realized as a self-being but only as a social being in the learning-teaching system. This situation becomes an important barrier for students' self-actualization. It is known that becoming self-being in the learning-teaching system can support the self-actualization of students. PhenoMethod gives students the chance to be a self-being in the learning-teaching process and to reflect their own bases.

The new learning-teaching method gives opportunities for reflecting individuals' perceptions about life world. This method will increase students' participation in the learning-teaching processes and also be helpful for effective communication with other students by means of students' self-expression skills. It can foster students' motivation, learning to learn skills, and self-directed learning skills. Revealing and reflecting the self-knowledge of students concerning a topic will improve their knowledge and enable them to gain awareness regarding the ways of obtaining new knowledge. Providing students with opportunities to reveal and reflect what they think or what they feel about a topic has great importance in learning-teaching processes. On the other hand, these kinds of phenomenological reflections are effective ways of understanding the perceptions of students regarding events and phenomenon in a better way. Also, if there are some learning obstacles, phenomenological reflections facilitate revealing and eliminating the learning obstacles of students. The method will give philosophy a chance to enter the classrooms.
The phenomenological way of thinking can be defined as phenomenological inquiry, and it should be applied in the learning-teaching process in the school by means of PhenoMethod. However, it needs to be improved and redesigned through action research in the learning-teaching process. This method comprises ways of reflecting students' authentic perceptions, but those perceptions and reflections could include anarchic expressions. Thus, anarchic education approach may be applied by means of this method in the classroom. An anarchic educational idea is based on revealing individualistic energy and supporting freedom of learning in the learning-teaching process. Nevertheless, teachers must have qualified skills of the anarchic educational leadership; otherwise, the learning-teaching system cannot be processed properly.

Keywords: PhenoMethod, phenomenology, learning-teaching method, constructivism, philosophy.

DERS ÇALIŞMA BECERİLERİ EĞİTİMİNİN İLKÖĞRETİM II.KADEME 8.SINIF İNGİLİZCE(YABANCI DİL DERSİ) BAŞARISINA VE KALICILIĞINA ETKİSİ

M. Oğuz KUTLU, Çukurova Üniversitesi, okutlu@cu.edu.tr
Şadiye KORKMAZ, Çukurova Üniversitesi, korkmazakasya@hotmail.com

Özet
Öğrenciler bilgileri öğrenirken birçok güçlükle karşılaşmaktadır. Okullarda öğrencilerden sunulan bütün bilgileri öğrenmeleri beklenir. Ama öğrencilere bu bilgileri nasıl öğrenebileceklerine yönelik açıklamalar göz ardı edilir. İngilizce öğretimi ve öğreniminde de durum böyledir. İyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmesini nasıl kontrol edip yönlendireceğini kapsar(Weinstein ve Mayer, 1983). Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeyi bilmemeleri onların derslerde başarısız olma nedenleri arasında yer almaktadır(Açıkgöz, 2005).
Bu açıklamalar doğrultusunda öğrenenlere ders çalışma becerileri eğitimi verilmemesi problemin nedeni olabilileceği göz önüne alınarak araştırmanın problemi şu şekildedir:
"Ders çalışma becerileri eğitiminin ilköğretim II.kademe 8.sınıf yabancı dil(İngilizce dersi başarısına ve kalıcılığa etkisi var mıdır?"
Araştırmanın amacı İlköğretim II..kademe 8. sınıf yabancı dil(İngilizce) dersinde ders çalışma becerileri eğitiminin öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığına etkisini araştırmaktır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.
1. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri İngilizce dersi akademik başarı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri İngilizce dersi akademik başarı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri İngilizce dersi akademik başarı kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
Bu araştırma deneysel temelli bir çalışmadır. Araştırmada kullanılan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ön test, son test ve kalıcılık testi aracılığıyla toplanmıştır. Hazırlanan testler öğrencilere deney öncesi ve sonrası uygulanmıştır.Son testten 21 gün sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Güvenirlik için KR-20 kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak incelenmiş anova, ancova, t-testi ve betimsel istatistik verileri ile sınanmıştır.
Araştırmada kullanılan Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	Yansızlık	Ön Test	Kullanılacak Yöntem	Son Test	Kalıcılık Testi
G1	R	O1.1	X1	O1.2	O1.3
G2	R	O2.1	X2	O2.2	01.3

Araştırmanın örneklemini ise 2009-2010 eğitim öğretim yılı 2. Yarıyılında İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde bulunan aynı sosyo-ekonomik ve bilgi düzeyine sahip olduğu düşünülen Sabri Akın İlköğretim Okulunda bulunan 8.sınıf şubeleri arasından yansız atama(örnekleme) ile biri deney, bir diğeri de kontrol grubu olarak seçilen 13-15 yaş arası iki sınıf araştırma deney grubunu 20 ve kontrol grubunu 20 öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci olarak oluşturmuştur.
Ders Çalışma Becerileri Eğitimi hazırlanırken Milli Eğitim Bakanlığı 8.sınıf My English Ders Kitabında 3. Ünitede bulunan "Study Skills (Ders Çalışma Becerileri)" konusu başlığı altında bulunan stratejiler(taktikler,öneriler) konusu temel alınarak, araştırmacıların yazdığı "Çocuklar Nasıl Daha Başarılı Olur?" adlı kitaptaki maddeler ve ilgili kaynaklardaki stratejiler ve bu stratejilere uygun olan diğer stratejiler göz önüne alınarak ders çalışma becerileri eğitimi hazırlanmıştır. Ders çalışma becerileri sınıf ortamında ve Powerpoint sunusu olarak ve her madde ile ilgili öğrencilerin kendi öğrenme yaşantı deneyimleriyle de birleştirilerek öğrencilere sunulmuştur. Gerekli görüldüğü durumlarde ders çalışma becerileri tekrar edilmiştir. Uygulama bittikten sonra üç haftalık süre içerisinde ders çalışma becerileri eğitimi kontrol grubuna da verilmiştir.
"Success Stories" ünitesi için kontrol ve deney gruplarına göre ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı fark olup olmadığı ile ilgili sonuçlar:
1. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında bilgi düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır .
2. Uygulanan son test sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
3. Son test uygulamasından üç hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testinin eşli gruplar t-testi sonucuna göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark deney grubu lehine anlamlıdır.
"Personality Types" ünitesi için kontrol ve deney gruplarına göre ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı fark olup olmadığı ile ilgili sonuçlar:
1. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında bilgi düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark deney grubu lehine anlamlıdır.
2. Uygulanan son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
3. Kalıcılık testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

"Language Learning" ünitesi için kontrol ve deney gruplarına göre ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı fark olup olmadığı ile ilgili sonuçlar:
1. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında bilgi düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark deney grubu lehine anlamlıdır.
2. Uygulanan son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
3. Kalıcılık testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
"Success Stories", " Personality Types" ve "Language Learning" ünitelerine göre ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalama puanlarının anova ve ancova analizi sonrasında oluşan sonuçların farklılaşması ile ilgili sonuçlar:
1. "Success Stories", " Personality Types" ve "Language Learning" ünitelerine göre ön test aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
2. "Success Stories", " Personality Types" ve "Language Learning" ünitelerinin son test puanlarının aritmetik ortalamalarının deney ve kontrol gruplarına göre aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak deney grubu lehine bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.
3. Deney ve kontrol grubunun ünitelere bağlı olarak kalıcılık testi aritmetik puan ortalamaları arasında ancova sonucuna göre grup*ünite ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir. Ancak deney grubu lehine bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır.
4. Deney ve kontrol grubunun ünitelere bağlı olarak kalıcılık testi düzeltilmiş puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak deney grubu lehine bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ders Çalışma Becerileri, Ders Çalışma Becerileri Eğitimi, İngilizce Öğrenimi, İngilizce Öğretimi

THE EFFECT OF STUDY SKILLS INSTRUCTİON TO ACADEMIC SUCCESS AND CONTINUITY FOR THE COURSE OF ENGLISH(FOREIGN LANGUAGE COURSE) IN PRIMARY SCHOOL

M. Oğuz KUTLU, Çukurova University, okutlu@cu.edu.tr
Şadiye KORKMAZ, Çukurova University, korkmazakasya@hotmail.com

Abstract
Students have difficulty in process of learning. Students are expected to learn all the information presented in the classroom environments, but explanations about how to learn are ignored. The situation is the same for English Language Course as a foreign language course. A good instruction comprises how students learn, remember, motivate by themselves and how students control their learning(Weinstein and Mayer,1983). The reason lack of success is that students do not know how they learn by themselves(Açıkgöz,2005). In the light of these explanations, lack of Study Skills Instruction keep in mind as the reason of the problem that it might be and the problem of the research as follows: "Is there effect of Study Skills Instruction to academic success and retention on English Course of 8th grade as a foreign language course in the primary school?"
The purpose of this study is to research the effect of study skills instruction to students' academic success and retention on English Course of 8th grade as a foreign language course in the primary school. The questions are searched for answers within the frame of general goal of the research.
1. Is there meaningful difference between the experimental group and control group according to the mean scores of the Academic Success Pre-Test?
2. Is there meaningful difference between the experimental group and control group according to the mean scores of the Academic Success Post-Test?
3. Is there meaningful difference between the experimental group and control group according to the mean scores of the Academic Success Retention-Test?
This research is experimental. The data used in research were gathered via "pre-test, post test and retention test which was improved by the researcher. Prepared tests were applied to the students before and after the post test, retention test was applied after the twenty-one days. KR- 20 is used for the validity. Obtained data were tested by anova, ancova, t-test and descriptive statistics with SPSS packet program.
The Symbolic View used in the Research Model

Groups	Neutrality	Pre Test	Method	Post Test	Retention Test
G1	R	O1.1	X1	O1.2	O1.3
G2	R	O2.1	X2	O2.2	01.3

The research sample is Sabri Akın Primary School in 2009-2010 Second Term Education-Instruction Year in İstanbul, Arnavutköy District . The samples are chosen by randomly in the same socio-economic and academic level and their ages between 13-15 years old and the samples consist of 20+20=40 students.
Study Skills unit is presented as a third unit in the 8th grade My English Student's Book of the Ministry of Education gathered with the book's items (Çocuklar Nasıl Daha Başarılı Olur?) written by the researchers and other skills, tactics and strategies presented other references are kept in mind and formed as Study Skills Instruction. This instruction was presented as powerpoint and combined with the experience of the students in the class. Skills were repeated if necessary . The Study Skills Instruction was presented to control group after the research completed.
The results about to pre-test, post test, retention test are whether or not meaningful difference between control group and experimental group for "Success Stories" unit.
1. There isn't meaningful difference between the experimental and control group in terms of academic level, according to the results of pre-test
2. There isn't meaningful difference between the experimental and control group in terms of academic level, according to the applied post-test
3. The result of the retention test applied after three weeks. There is meaningful difference between the experimental and control group in terms of academic level.
The results about to pre-test, post test, retention test are whether or not meaningful difference between control group and experimental group for "Personality Types" unit.
1. There is meaningful difference between the experimental and control group in terms of academic level according to the results of pre-test.

2. There is meaningful difference between the experimental and control group in terms of academic level, according to the results of the post test. This difference is in a positive way for experimental group.
3. According to the results of the retention test, there is meaningful difference between the experimental and control group in terms of academic level. This difference is in a positive way for experimental group.
The results about to pre-test, post test, retention test are whether or not meaningful difference between control group and experimental group for "Language Learning" unit.
1. There is meaningful difference between the control and experimental group in terms of academic level, according to the results of pre-test
2. There is meaningful difference between the experimental and control group in terms of academic level, according to the results of the post test. This difference is in a positive way for experimental group.
3. According to the results of the retention test, there is meaningful difference between the experimental and control group in terms of academic level. This difference is in a positive way for experimental group.
The mean scores of the units of pre-test, post test and retention test after anova and ancova..
1. There isn't meaningful difference between the mean of the pre test of the "Success Stories", "Personality Types", "Language Learning" units,
2. There isn't meaningful difference between experimental and control group according to the mean score of the post tests' "Success Stories", "Personality Types", "Language Learning" units'
3. According to the result of ancova group*unit common effect is meaningless depend on the mean score of the retention tests, but there is a difference in a positive way for experimental group.
4. There is not meaningful difference between the experimental and control group according to the corrected retention test depend on the units. But there is difference in a positive way for experimental group.

Keywords: Study skills, study skills instruction, learning English, teaching English

"CÜMLE ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ" İLE "SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİN" ÜSTÜNLÜKLERİ VE ZAYIF YÖNLERİ

Mehmet ARSLAN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, tugberkcan_1999@hotmail.com
İnanç KARAGÖZ, Gaziosmanpaşa Üniversitesi,, inanckaragoz@gmail.com
Duygu ALAÇAM, Amasya Üniversitesi, duygu.alacam@yahoo.com.tr
Sinan KAYIP, Semerci İlköğretim Okulu, Tokat, sinankayip@hotmail.com
Ayşegül ALTUN, Osman Yıldırım İş Okulu, Amasya, altunaysegl@gmail.com

Özet

Bireyin yaşamında meydana gelen değişmeler arasında belki de en önemlisi çocuğun ilkokula başlamasıdır. Eğitimciler çocuğun ilkokula başlamasını onun anneden ikinci kez kopuşu, başka bir ifadeyle dünyaya ikinci kez gelişi olarak nitelendirmektedirler. Böyle olduğu için de ilkokul, çocuğun yaşamında özel ve önemli bir yer tutmaktadır. Hatta onun gelecek yaşamdaki başarı ve mutluluğunun temellerinin atıldığı bir eğitim kademesi olarak kabul edilmektedir.

İlköğrenim yaşantısının en unutulmaz ve en hassas evresini ise, öğrenimin ilk basamağı olan birinci sınıf teşkil etmektedir. Bu basamakta çocuk bir yandan yeni bir sosyal ortama uyum sağlamak için mücadele ederken öte yandan öğrenimin temelini oluşturan ilk okuma ve yazma öğrenmek için mücadele vermektedir. Bu mücadele onun için hayati öneme haizdir. Hatta anne-baba, öğretmenler kısaca bütün çevre onun bu ilk okuma ve yazmadaki başarısına bakarak, çoğu kez de acımasızca, onun gelecekte, halk arasında söylenen biçimiyle, "***adam olup olmayacağına***" karar vereceklerdir.

Ülkemizde ilk okuma-yazma öğretimi, ilköğretim birinci kademenin ilk sınıfında Türkçe derslerinde yürütülmektedir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Türkçe dersi birinci kademe öğretim programında ilk okuma yazma öğretiminin amacı; "ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okumayazma öğretimini gerçekleştirmek ve düsünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireyleri yetistirmek" olarak ifade edilmiştir.

Türkiye'de 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan bu program önemli bazı değişiklikler getirmiştir. Yeni programın getirdiği radikal değişikliklerden birisi İlk okuma ve Yazma öğretiminde yeni bir yöntemin uygulanmaya konulmasıdır. Bu yöntem "Ses Temelli Cümle Yöntemi" olarak adlandırılmaktadır.

Ses temelli cümle yöntemi, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanılmasını öngören bir yöntemdir. Bu yöntemin temel özelliği, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmasıdır. Özetle söylemek gerekirse, İlkokuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir.

Ülkemizde bu programdan önce uygulanan program 1968 İlkokul Programı idi. 1968 programının temelinin 1962 program taslağına dayandığı kabul edildiğinde 1968 programının yaklaşık 50 yıl uygulamada kaldığı söylenebilir. Kuşkusuz bu programda 1982 yılında ve bazı zamanlarda birtakım değişiklikler yapılmışsa da 1968 programı esas itibarıyla 2005-2006 eğitim-öğretim yılına kadar uygulamada kalmıştır. 1968 programı uygulamada kaldığı süre zarfında ilk okuma ve yazma öğretiminde "Cümle Çözümleme Yöntemi"ni öngörmekteydi.

1968 ve 1982 programlarında, cümle yönteminin uygulanacağı "İlkokuma ve yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlamalı, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünmeli; bu çözümleme sonunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır." şeklinde ifade edilmiştir.

İlkokuma yazma öğretiminde yöntem sorunu geçmişten günümüze hep tartışma konusu olmuştur. Hali hazırda da ilköğretimde program değişikliği, özellikle de ilk okuma yazma öğretimindeki yöntem değişikliği öğretmenler arasında bir takım itirazlara ve tartışmalara neden olmaktadır. Okullarda yaptığımız gözlemlerde bazı meslektaşlarımız yeni metodu beğenirken bir kısım öğretmen de eski yöntemin daha uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Program Geliştirme daha açık bir ifadeyle Eğitim Programları ve Öğretim alanında araştırma yapan meslektaşlarımız arasında ilkokuma yazma programı ve ilkokuma yazma öğretimi alanında yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

Araştırmanın amacı, deneyimli öğretmenlerin bu iki yöntemden hangisini tercih ettiklerini belirlemek, öğretmen görüşlerine göre bu iki yöntemin üstün ve zayıf yönlerini ortaya koymaktır. Bunun yanında İlkokuma ve Yazma Öğretimine yönelik araştırmaların çok az oluşu dikkate alındığında, bu alanda çalışacak akademisyenlere kapı aralamak da araştırmanın amaçları arasındadır.

Araştırma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Evrenini Tokat ili merkezi ile Turhal ve Reşadiye ilçe merkezlerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende faaliyet gösteren okullardan evreni temsil edecek oranda en az 10 yıllık deneyime sahip öğretmenler arasından rastgele seçilen 200 öğretmen örneklemi teşkil etmektedir.

Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Bu formada görüşme soruları iki türlü hazırlanmıştır. Soruların bir kısmı kesin cevaplı nitelikte iken, bir kısım açık uçlu soru türündendir. Açık uçlu sorular kendi içinde çözümlenecek, gruplanacak, analiz ve yoruma tabi tutulacaktır.
Elde edilen veriler henüz tasnif edilerek bilgisayara girilmektedir. Bu nedenle veriler uygun istatistiki teknikler kullanılarak analiz edilecek, yorumlanacak, sonuç ve önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : ilkokuma yazma, cümle çözümleme yöntemi, ses temelli cümle yöntemi

STRENGTHS AND WEAKNESSES OF SENTENCE ANALYSIS METHOD AND SOUND BASED SENTENCE METHOD

Mehmet ARSLAN, Gaziosmanpaşa University, tugberkcan_1999@hotmail.com
İnanç KARAGÖZ, Gaziosmanpaşa University, inanckaragoz@gmail.com
Duygu ALAÇAM, Amasya University Faculty, duygu.alacam@yahoo.com.tr
Sinan KAYIP, Semerci Primary School, Tokat, sinankayip@hotmail.com
Ayşegül ALTUN, Osman Yıldırım Labour School, Amasya, altunaysegl@gmail.com

Abstract
Among the changes occurring in individual's life maybe the most important one is child's initiation to school. Educators describe the child's initiation to primary school as a second separation from mother, in other saying coming into the world for the second time. Just because of this, primary school takes both important and special place in her life. It is even accepted as an education level leading success and happiness to her future life.
First-grade, being the first step of education, constitutes the most memorable and sensitive stage of experience of primary education. At this stage, when child struggles of adapting to social environment, she also struggles of learning first reading-writing constituting the base of education. This struggle has a vital importance for her. Further parents, teachers briefly all environment will decide "if she is grown up" in the form of public says by examining her success, generally in an inappropriate way, reading and writing teaching. In our country, teaching how to read and write is put into practice in the first level of primary school in the Turkish lessons. The aim of reading and writing teaching in Turkish course of primary school education program which was carried out since 2005-2006 academic year is stated as to bring about an effective teaching of reading and writing from the first year of primary school and to grow up individuals who think, understand, interrogate, learn learning, use knowledge and solve problems.
This program which was performed since 2005-2006 academic year made notable changes. One of the radical changes the program yielded is to practice a new method in the first teaching of reading and writing. This method is called as "method of sound based sentence".
The method of sound based sentence foresees the usage of sounds for the first teaching of reading and writing. The basic feature of this method, after giving several sounds to make a meaningful unity, is to reach to the level of syllables, words and sentences with the help of sounds. To sum up, reading and writing teaching is schemed as to obtain(get) sentences in a short time.
In Turkey, the curriculum implemented before the current one was the curriculum of 1968. Given that curriculum of 1968 was based upon the draft curriculum of 1962, one can claim that it remained in practice for almost 50 years. Even though it was updated in 1982 and it underwent some changes, the curriculum of 1968 was kept in practice until 2005-2006 academic year. The curriculum of 1968 foresaw "Sentence Analysis Method" for reading and writing teaching during the time it was implemented.
According to the curriculums of 1968 and 1982, sentence analysis method was encouraged by the following statement: "It is necessary to begin the training of reading and writing in first graders with short sentences that the students can grasp, and to divide these sentences into words, then to divide these words into syllables, to divide these syllables into sounds, and finally to create new words and sentences by using these sounds and syllables."
The issue of method in reading and writing teaching has always been a hot debate. The introduction of the current curriculum, especially the change of the method for reading and writing teaching has been disapproved and widely debated among the teachers. It has been observed that some teachers like the new method whereas some of them still think the previous method was better.
The scarcity of the studies on reading and writing teaching carried out in the field of Curriculum Development, i.e. Educational Curriculums and Training, is noteworthy
The aim of this research is to define the preferences of the teachers between these two methods and to convey the efficiencies and deficiencies of these two methods in accordance with the teachers' views. Other than that, concerning the scarcity of the researches on reading and writing teaching for first graders, this study also aims to light a small fire for the academics who wish to work on this subject.
The method has been designed in accordance with research screening model. Its universe is made up of teachers working in city center of Tokat, and town centers of Turhal and Reşadiye. The sampling consists of randomly chosen 200 teachers with at least 10 years of experience working in the schools of the universe.
Interview forms are used for data collection. This form is comprised of questions in two types. Some of the questions require definite answers and some of them are open-ended. Open-ended questions shall be analyzed, grouped and interpreted.
The data are being classified at the moment. They will be analyzed and interpreted by using the proper statistical techniques, therefore conclusions and suggestions will be put forward later.
Keywords: reading and writing teaching, sentence analysis method, sound based method

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROJE TABANLI ÖĞRENMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Mehmet KARAKUŞ, Çukurova Üniversitesi, memkar@cu.edu.tr
Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK, Çukurova Üniversitesi, bkarakoc@cu.edu.tr

Özet

Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde toplumların ihtiyaç duyduğu insan özellikleri değişmekte, eğitim sistemleri bu özelliklere sahip insan tipinin yetiştirilmesi yolunda çağın gereklerine uygun olarak düzenlenmektedir. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecine bakış açısı ve insanların yetiştirilmesinde bir araç olarak kullanılan eğitim programlarının içeriği de değişmektedir.

Amaçlardan değerlendirme ögesine kadar farklı bakış açısıyla ele alınan eğitim programlarında öğrenenlerin içeriği öğretmenlerinden öğrendikleri geleneksel anlayış yerine, öğreneni temel alan ve aktif kılan, öğretmen ve öğrencilerin birlikte öğrendiği, grup çalışmalarının yürütüldüğü, çeşitli öğrenme yaklaşımlarının varlığı hissedilmeye başlanmıştır. En temelde düşünen, sorgulayan, üreten, problem çözebilen öğrenenler yetiştirmeyi hedefleyen eğitim programlarında ön plana çıkan öğretme ve öğrenme anlayışlarından biri de proje tabanlı öğrenmedir.

Öğrenenlere var olan problemleri tanımlama, problemi çözme yollarını araştırma, veri toplama, verileri analiz etme, araştırmayı yönetme, eski ve yeni bilgileri bütünleştirme konularında sorumluluk vererek onların deneyimleri yoluyla öğrenmelerine olanak sağlayan (Diffily, 2002) proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, bireysel veya grup olarak gerçek yaşama dayalı problemler üzerinde disiplinler arası çalışmayı gerektiren, gerçekçi ürünlerle sonuçlanan bir yaklaşımdır (Demirhan, 2002).

Bireyin karşılaşabileceği problemlerin çözümünde kullanabileceği bilgi, tutum ve becerileri geliştirerek yaşadığı toplumla uyum içinde etkin bir vatandaş olmasını amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinin doğasına uygun olması nedeniyle proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler öğretmenlerince öğrenilmesi ve kullanılması önem taşımaktadır. Öğrencilere bir problemi çözmek için yaratıcı bir öğrenme deneyimi sunan bu yaklaşımın Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tarafından uygulama yaparak öğrenilmesinin mesleki yeteneklerinin niteliğini arttıracağı; öğrencilerine araştırma ve öğrenme sürecine aktif olarak katılma imkânı vererek eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip, kendi bilgilerini yapılandıran, grupla işbirliği içinde çalışabilen, derinlemesine öğrenmeyi benimseyen, değişen koşullara ayak uydurabilen özelliklerle donanmış bireyler yetiştirmelerine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bununla birlikte böyle bir uygulamanın sonuçlarının, eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde ve başka derslerde de yapılabilecek proje tabanlı çalışmalarda ışık tutabileceği, bu sebeple de önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki gerekçeler göz önünde bulundurularak yapılan araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının proje tabanlı bir eğitim almaları ve bu temelden yola çıkarak yaptıkları uygulama öncesinde ve sonrasında;

- Proje çalışmalarıyla ilgili olarak sahip oldukları bilgi ve becerilerine,
- proje çalışmalarıyla ilgili duygu ve düşüncelerine,
- projenin sosyal bilgiler öğretimine sağlayacağı katkılara,
- proje konusu belirlerken dikkate alacakları kriterlere,
- yaratıcılık kavramının tanımına,
- yaratıcılıklarına ve kendilerini yaratıcı buldukları alanlara yönelik görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır.

Bu sorulara yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilen araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılı, bahar yarı yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 32 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma, öğrencilere Sosyal Proje Geliştirme dersi kapsamında bir eğitim verilerek, eğitim öncesinde ve sonrasında öğrenci görüşlerinde farklılaşmanın olup olmadığını belirlenmeye yönelik olarak yapılmış nitel bir araştırmadır. Veriler nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yapılarak toplanmıştır. Ders kapsamında verilen eğitim öncesinde öğrencilerin proje ilgili olarak sahip oldukları bilgi ve becerilerine, duygu ve düşüncelerine, projenin sosyal bilgiler öğretimine sağlayacağı katkılara, proje konusu belirlerken dikkate alacakları kriterlere, yaratıcılık kavramının tanımına, kendi yaratıcılıklarına ve kendilerini yaratıcı buldukları alanlara yönelik görüşlerini öğrenmek için görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere yedi açık uçlu sorudan oluşan görüşme formundaki sorular yöneltilmiş, öğrencilerin bu soruları cevaplamaları istenmiştir.

Araştırmanın gerçekleştiği on dört haftalık sürecin ilk dört haftası proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ne olduğu, felsefi temelleri, uygulama aşamaları ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgiler verildikten sonra öğrencilerden gruplar oluşturmaları ve yaşamlarında varlığını hissettikleri ya da araştırarak farkına vardıkları bir problem durumu belirlemeleri istenmiştir. Öğrenciler belirledikleri problemleri tanımlayarak bu problemi çözmeye yönelik olarak veriler toplamış, verileri analiz etmiş yani bir proje çalışması gerçekleştirmişler, elde ettikleri sonuçları grup olarak sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Böylece proje tabanlı öğrenmenin teorik yanını uygulama yaparak pekiştirme ve proje geliştirme sürecini yaşayarak öğrenme fırsatı bulmuşlar; tamamladıkları projeleri arkadaşlarına sunmuşlardır. Bu sürecin sonunda uygulama öncesinde sorulan 7 açık uçlu soru öğrencilere yeniden sorulmuş, görüşlerinde farklılaşma olup olmadığı, olduysa ne boyutta olduğu ayrıntılı olarak saptanmaya çalışılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin her bir soruya proje çalışmaları öncesinde ve sonrasında verdikleri cevaplar bilgisayar ortamına aktarılmış, oluşturulan metinler birkaç kez satır satır okunarak kodlamalar oluşturulmuş ve sorulan açık uçlu sorulardan yola çıkılarak bu kodları altında toplayan temalar belirlenmiştir. Öğrencilerin belirttikleri görüşlerin sıklığı, bunların uygulama öncesinde ve sonrasında ne oranda farklılaştığı ortaya koyulmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

Proje çalışmalarından sonra, özellikle bilimsel araştırma yapma ve problem çözme becerilerine sahip olduğunu düşünen öğrenci sayısının arttığı saptanmıştır. Ayrıca bazı öğrenciler uygulama sonrasında planlama, bilimsel bakış açısı kazanma, analiz- sentez yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, sosyal olaylara duyarlılık gibi becerileri kazandıklarını vurgulamışlardır. Öğrencilere hazırladıkları proje çalışmalarıyla ilgili duygu ve düşünceleri sorulduğunda, proje çalışmalarının toplumsal sorunlara duyarlılığı geliştirdiği ve araştırma yapmanın keyif veren bir süreç olduğunu daha fazla vurgulamışlardır. Proje çalışmalarının çok fazla emek gerektirmesi vurgusu ise, özellikle uygulamalardan sonra yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ilk defa proje çalışmalarına katıldıklarını belirtmiştir. Öğrenciler proje çalışmalarının sınırlılığı ve zorluğuyla ilgili olarak özellikle konu belirlemenin, proje konusunu sınırlandırmanın ve araştırma yapmanın zorluğu ile grup çalışmalarının zorluğunu dile getirmişlerdir.

Projenin sosyal bilgiler öğretimine sağlayacağı katkılara yönelik olarak öğrenciler özellikle projenin araştırma yapma, problem çözme, düşünme becerilerini geliştirme, olayları gerçek yaşam durumlarıyla karşılaştırma, toplumsal sorunlara duyarlılığı geliştirme ve öğrenciyi aktif kılma açısından yarar sağlayacağını belirtmişler. Proje çalışmaları sonrasında ise, özellikle proje geliştirmenin toplumsal duyarlılığı geliştirdiğini vurguladıkları saptanmıştır.

Proje çalışmaları öncesinde öğrencilerin proje konusu olarak daha çok bireysel eğilimlerini yansıtan konulara ağırlık verdikleri görülmektedir. Proje çalışmaları sonrasında ise öğrencilerin büyük çoğunluğu konuların toplumsal yaşama yönelik olarak seçilmesi gerektiği görüşünü kazanmışlardır.

Yaratıcılık kavramının tanımına yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin yaratıcılığın akademik tanımını bildikleri saptanmıştır. Bu tanımın yanında, proje çalışmaları sonrasında "Düşünülmeyeni düşünmek, yapılmayanı yapmak, görülmeyeni görmek" ve "Sürüden bir adım önde olmak" gibi özgün tanımların da yapıldığı dikkat çekmektedir.
Proje tabanlı bir eğitim aldıktan ve proje geliştirdikten sonra böyle bir çalışmanın öncesine göre, yaratıcı olduğunu düşünen öğrencilerin sayısının arttığı saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin kendilerini yaratıcı buldukları alanların ise "problem çözme" ve "yaratıcı fikirler ortaya koymak" olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Program Geliştirme, Proje Tabanlı Öğrenme, Sosyal Bilgiler, Öğrenme ve Öğretme

SOCIAL STUDIES PRESERVICE TEACHERS' PERSPECTIVES ON PROJECT BASED LEARNING: A QUALITATIVE STUDY

Mehmet KARAKUŞ, Cukurova University, memkar@cu.edu.tr
Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK, Cukurova University, bkarakoc@cu.edu.tr

Abstract
The education systems today are designed on the basis of the need for the type of people that society is in need of to catch up with the contemporary world. Accordingly, not only the perspective about teaching and learning but also the content of the curriculums which are used as the main tool to educate people have change.
As opposed to the traditional approaches which view the teacher as the authority of knowledge, the need for the approaches which are student-centred and view the teachers themselves as the part of the learning process, value group-work has come to the fore. Drawing on such approaches, project-based learning is an important teaching and learning approach which aims to raise learners who think, question, evaluate, produce, create and have problem- solving skills.
The project-based learning gives the learners the opportunity to learn by defining problems, search for the ways to solve them, collect data, analyze the data, monitor the research process and associate the previous knowledge with the newly learned knowledge (Diffily, 2002). It is an approach which requires both individual and group-work on the problems and product related to real world and an interdisciplinary perspective (Demirhan, 2002).
Social studies course aims for individuals to develop skills which will help them learn the necessary skills, information and attitudes for problem solving through Project based learning approaches. This approach becomes crucial as it helps the teachers in social studies achieve the stated goals above. Project based learning approaches offer the students a creative learning experience for problem solving. There are multiple advantages of project based learning approaches, some of which include increasement in the quality of vocational abilities of teacher candidates and help the teacher candidates to have an opportunity to engage their students in the learning process and research and thus think critically and creatively. Project based learning also helps the teacher candidates train students who have higher order thinking abilities such as effective problem solving, are good in group-work, have a profound understanding of the subject matter and are able to keep up with ever changing requirements of the circumstances. The findings of this project would potentially inspire other departments in education faculties as the advantages and methods of this program might be applicable to the training of teacher candidates in other departments.
The purpose of this study is the explore the perspectives of Social Studies pre-service teachers on issues after a project based learning experience. This issues are:
- Their information and abilities about project work,
- Their opinions about project work,
- Contribution of this project to social studies,
- The criteria which they consider when they specify the project subject,
- Definition of the creativity concept,
- Their creativeness and the field in which they find themselves creative.

The research was carried out in 2010-2011 spring semester. The participants include thirty-two fourth grade students who study at The Social Studies Teaching Department of Faculty of Education, Çukurova University. The participants were given a special training about project-based learning within the course called "Social Project Development". The study investigated whether there are differences between the participants' opinions before and after the training. This research is a qualitative research. Data were obtained through interviews. In the interviews before the training, the participants' were asked information and ability about project work, their opinions about project work, contribution of this project to social studies, the criteria which they consider when they specify the project subject, definition of the creativity concept, their creativeness and the field in which they find themselves creative. Seven open ended questions were asked to the participants.
This research lasted fourteen weeks. During first four weeks the students were informed about the project based learning philosophical background application process and evaluation process. After that the students were asked to form small groups and identify a problem situation that is either a part of their lives or something that they find out through inquiry. Students defined these problems, determined several solutions to the problems, collected data and analyzed them. In other words, they conducted a project work. After, they shared their findings with their classmates. Hence, the students learned and reinforced their learning about the project based learning through combining theory with hands-on activities and presented their completed projects. At the end of this process students were asked seven open ended questions that were used prior to the intervention. The aim of this second interview was to determine whether there were any differences in students' opinions and to determine in detail to what extend these differences happened. The answers that the students gave before and after the project work for each question were transferred to the computer. The complete data were read line by line several times and the data was coded. By using open ended questions several themes were formed to organize these cods. The frequency of students' opinions and the differences of these opinions before and after the intervention were identified.
The findings of this study can be summarized as follows:
After completing the project work, the number of students who believed that they have research and problem solving skills were increased. Also, some students stated that during this process they acquired planning skills, scientific perspectives, analyzing and synthesizing skills, building cause and effect relationships and sensitivity to the social events. When students were asked about their feelings and opinions on project work, they emphasized that project work helped them to increase social awareness and that the process was enjoyable. Especially, after the intervention students emphasized on the fact that project work was very demanding. Most of students indicated that they did such kind of project work for the first time. Some of the difficulties students encountered were specifying the problem, restricting the problem, researching and engaging in group-work.
Students indicated that contribution of this project to social studies especially researching project, solving problem, improving thinking skills, comparing the events with the situations in real life, improving sensibility to social issues and making students active. After project work, students also emphasized that such a project helped them improve social sensibility.

Before the project work, it was observed that students concentrated on subjects which were related to personal interest. After the project work, most students reported that choosing a project subject that is related to improving social life was beter than a project based on personal interests.
When the students' opinions about the creativity concept was inquired, the students knew the academic description of creativity. In addition to this definition, after the project studies the students pointed out some unique definitions of creativity such as "Thinking what is not though, doing the thing which is not done, seeing the thing which is not seen" and "Being one step ahead from the flock".
After receiving the project based learning training and doing project work, it was found that the number of students who thought that they were creative have increased. The students believed they were creative in "problem solving" and "coming up with creative ideas".

Keywords: Curriculum Development, Project Based Learning, Social Studies, Learning and Instruction.

İLKÖĞRETİMDE YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Fırat Üniversitesi, nurigomleksiz@yahoo.com
Ebru BOZPOLAT, Cumhuriyet Üniversitesi, e.bozpolat@hotmail.com

Özet

Geçmişten günümüze yabancı dil öğrenmenin önemi ve bireyin yaşamındaki etkisi sıkça vurgulanmıştır. Küreselleşen dünyada yabancı bir dil öğrenme her zamankinden daha fazla önem kazanmıştır. Artık bir yabancı dil bilme günümüzün sürekli değişen dünyasında yeterli bile olmamakta ve bireyler ikinci, hatta üçüncü bir yabacı dil bilmeye yönelmektedirler. Etkili bir yabancı dil öğrenimini sağlayan birçok faktör vardır. Öğretmen, kullanılan strateji, yöntem ve teknikler ile öğrenci özellikleri bu süreçte önemli olan faktörler olarak sıralanabilir. Etkili bir yabancı dil öğreniminin sağlanması ancak tüm bu bileşenlerin bir arada göz önünde bulundurulmasıyla mümkündür. Yabancı dilin nasıl öğrenileceği, dil öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntemlerin neler olduğu ve dil öğrenmede nasıl başarılı olunacağı soruları yeni araştırmaları beraberinde getirmiştir. Bu araştırmalar ışığında yabancı dil öğreniminde yeni yaklaşımlar sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Ancak, hangi yaklaşım, yöntem ve teknik kullanılırsa kullanılsın öğrenciler, bilginin pasif alıcısı olduğu ve kendi gelişimlerini değerlendirebilecek düzeyde olmadığı sürece yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşılamayacağı bir gerçektir. Bu durum öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi olarak tanımlanan öğrenen özerkliği kavramını gündeme getirmektedir. Öğrenen özerkliği yabancı dil öğrenme sürecinde belirli bazı becerileri içermektedir. Bu sorumluluğun gerektirdiği alt beceriler öğrenme amaç ve hedeflerini belirleme, bu hedeflere ulaşma süreçlerini yönetme ve hedefe ulaşma durumlarını değerlendirme şeklinde ifade edilebilir.

Yabancı dil öğretiminde bireylerin kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk alabilmeleri ve bu sayede öğrenen özerkliğinin desteklenmesi vurgulanmaktadır. Böylece, öğrenenin öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımını sağlamak amaçlanmıştır. Yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği denince öğrencilerin kendi öğrenmelerinde karar verme yetkinliğine sahip olmaları akla gelmektedir. Yabancı dil sınıflarında öğrenen özerkliğinin gelişimine katkıda bulunmanın önemli adımlarından biri de öğrencilerin kendi öğrenmelerine karar verme becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesidir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karar verme sürecine etkin biçimde katılmaları onlarda öğrenen özerkliğinin gelişmesine katkıda bulunacak ve yabancı dili daha etkili öğrenmelerini sağlayacaktır. Bu noktada yabancı dil öğretmenlerinin önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Yabancı dil öğretmenleri bunu ancak sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmakla sağlayabilirler. Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerinin öğrenmelerinde karar alma sürecine etkin katılma imkan ve fırsatını sunarak onların yabancı dili daha etkili öğrenmelerini sağlayabilirler. Bu ise ancak yapılandırmacı sınıflarda gerçekleştirilebilir. Bu çerçevede, öğrencilerin yabancı dil eğitiminde kendi öğrenme süreçlerinin farkında olma ve kendilerini yönlendirme gibi becerileri ne ölçüde kazanabildikleri araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Sivas il merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini belirlenmektir. Araştırmada, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas il merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş 975 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme türü kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmelerinin garanti altına alındığı ve evrenin iki ya da daha çok tabakaya (alt evrene-alt gruba) ayrıldığı bir örnekleme türüdür. Bu çerçevede okullar eğitim bölgeleri açısından tabakalandırılmıştır.Sivas il merkezinde ilköğretim okulları Milli Eğitim İl Müdürlüğü tarafından dört ayrı eğitim bölgesine ayrılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan ilköğretim okulları eğitim bölgeleri açısından tabakalandırılmış ve her bir eğitim bölgesinden ikişer okul seçilmiştir.

Veri toplama aracı olarak Egel (2003) tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliği Anketi kullanılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek toplam 44 madde içermekte ve dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar öz yönelim için hazırlık (altı madde), dil öğrenmede bağımsız çalışma (yedimadde), sınıfın/öğretmenin önemi (sekiz madde), öğretmenin rolü: Açıklama/denetleme (beş madde), dil öğrenme etkinlikleri (dört madde), içerik seçimi (üç madde), amaç/değerlendirme (iki madde), değerlendirme/motivasyon (beş madde), diğer kültürler (dört madde) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerden yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Derecelenmesi Hiçbir Zaman Doğru Değil (1), Nadiren doğru (2), Bazen Doğru (3), Çoğu Zaman Doğru (4), Her zaman doğru (5) şeklinde puanlanan ölçek öğrencilere sınıflarında uygulanmıştır. Ölçek bazı sınıflarda araştırmacılar tarafından uygulanırken, bazı sınıflarda da sınıfın İngilizce öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Her iki biçimde de aynı yol izlenmiş öğrencilerden isimlerini yazmamaları, ölçeği dikkatli okuyup dürüstçe doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin maddelerine katılma derecelerine ilişkin belirlenen puan aralıkları ise şöyle belirlenmiştir: Her zaman doğru: 4.21-5.00, Çoğu Zaman Doğru: 3.41-4.20, Bazen Doğru: 2.61-3.40, Nadiren doğru: 1.81-2.60, Hiçbir Zaman Doğru Değil: 1.00-1.80.

Verilerin analizinde SPSS 12.0 programı kullanılmış ve aşağıdaki istatistiksel işlemlerden yararlanılmıştır: Kişisel bilgilerin analizinde frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Verilerin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Ancak t-testi için önce levene testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda; parametresiz bir test olan Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Araştırmanın istatistksel işlemleri henüz tamamlanmamış ve çalışma süreci hem istatistiksel işlemler hem de bulguların yorumlanması açılarından hala devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen özerkliği, yabancı dil öğrenimi, ilköğretim, öğrenme sorumluluğu, öğrenmede karar verme

LEARNER AUTONOMY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN ELEMENTARY SCHOOL

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Fırat University, nurigomleksiz@yahoo.com
Ebru BOZPOLAT, Cumhuriyet Üniversitesi, e.bozpolat@hotmail.com

Abstract

The importance of learning a foreign language and its effect on individual's life has always been emphasized. Learning a foreign language in globalized world has gained importance more than ever before. In this permanently changing world, knowing only one foreign language is not accepted efficient and people tend to learn the second and even the third one. There are many factors affecting the process of foreign language learning. Teacher, strategy, method and techniques used are among the important factors. For these reasons, how to learn a foreign language effectively, how to use methods which facilitate learning and how learners can be successful in this process have caused new studies and researches.

In the direction of the new researches, new approaches have often been used. It is a reality that we cannot be successful in foreign language learning as long as the students are passive learners and they cannot reach a level of evaluating their development. This brings along the concept of learner autonomy which means taking responsibility in learning during the process. The sub-skills of this responsibility are; determining the goals and direction of his/her learning, managing the processes that will help reaching aims, and evaluating to what extent he/she has reached the aims.

It is emphasized for the learner to take more responsibility in foreign language learning process to support learner autonomy in foreign language curriculum. By doing that, it has been aimed to provide active participation of the learner to the teaching-learning process. Learner autonomy in foreign language learning involves students' competence in decision making during their language learning process. One of the steps to be taken to develop learner autonomy in foreign language classes is to support students to develop the skill of decision making about their learning. Students' involvement in decision making process effectively during their foreign language studies will help them develop their learner autonomy and learn a foreign language more efficient. In this point, the teachers carry important duties and responsibilities. Foreign language teachers can only achieve this by creating constructivist learning environments. Constructivist teachers can help their students learn a foreign language effectively by providing them the chance and opportunities of taking part the process of decision making effectively. This can only be realized in constructive classrooms. In this framework, it has been determined as a research subject whether the students are aware of their learning process and to what extent they gain the skill of their self-direction through their learning.

The aim of this study is to determine the opinions of seventh grade students enrolled at elementary schools in Sivas city center towards learner autonomy in foreign language learning. Descriptive research method was used in the study. Descriptive methods involve gathering data concerning current status of the phenomena. The study population is comprised of seventh grade students enrolled at elementary schools in Sivas city center in spring term of 2010-2011 academic year. Sample of the study consists of 975 students selected randomly. The stratified proportional random sampling procedure was used to select the schools. There are four education zones in Sivas city center. The schools were stratified on the basis of education zones and then two schools from each education zone were selected.

Learner Autonomy Questionnaire developed by Egel (2003) was used as the data collection tool. The questionnaire, developed to determine students' opinions towards learner autonomy in foreign language learning, includes 44 items and nine dimensions. These dimensions are named readiness for self-direction (six items), independent work in language learning (seven items), importance of class/teacher (eight items), role of teacher: Explanation/supervision (five items), language learning activities (four items), selection of content (three items), objectives/evaluation (two items), assessment/motivation (five items) and other cultures (four items). Cronbach Alpha reliability coefficient of the questionnaire was measured to be 0,81. The students were asked to rate their opinions about learner autonomy in foreign language learning. The scale items ranging from always true (5), mostly true (4), sometimes true (3) and rarely true (2) to never true (1) was administered the students in their classrooms. In some classes the researchers administered the scale and in others, English Language teacher of the classroom administered the scale. In all cases, the same procedures were followed and the students were reminded that their answers would remain anonymous and they were asked to read the items carefully and answer honestly. Score intervals of the scale was calculated as follows: always true 4.21-5.00, mostly true 3,41-4.20, sometimes true 2,61-3.40, rarely true 1.81-2.60 and never true 1.00-1.80

The data were analyzed by running Statistical Package for Social Sciences (SPSS 12.0) program and following statistical procedures were used in the study; Frequency and percent were used to analyze personal data. Independent groups t test were used to analyze the data. In a prior examination, when the distribution of the data was found to be non normal, Mann Whitney U, non-parametric statistical technique, were used in the analyses of the data obtained from the study. When the distribution of the data was found normal, parametric statistical technique, independent groups t test was used. Results with $p<0.05$ were considered statistically significant. The study has not been completed yet and the study process is still going on both from the statistical process and interpretation of the findings.

Keywords: Learner autonomy, foreign language learning, elementary school, responsibility in learning, decision making in learning

MESLEKİ EĞİTİMDE BİT'İN YERİ: ÖRNEK BİR EĞİTİM ARACI

Mehmet ŞAHİN, Selçuk Üniversitesi, mesahin@selcuk.edu.tr
Yavuz ERİŞEN, Selçuk Üniversitesi, erisenyavuz@gmail.com

Özet

İçinde bulunduğumuz çağda bilginin daha önceki zaman dilimlerine göre daha hızlı büyüdüğü ve eğitimciler ve işverenlerin öğrenciler ve çalışanlar için sürekli eğitim programlarına çok zaman ayırdıkları bir gerçektir. Onlara göre sadece ders almak yetmemekte ve geleneksel yöntemler hızlı değişen ortama ayak uyduramamaktadır. Özellikle bilgi teknolojisinin yayılmasıyla bir ağ kullanarak öğrenme en azından teknik olarak bir gerçeklik haline gelmiştir ve çok fazla miktarda bilgi değişimi enteraktif Web ortamında gerçekleşmektedir. Bilgi ve İletişim Teknolojisinin (BİT) eğitimin birçok alanında yaygın kullanımı, Internet, mobil bilgisayarlar, sosyal ağlar ve 21. yüzyılda meydana gelen diğer gelişmeler esas olarak endüstri kadar eğitimin de yükselmesine yardımcı olmaktadır. Yaklaşım ve yöntemde meydana gelen tüm bu değişiklikleri dikkate alarak, EACEA (AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı) eğitim-öğretim alanında fon ayırarak Yaşamboyu Öğrenme Programını (LLP) başlattı.

Zamanımızda, dünyanın her yeri birbirine bağlanmış ve karmaşık hale gelmiştir. Buna bağlı olarak, hem genç nesil hem de yaşlı nesil yeni fikirler üretmeye ve yenilikçi yaklaşım içinde yeni ürünler üretmeye ihtiyaç duymaktadır. Castells'e göre, bilgi çağının temel paradigması, ağ işleyişi ve akış hızıdır ve bu hız tarihsel olarak yapılandırılmış hızın üstündedir. Başka bir ifadeyle, akış, örgütler yerine, iş, karar ve çıktı kontrol birimleri haline gelmiştir (aktaran Nyíri 2006). Siemens'e göre (2006), günümüzde öğrenenler ve kurumların karşılaştığı önemli değişiklikler şunlardır: toplumsal değişiklikler, teknoloji, küreselleşme, bilgi gelişimindeki yüksek hız ve sorumlulukların dağıtılması (bir merkezden yönetilmemesi). Bu bağlamda, eğitim kurumları bilgisayar ağını kullanarak mesleki eğitimi

doğrudan verebilmektedir. Bu amaçla oluşturulmuş olan öğrenme ortamları öğretmen rehberliğinde yapılan tartışmalara dayalı olan sınıf ortamlarından ve testlerden çok farklı değildir (Şahin ve diğ. 2007). E. Seyfried'e göre, son yirmi yılda, çoğu üye ülkede mesleki eğitim ve öğretimin kalitesinin önemi konusunda bir bilinç artışı olmuştur (Seyfried, 1998). Sonunda, işin odak noktası üç adet AB politika önceliğini ortaya çıkardı: işgücünün istihdamı, dezavantajlı gruplara öncelik vererek eğitime erişim, eğitim arz ve talep dengesini somut ve ölçülebilir hedeflere koyarak daha iyi dengelemek (Şahin ve diğ., 2007). Daha önceki zaman dilimlerinde olandan daha hızla artan mesleki ve beceri taleplerinin olduğu bir dünyada, kalite ve verimliliği artırmak, AB içindeki eğitim ve öğretim sistemleri ile bağlantılı geleceğe yönelik stratejik somut hedeflerden biridir. Bu iyileştirme, bilgi toplumu, herkes için BİT erişimin mümkün kılarak, bilimsel ve teknik çalışmalara katılımı artırarak ve kaynakları en iyi şekilde kullanarak bilgi toplumu için gerekli becerilerin geliştirilmesi bakımından, öğretmen ve eğitmenlere sürekli eğitim sağlamayı kapsamaktadır (Mihai ve Şahin, 2009).

Bu bildiri, AB LdV programı dahilinde geliştirilen ve Ayakkabı Tasarımı İçin Sanal Eğitim Merkezi (VTC-Shoe: Virtual Training Centre for Shoe Design) adlı ayakkabı tasarımı eğitimi ürününü tanıtmayı amaçlamaktadır.

VTC-Shoe (http://vtc.shoe-design.ro)2007-2009 yılları arasında 3 Balkan ülkesinden 3 üniversitenin oluşturduğu bir proje konsorsiyumu tarafından geliştirilmiştir: Iasi Gheorghe Asachi Teknik Üniversitesi (Romanya), Selçuk Üniversitesi (Türkiye) ve Girit Teknik Üniversitesi (Yunanistan). VTC-Shoe projesinin amacı, nitelik ve nicelik bakımından eğitimdeki değişen ihtiyaçların karşılanması, Avrupa ayakkabı endüstrisinde rekabet ve istihdamın arttırılmasına katkıda bulunmaktı. Ulusal ayakkabı endüstrisinde BİT kullanımını arttırmak için, VTC-Shoe konsorsiyum ortakları, yenilik ve uygulama geliştirme noktasında odaklanarak mesleki eğitim ve öğretim sistemlerinde niteliğin arttırılması destek vermeyi ortak amaç olarak kabul ettiler. Buna bağlı olarak, bu projenin amacı ayakkabı tasarımı eğitimi içeriğini başlangıç ve orta düzeyde sanal olarak tasarımlanmış ve internet üzerinden ulaşılabilen bir e-öğrenme aracı geliştirerek bu alanda bir yenilik gerçekleştirmek idi.

Geliştirilen bu eğitim amacının eğitim programı dört bölümden oluşmaktadır. Bölüm I, ayakkabı tasarımı ve kalıp çıkarmada uygulanan ayak anatomisi ve biyomekanik konusu ile ilgili bilgiler üzerinde odaklanan dersleri içermektedir. Bölüm II, ayakkabı konusunu ele almaktadır. Bu bölümde yer alan dersler ayakkabı ürünlerinde kullanılan malzemeler, ayakkabı yapısı, kriterlerin işlevleri ve sınıflandırılması, ayakkabı endüstrisinde kullanılan tabanlar, ayakkabı teknolojisi ve kalıp çıkarmada bilinmesi gereken teknolojik paylar gibi konuları ele almaktadır. Bölüm III, ayakkabı tasarımında kullanılan ölçüm sistemleri ve araçlarını içermektedir. Bölüm IV ise, tasarım ve kalıp/model çıkarma ile ilişkili dersleri kapsamaktadır.

21. yüzyılda eğitim ve öğretimde BİT kullanımı eğitim kurumlarının temel görevlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bir eğitim aracı olarak VTC-Shoe ayakkabı eğitiminde BİT kullanımını çok güzel bir örneğidir. VTC-Shoe, İngilizce, Romence, Türkçe ve Yunanca olarak yapılan bu çok dilli sanal eğitim ortamıdır. Bir eğitim aracı olarak, geliştirilen eğitim programı sanal eğitim için gerekli olan yaklaşım, yöntem ve tekniklerle uyumludur. Sanal eğitim ortamında kullanılan işitsel ve görsel araçlar da bu sahada eğitim almak isteyen kişiler için çekiciliğe katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, animasyonlar, testler ve tasarım koleksiyonu bu eğitim aracının eğitimde daha etkili ve verimli olmasına da yardımcı olmaktadır.

Anahtar sözcükler: *Mesleki eğitim, bilgi ve iletişim teknolojileri*

THE PLACE OF ICT IN VOCATIONAL EDUCATION: A SAMPLE TRAINING TOOL

Mehmet ŞAHİN, Selçuk University, mesahin@selcuk.edu.tr
Yavuz ERİŞEN, Selçuk University, erisenyavuz@gmail.com

Abstract

It is a fact in our age that knowledge is growing faster than ever before and educationists and employers spend a significant amount of time on continuing education programs for the students and employees. They feel that taking classes is not enough because the traditional ways are not able to keep up with a rapidly changing environment. Especially, with the spreading of information technology, network learning has become a reality, at least technically, and a vast amount of spontaneous knowledge exchange is taking place on the interactive World Wide Web. The widespread use of Information and Communication Technologies (ICT) in many fields of education, the Internet, mobile computing, social networks and many other advances in 21st century help essentially to promote and boost education as well as industry. Considering these changes in approach and methodology, EACEA (European Commission, Executive Agency Education Audiovisual & Culture) stared Lifelong Learning Programme (LLP) as the flagship European Funding programme in the field of education and training.

In this century, the world has become interconnected and more complex and, thus, younger and older learners need to generate new ideas, new products within an innovative approach. According to Castells, the basic paradigm of the information age is networking and the space of flows which "reigns above the historically constructed space of places [...] In other words, flows become the units of work, decisions and output-control, instead of organisations" (quoted by Nyíri 2006). According to Siemens (2006) the key changes facing learners and organizations today include: Societal changes, Technology, Globalization, Rapid pace of information development and Decentralization. In this context, training organizations can conduct professional training directly via the computer network. The learning environments formed for this purpose are not so different from a teacher-guided class with discussions and tests as well (Şahin M., et all, 2007). According to Seyfried E., in the past two decades and in most Member States there has been a growing awareness of the importance of quality in vocational education and training (Seyfried E., 1998). Finally, a further focus of the work consisted of translating the three European policy priorities promoting employability of the workforce, access to training with particular emphasis on the most vulnerable groups, and the better matching of training demand and supply- into concrete and measurable objectives (Şahin M., et all, 2007). Improving the quality and effectiveness in a fast track world with greater demands than before in professions and skills is one of the concrete future strategic objectives in relation to education and training systems in the EU. This improvement covers the continuing education and training for teachers and trainers in terms of development of skills for the knowledge society, ensuring access to ICT for everyone, increasing recruitment to scientific and technical studies, and making the best use of resources (Mihai and Sahin 2009).

This paper aims to promote a training tool developed under LdV programme in footwear training.

Virtual training centre for Shoe Design (VTC-Shoe) was developed in 2007-2009 within a Project proposed by a consortium consisting of three Balkan countries (http://vtc.shoe-design.ro). The partners are Gheorghe Asachi technical University (Romania), Selcuk University (Turkey) and Technical University of Crete (Greece). The main reason for the VTC-Shoe project proposal comes up to the changing needs in training, in terms of both quantity and quality, designed for promoting competitiveness and employment on the European footwear industry. In order to foster use of Information and Communications Technologies (ICT) in their national footwear industry, the VTC-Shoe partners engage a common challenge to support quality improvements in vocational education and training systems, by focusing on the development of innovation and good practice. The aim of the project is to implement shoe design training

content (at elementary and intermediate level) into a virtually designed and served training centre which is accessible over internet, e-learning will be realized as an innovation in this field.
The training tool is composed of IV parts. Part I covers the lessons related with foot focusing on the knowledge on foot anatomy and biomechanics applied to footwear design and pattern making. Part II is about footwear. It covers the lessons about materials used for footwear products, footwear structure, functions and classification criteria, lasts for footwear industry, footwear technology and technological allowances for pattern making. Part III consists of the lessons related with measurements and tools used in footwear design. The main topics are foot anthropometrics, measurement systems and tools for pattern making. Part IV covers the lessons related with design and pattern making:
The use of ICT in education and training in 21st century is regarded as an essential task of the educational organizations. The training tool, VTC-Shoe, is a perfect sample of ICT use if footwear training. VTC-Shoe is a multi-lingual virtual environment constructed in English, Romanian, Turkish and Greek. As a training tool, the curriculum is in accord with the approach, methodology and techniques required for virtual training. The audio and other visual aids contribute to its attractiveness for a trainee or trainer in this field. In addition, the animations, quizzes and design collection can further contribute this tool to become more attractive and effective in training.

References

Mihai A. and Şahin M. (2009) Lazinica, C. Calafate, Technology Education and Development, **ICT Use in VET: The Virtual Training Centre for Shoe Design as a Model**, ed: Lazinica, C. Calafate, pp. 321-342, India, In-Tech

Nyíri, Kristóf (2006a): Castells, **The Information Age** (Book review, in: Replika 2006/12 http://www.replika.hu/archivum/36/12 , (accessed 5 March 2007)

Seyfried E. (1998) **Evaluation of Quality Aspects in Vocational Training Programmes: Synthesis Report**, CEDEFOP, 1998.

Siemens, G. (2006). **Conectivism: learning and knowledge today**. Retrieved March 17, 2008 from http://www.educationau.edu.au/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/globalsummit/gs2006_siemens.pdf

Şahin M., Yaldiz S., Ünsaçar F., Yaldiz B., Bilalis N., Maravelakis E., Antoniadis A. (2007), **Virtual Training Centre for CNC: A Sample Virtual Training Environment**, ICVL 2007: The 2nd International Conference on Virtual Learning, 26-28 October, 2007, Constanta, Romania

Key words: *Vocational education, Information and Communication Technologies*

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ DERSİNİN NOT İLE DEĞERLENDİRİLMEMESİNİN ÖĞRENME ORTAMINA ETKİLERİ

Melis PAKSOY, Milli Eğitim Bakanlığı, melispaksoy@gmail.com
Zeynep AYVAZ TUNCEL, Pamukkale Üniversitesi, zatuncel@pau.edu.tr

Özet

İlköğretim okullarında seçmeli dersler not ile değerlendirilmemekte ve yılsonunda öğrenci karnesinde derse ait not bulunmamaktadır. Elbette bir dersi değerlendirmenin tek yolu not vermek değildir. Ancak dersin not ile değerlendirilmiyor olması öğrencileri ve dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecini etkilemektedir. Baykul'a (2000) göre eğitim bir sistemdir ve bu sisteminde diğer bütün sistemlerde olduğu gibi girdileri, süreci, çıktıları ve kontrolü vardır. Sistemin kontrolü, eğitimde değerlendirme ögesi aracılığıyla yapılır. Değerlendirme, kendisi de dahil olmak üzere, eğitim sistemindeki ögelerin iyi işleyip işlemediğini, varsa işlemeyen yönlerini ortaya koyar. Böylece sistemin onarılmasını sağlar. Scriven'e (1967) göre öğretmenler öğrencilerini başlıca iki amaçla değerlendirirler: (1) öğrencilerin öğrenmelerini izleme ve hem bireysel olarak öğrenciler hem de tüm sınıflar için öğretimde değişiklikleri yapma ve (2) öğretimin bir dönemi sonunda öğrencilere not verme. İlk olarak sözü edilen değerlendirmenin esas işlevi, henüz zaman varken öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için öğrenmelerini "biçimlendirme" lerinde yardımcı olmaktır. İkinci olarak sözü edilen değerlendirmenin de esas işlevi de bir dönem sonunda gerçekleşen öğrenmeleri "özetlemek, toparlamak" olduğu için düzey belirlemektir (Akt. Anderson ve Krathwohl, 2001/2010: 327).

Günümüzde oldukça önem taşıyan temel bilgisayar okuryazarlığının kazandırılması için öğretim programlarında Bilişim Teknolojileri adı altında bir ders bulunmaktadır. 2010 yılı itibariyle ilköğretim I. kademeden kaldırılan Bilişim Teknolojileri dersi II. kademede de seçmeli dersler arasında yer almaktadır. Dersin seçmeli ders olması ve not ile değerlendirilmemesinin öğretme-öğrenme sürecini nasıl etkilediği incelenmelidir.

Bu araştırmada ilköğretimde bilişim teknolojileri dersinin not ile değerlendirilmemesinin, dersin öğrenme ortamına olan etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltmak ve öğrenme ortamını etkili hale getirmek konusunda öğretmenlere önerilerde bulunmak açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, bilişim teknoloji dersinin not ile değerlendirilmemesinin öğrenme ortamına etkilerini belirlemek amacıyla karma yöntem kullanılmış ve veri toplama süreci "ardışık açıklayıcı strateji (sequential explanatory strategy)" kullanılarak düzenlenmiştir. Ardışık açıklayıcı strateji, öncelikle nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesini daha sonra nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesini öngörmektedir. Araştırma sonunda ise iki yöntem bütünleştirilerek yorum yapılmaktadır (Creswell, 2003: 215).

Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden biri olan "kolay ulaşılabilir / uygun örnekleme (convenience sampling)" yöntemi dikkate alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Nicel verilerin toplandığı çalışma grubunu,www.bilgisayarbilisim.net forum sitesi üzerinden uygulanan ankete katılan Türkiye genelinde 95 bilgisayar öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel verilerin toplandığı çalışma grubunu ise Denizli il merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan beş bilgisayar öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin belirlenmesinde Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenen eğitim bölgeleri dikkate alınmıştır.

Araştırmanınnicel verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "İlköğretim Okullarında Bilişim Teknolojileri Dersinin Not ile Değerlendirilmemesinin Öğrenme Ortamına Etkisi" isimli anket formu kullanılmıştır. Geliştirilen anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde; cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan fakülte ve kadro türünü içeren kişisel bilgileri yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri dersinin not ile değerlendirilmemesi konusunda görüşlerini belirlemeye dönük ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeler "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" olmak üzere beş kategoride ölçeklendirilmiştir. Hazırlanan anket, internet ortamına yüklenmiş; adres, bilişim teknolojileri öğretmenlerine forum sitesi aracılığı ile duyurulmuştur. Türkiye'nin çeşitli şehir ve okullarından 95 öğretmen anketi doldurmuştur.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla "öğretmen görüşme formu" kullanılmıştır. Anket verileri üzerinde yapılan analizlerden yararlanılarak görüşme formu hazırlanmış, öğretmen ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.Öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada görüşmeler yoluyla elde edilen veriler analiz aşamasındadır.

Anket yolu ile elde edilen verilen üzerinde betimsel istatistikler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler ise betimsel yolla çözümlenecektir.
Bilişim teknolojileri dersinin not ile değerlendirilmemesinin öğrenme ortamına etkisine ilişkin anketi yanıtlayan öğretmenlerin %73,6'sı bu durumun öğrencilerin derse verdiği önemi azalttığını, %67,3'ü öğrencilerin bu dersi oyun oynayabilecekleri bir ders olarak gördüklerini, %65,2'si öğrencilerin derse hazırlıksız gelmelerine neden olduğunu, %60'ı öğrencilerin dersle ilgili kaygılarını ve motivasyonlarını azalttığını belirtmektedir. Ayrıca öğretmenler "bilişim teknolojileri dersinin not ile değerlendirilmemesi yerinde bir uygulamadır" ifadesine %65,2 oranında "Kesinlikle Katılmıyorum" demişlerdir.
Araştırmada anket yoluyla elde edilen veriler doğrultusunda Bilişim Teknolojileri dersinin not ile değerlendirilmemesinin öğretme-öğrenme ortamına olumsuz yansıdığı ve öğretmenlerin bu uygulamadan memnun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen verilere ilişkin bulgular ve sonuçlar daha sonra raporlaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bilişim Teknolojileri, Değerlendirme, Öğretme-öğrenme süreci

THE EFFECT OF THE INFORMATION TECHNOLOGIES SUBJECT NOT ASSESSED BY GRADES ON THE LEARNING ENVIRONMENT

Melis PAKSOY, Milli Eğitim Bakanlığı, melispaksoy@gmail.com
Zeynep AYVAZ TUNCEL, Pamukkale Üniversitesi, zatuncel@pau.edu.tr

Abstract
In primary schools, elective classes are not evaluated by grades and the student's end of year report card does not contain the grades relating to the class. Of course grading is not the only means of evaluating the class performance.However, the fact that the class is not evaluated by grade has an effect on the student and the teaching-learning process as a result. According to Baykul (2000),education is a system and like all other systems, this systems has inputs, processes, outputs and controls. The control of the system is carried out via the assessment component in education. Assesment, including its own process, confirms whether the component of the education system are working well, and points out the parts that not work, if any. Therefore, it enables the system to be repaired. According to Scriven (1967), teachers assess their students for two main reasons: (1) to monitor the learning of their students and to carry out changes in teaching relating to the student and for all other classes and (2) to grade the students at the end of the academic semester. The main function of the fist type of evaluation mentioned is to assist the students in "shaping" their learning process in order to develop themselves while there is time. Second assessment s main function is to "summarize and collect" the learning at the end of a semester and to indicate a level attained (Akt. Anderson and Krathwohl, 2001/2010: 327).
Nowadaysin order to gain computer literacy, which has vital importance, there is a subject titled Information Technologies in Curricula. As of 2010 academic year, the Information Technologies subject which has been repeal from the level I of primary education, and has been placed in level II elective subjects. The effect of, fact that the subject is elective and is not assessed by grades, on the teaching-learning process should be examine
In this research, it is aimed to explore the effect of the information Technologies subject not being assessed by grades on the learning environment. It is thought that the research conclusions are important in making proposals to teachers in respect of reducing undesirable student behaviour and to make the learning environment more effective .
In this research mixed methods were utilized in determining the effect of the information technologies class not being assessed by grades on the class learning environment and the data collection process was implemented using the sequential explanatory strategy. Sequential explanatory strategy is based on first collection of quantitative data and its analysis then the collection of qualitative data and their analysis. At the end of the research, the two methods are integrated and interpreted (Creswell, 2003: 215).
In the research,the participants was selected by taking into account the convenience sampling method, which is object oriented sampling type. The participants that collected the quantitative data consists of 95 computer teachers throughout Turkey that participatedin the questionnaire at,www.bilgisayarbilisim.net forum site. The participants involved in the collection qualitative data consists of five computer teachers at the primary schools in Denizli provincial center. The educational areas supplied by the Denizli National Education Directorate was taken into account in determining the teachers to be included.
In order to collect quantitative data of research, the questionnaire form named "the Effect of the Information Technologies Subject Not Assessed by Grades on the Learning Environment on Primary Schools" designed by the researchers was used. The questionnaire consists of two sections. The first section contains personal data on the participants; sex, seniority, the faculty graduated from, and personnel classification. The second section contains expressions that relate to the opinions of the teachers on not grading Information Technologies classes. The response to these expressions has been scaled in five categories as; "Completely Agree", "Agree", "Undecided", "Don't Agree" and "Definitely Do Not Agree". The questionnaire was uploaded to the internet and the site address was notified to the teachers via the forum site. 95 teachers filled in the survey throughout Turkey from various cities and schools.
In order to collect the qualitative data of the research the "teacher interview form" was used. The interview form was prepared by benefiting fromthe analysis performed onthe questionnaire data and was organized in accordance with the views of teachers and other experts. Individual interviews were conducted with the teachers. The data thus acquired is currently under analysis.
Descriptive statistics were used on the data obtained through the questionnaire. While the data obtained from the interviews will also be analyzed using the descriptive approach.
Of the teachers that responded to the questionnaire related the effect of the information technologies class not being assessed by grades on the class learning environment, 73,6% stated that this reduced the importance given by the students to the class, 67,3% said that the students saw this class as one they could play games in, 65,2% said it caused the student to come unprepared to class and 60% said it reduce the students interest and motivation in the class. In addition, 62,5% of the teachers responded with "Definitely Do Not Agree" to the expression "Not grading the Information Technologies class is an appropriate approach".
In the research, in accordance with the data gathered through the questionnaire, it has been concluded that not grading the Information Technologies class, reflected adversely to the teaching-learning environment and that the teachers were dissatisfy with the practice.
The findings and conclusions to be drawn from the qualitative dimension of the research will be reported on later.

Keywords: Information Technologies, Assessment, Teachin-learning process

SINIF ÖĞRETMENİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ALGILARI

Melis YEŞİLPINAR, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, myesilpinar@cu.edu.tr
Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, adoganay@cu.edu.tr

Özet

Günümüzde eğitimin temel amaçlarından birinin, hangi düzeyde olursa olsun öğrencilerde düşünme becerilerinin özellikle de eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi olduğu konusunda eğitimciler ortak bir görüşte birleşmektedirler. İki bin beş yılında yürürlüğe giren yeni ilköğretim programlarında, öğrenilebilir ve öğretilebilir olduğu vurgulanan eleştirel düşünme becerisi, diğer birçok düşünme becerisiyle birlikte ortak zorunlu beceriler arasında yer almıştır. Öğretim programlarında eleştirel düşünme becerisine tüm dersler açısından bu denli önem verilmesi, bu programları uygulayan öğretmenlerin bu becerilerin öğretimine ilişkin yeterliklerinin ve buna paralel olarak yetiştirilen öğretmen adaylarının aldığı eğitimin de sorgulanmasını gerekli kılmıştır.

Bu gerekliliken hareketle, Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimde öngörülen yenilikler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme ve öğretimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması ve eleştirel düşünmeye karşı olumlu bir tutum içerisinde olması beklenilmektedir. Ancak öğretmenlerin etkili ve nitelikli bir öğretim gerçekleştirebilmelerinde bir takım yeterliklere sahip olması tek başına yeterli görülmemektedir.

Öğretmenin bildiklerini uygulama konusundaki çabası, motivasyonu ve göstereceği performansa yönelik algısı öğretime yön veren önemli değişkenler arasında yer alırken, düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliğin öğretmenlerin bildiklerini uygulamaya dönüştürmesinde aracı olduğu, bununla birlikte bireylerin düşünme becerilerini kazanmasında, senteze varmasında, uygulamasında ve değerlendirmesinde sürecin niteliğini belirleyen belli başlı noktalardan biri olduğu vurgulanmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğrenmeyi olumlu yönde etkilemeye yönelik yeterliklerine ilişkin algılarının gerçek başarı adına oldukça önemli olduğu ifade edilmiş ve güçlü etkileri olduğu belirlenmiştir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin öğretim sürecinde üst düzey düşünmeye yönelik amaçlar üzerinde durmasının, düşük yeterlik algısına sahip öğretmenlere göre daha olası olduğu öne sürülürken, öğrenme güçlüğü çeken, başarıya ulaşmada yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere daha fazla zaman ayırdıkları ve bu öğrencileri başarılı olunan durumlarda ödüllendirdikleri ortaya konmuştur. Öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin algıları yarattıkları öğrenme ortamlarını, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencilerin öğretilenleri anlamasını diğer bir ifadeyle öğretimin niteliğini etkilemekte; öğrencilerin sosyal, bilişsel ve akademik gelişimine büyük ölçüde yön vermektedir. Bu durum öğrencilerin başarı düzeylerinde de farklılaşmaya neden olabileceği gibi araştırmalarda da akademik başarı ve öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir.

Yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen bu çalışmalarda öğretmen yeterlik algısının, motivasyon ve öğretime yönelik tutuma etkisi üzerinde durulmuş, yeterlik algısının farklı değişkenler açısından incelendiği, ölçümüne dönük araçların geliştirildiği ve farklı derslerin ve becerilerin öğretimi ile ilişkilendirilerek araştırıldığı görülmüştür. Öğretmen ve öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yeterlik algılarına dönük çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir. Özellikle ülkemizde eleştirel düşünme ve öğretimine ilişkin sınırlı sayıdaki çalışmalarda, genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu bağlamdan hareketle öğretmen ve öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarının belirlenmesine gereksinim duyulmuştur.

Bu nedenle araştırmada, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini kazandırma konusundaki yeterliklerine ilişkin algıları nasıldır sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesinin, onlara sunulacak hizmet-içi eğitim programlarının geliştirilmesine; öğretmen adaylarının algılarının belirlenmesinin ise, hizmet-öncesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde temel alınan olgu öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarıdır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklerine ilişkin görüşlerinin derinlemesine ve çok boyutlu olarak incelenmesi adına veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri için, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapıyor olmak ve dördüncü ve beşinci sınıfı okutuyor olmak; öğretmen adayları için de, dördüncü sınıfta olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, bu ölçütlere uygun olarak, gönüllülük esasına göre saptanan, Adana ili merkez ilçelerinde görev yapan 35 sınıf öğretmeni ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören 35 sınıf öğretmeni adayından oluşmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik bilgi düzeyi ve yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilme konusunda kendilerini çoğunlukla yetersiz gördükleri, bir kısmının ise kısmen yeterli ve yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Sınıf ortamını düzenleyebilme, eleştirel düşünme becerisini gerçek yaşama aktarabilme ve eleştirel düşünme becerisini değerlendirebilme boyutlarında ise kendilerini çoğunlukla yeterli, bir kısmının ise kısmen yeterli ve yetersiz algıladıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yeterlik algısının nedenleri incelendiğinde ise, elde edilen bulgularda eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini yeterli algılayan katılımcılar bu düşüncelerini "yaşanan olumlu durumlar ve dönütler", "bilgiye ulaşma yollarını kullanma", "dolaylı yaşantılar" ve "kişisel özellikler" temaları altında açıklamışlardır. Eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini yeterli bulmayan katılımcılar ise bu düşüncelerini, "eğitim gereksinimi duyma", "olumsuz durumlar ve dönütler", "bilgiye ulaşma yollarını kullanmama", "yeniliklerle başa çıkmada zorlanma", "eğitim ortamının olumsuz etkileri", "çevrenin olumsuz etkileri" ve "programa dayalı nedenler" temaları ile ilişkilendirerek açıklamışlardır.

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik bilgi düzeyi açısından kendilerini çoğunlukla yetersiz, bir kısmının ise kısmen yeterli ve yeterli gördükleri; yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilme, sınıf ortamını düzenleyebilme, eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlayabilme ve eleştirel düşünme becerisini değerlendirebilme boyutlarında çoğunlukla kendilerini yeterli, bir kısmının ise yetersiz ve kısmen yeterli algıladıkları anlaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini yeterli algılayan katılımcıların bu düşüncelerini "yaşanan olumlu durumlar ve dönütler", "bilgiye ulaşma yollarını kullanma", "dolaylı yaşantılar" ve " kişisel özellikler" temaları altında açıkladıkları görülürken, kendilerini yetersiz algılayan katılımcılar ise bu düşüncelerini "yaşanan olumsuz durumlar ve dönütler", "bilgiye ulaşma yollarını kullanmama" ve "fiziksel ve psikolojik durum" temaları ile ilişkilendirerek açıklamışlardır.

Sonuç olarak araştırma, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik bilgi düzeyi açısından kendilerini yetersiz gördüklerini, eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilme bakımından öğretmen adaylarının, görevde bulunan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların çoğu sınıf ortamını düzenleyebilme, eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlayabilme ve değerlendirebilme boyutlarında kendilerini yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu sonuç, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik beceri

kazandırmanın ve öğretmenlere yönelik bu konuda hizmet içi eğitim programlarının geliştirilip, etkinlikle uygulanmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni Adayı, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünmenin Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Algısı

CLASSROOM TEACHERS' AND PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS' PERCEPTION OF SELF-EFFICACY TOWARD TEACHING CRITICAL THINKING

Melis YEŞİLPINAR, Çukurova University, myesilpinar@cu.edu.tr
Ahmet DOĞANAY, Çukurova University, adoganay@cu.edu.tr

Abstract

Today, educators agree that one of the most fundamental aims of education is to develop thinking skills in students at each level and especially the critical thinking skill. In the new primary school curriculums that entered into force in two thousand and five, the critical thinking skill, which is emphasized to be learnable and teachable, has been included among the common mandatory skills together with many other thinking skills. Attaching so much importance to critical thinking skills in curriculums in respect of all courses has necessitated questioning the competence of teachers that implement such curriculum towards teaching of these skills as well as the pre service education that the new teacher candidates are obtaining.

Based on this necessity, when the competence of teachers that are designated by the Ministry of National Education as well as the innovations that are foreseen in the education that they receive before their appointment are taken into account, teachers are expected to be equipped with sufficient knowledge and skills about critical thinking and teaching and also a positive attitude towards critical thinking. However, it is not sufficient itself for teachers to have certain competences in performing an efficient and quality education. While the effort and motivation of the teacher about the implementation of what he/she knows as well as his/her perception about the performance that he/she will demonstrate are included among the important variables that direct teaching, it is emphasized that the self-efficacy for teaching thinking skills is an instrument that is used by teachers to practice what they know and that it is one of the milestones that determine the quality of the process in the acquisition of thinking skills, reaching a synthesis and implementing and evaluating such skills.

When the relevant literature is reviewed, it can be seen that it is emphasized that the perception of teachers about their competences towards positive influencing on teaching is very important for real success and it has very strong effects. While it is put forward that the emphasize of teachers with high self-efficacy levels on objectives towards higher order thinking during teaching process is more probable compared to teachers with a lower level of competence perception, it has been demonstrated that they spare more time for students that are hard-learners and that need assistance in reaching success and that they reward such students in successful cases. The perception of teachers on their competence affects the learning settings, the methods and techniques that are used, participation of the student in learning and understanding by students of what is being taught and consequently the quality of teaching; it directs social, scientific and academic development of students. While this may cause differentiation in success levels of students, it can also be seen that the relation between academic achievement and self-efficacy perception is being emphasized in researches.

In foreign and local studies, the effect of teacher competence perception on the attitude towards motivation and teaching has been discussed and it has been observed that competence perception is examined in respect of different variables, certain instruments have been developed for measurement and different courses and skills have been associated and researched together. It is quite striking that the number of studies pertaining to the perception of teachers and prospective teachers on competence in the teaching of higher order thinking skills is very limited. Especially, it can be seen that the studies on critical thinking and teaching in our country, limited in number, are concentrated on the critical thinking skills and disposition of teachers and prospective teachers. Based on this context, it has been found necessary to determine the self-efficacy perceptions of teachers and prospective teachers on the teaching of critical thinking which is one of the higher order thinking skills.

For this reason, this study tried to answer the question what is the perception of teachers and prospective teachers about their self efficacy on teaching critical thinking skills in learning-teaching process. It is expected that determining the perception of teachers about self efficacy pertaining to critical thinking shall contribute to the development of in-service education curriculums to be provided to them while determining the perceptions of prospective teachers shall contribute to the development of pre-service teacher education curriculums.

The research has been performed with phenomenology pattern which is one of the qualitative research methods. The phenomenon that was taken as basis during the research is the perception of teachers and prospective teachers about the self efficacy on the teaching of critical thinking. Interview method – one of the techniques of qualitative research – was used as data collection method in order to examine the opinions of teachers and prospective teachers about their self efficacy on the teaching of critical thinking in depth and in a multidimensional way.

The sample of the study was designated based on the criterion sampling method – one of the purposeful sampling methods. The criterion for teachers was teaching at fourth or fifth grades and working in different socio-economic level schools while the criterion for prospective teachers was studying at the fourth year in the university. Consequently, the sample consisted of 35 teachers that were designated based on the volunteering principle and that were working in the central districts of the province Adana and also 35 prospective teachers that were studying at the fourth year of university education at the Department of Primary Teaching in the Faculty of Education of Çukurova University. The semi-structured interview form, which had been prepared by the researchers, was used during the collection of data. In the analysis of data, on the other hand, contents analysis technique was used.

As a result of the analysis of data, it was concluded that most of the teachers rated themselves incompetent in the level of knowledge pertaining to the teaching of critical thinking and in using method-technique and strategies while some of them regarded themselves as partially competent or competent. It was also observed that most of them found themselves competent in arranging the class environment, conveying critical thinking skills into actual life and evaluating critical thinking skills while some of them regarded themselves partially competent or incompetent. When the reasons of competence perception of teachers are examined, the participants that found themselves competent in the teaching of critical thinking explained their opinions under the themes "positive case experiences and feedbacks", "using the ways of reaching information", "indirect experiences" and "personal characteristics". The participants that didn't find themselves competent in the teaching of critical thinking, on the other hand, explained their opinions under the themes "needing education", "negative cases and feedbacks", "inability to use ways of reaching information", "having difficulty in coping with novelties", "negative effects of education setting", "negative effects of environment" and "reasons due to curriculum".

It has been understood that most of the prospective teachers regard themselves incompetent in respect of level of knowledge on the teaching of critical thinking while some of them found themselves partially competent or competent; it has also been observed that most of them found themselves competent in using method-technique and strategies, arranging class environment, conveying the critical

thinking skills into actual life and evaluating the critical thinking skill while some of them found themselves incompetent or partially competent in this respect. According to the findings at hand, it can be observed that those who find themselves competent in the teaching of critical thinking explain their opinions under the themes "positive cases experienced and feedbacks", "using the ways of reaching information", "indirect experiences" and "personal characteristics" while the participants that found themselves incompetent explained their opinions under the themes "negative case experiences and feedbacks", "inability to use ways of reaching information" and "physical and psychological state".

In conclusion, this study has demonstrated that teachers and prospective teachers regard themselves incompetent in respect of level of information about the teaching of critical thinking and that prospective teachers perceive themselves more competent compared to teachers in using the methods-techniques and strategies that are suitable for the teaching of critical thinking. Most of the participants find themselves competent in ensuring and evaluating the conveying of critical thinking skill into actual life and arranging class environment. This conclusion points to the necessity that skills should be equipped for the teaching of critical thinking during the education of teachers before their services and that in-service educational curriculums should be developed on this subject for teachers and should be implemented efficiently.

Keywords: Classroom Teacher, Prospective Classroom Teacher, Critical Thinking, Perception of Self-Efficacy Toward Teaching Critical Thinking

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE ÖZYETERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, meltem.gokdag@deu.edu.tr

Özet

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

"Öğretimin etkililiği" bir öğretmenin, zor öğrenen öğrencilerin öğrenmesine yardım etmek için onlara ulaşabileceği yönündeki inancıdır. Genelde öğretmenlerin öğrenciler üzerinde güçlü etkiler bırakabileceği inancı ve öğretmen olarak kendi öğrencilerini etkileyebileceğine olan inancı olmak üzere bu etkililik duygusunun iki yönü vardır. Öğretmenlerin etkililik duygusu, öğretmenlerin öğrenci başarısıyla doğrudan ilişkilendirdikleri kişisel özelliklerden biri durumundadır. Özyeterlik kuramı, yüksek etkililik duygusuna sahip öğretmenlerin öğrencileri, zor öğrenenler olsa bile kendilerine ve öğrencilere inandıkları için daha çok çalıştıkları ve daha uzun süre çaba gösterdiklerini varsayar. Bu doğrultuda eğitim sisteminde özyeterliği yüksek öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Özyeterliği yüksek öğretmenlerin kısıtlı imkanlara sahip ortamlarda bile öğrencinin başarısını artırabileceği düşünülmektedir.

Yaratıcılık ise; günümüzde üzerinde çok çalışılan ve önemi gün geçtikçe artan konulardan biridir. Yaratıcılık kişinin toplumsal sorunlarla baş edebilmesi için gereklidir. Kişiye değişik yaşam tarzları sunar ve onu modern yaşamın stresinden kurtarır (Beetlestone, 1998). Çünkü yaratıcı düşünenler, başkalarının sadece sorunları gördüğü yerde fırsatları görürler (Baer, 1997).

Yaratıcı düşünme, varılan istasyon değil, seyahat etme şekli olarak tanımlanmaktadır. Bir soruna yeni bir çözüm bulunduğunda veya bir şey olmadan olabilecekler düşünüldüğünde yaratıcı düşünme başlamaktadır (Mayesky, 1995). Yaratıcı düşünme süregelmiş anlayış ve alışkanlıklar arasındaki bağın kırılmasını sağlayıp zihni yeni fikir ve olasılıklara açık hale getirdiği için önemli sayılmaktadır (Fisher, 1995).Yaratıcı düşünme, bireysel ve toplumsal sorunların çözümünde kişiye rehberlik eder böylece insanın yaşamına kolaylıklar getirerek hayatını güzelleştirir (Cropley 2001).

Yaratıcı düşünmenin, akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme olmak üzere dört düzeyi vardır. Akıcılık belli bir süre içinde düşünce, çözüm veya seçenekler üretebilme becerisidir. İhtiyaç duyulduğunda depolanmış bilgilerin kullanılmasını kolaylaştırır. Esneklik geçmiş öğrenmelere bağlı zihinsel olarak oluşturulan engellerin üstesinden gelme ve probleme bakış açısını değiştirme yeteneği olarak açıklanmaktadır. Bireyin aynı uyarana yönelik fikir ve kategoriler arasında ne kadar sık gidip gelebildiği ile ilgili yeteneği ifade eder. Özgünlük tek ve alışık olunmadık cevaplardır. Burada cevap veya ortaya konan düşüncenin yeni ve çok az kişi tarafından oluşturulması gerekmektedir. (Fisher, 1995; Baer 1997; Sungur 1997; Cropley 2001; Hu ve Adey, 2002). Zenginleştirme düşünmeyi uzatma, detayları-ayrıntıları verme ve fikirleri toplama olarak açıklanmaktadır. Bazı basit uyarıcılar eklenerek karmaşık hale getirmek amacıyla yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır (Fisher, 1995). Esneklik, özgünlük ve zenginleştirme düzeylerinin ölçülmesinin oldukça zor olduğu ifade edilmektedir. Bu düzeylere verilen yanıtlar ne kadar çok ise kişinin o kadar çok puan alabileceği söylenir (Baer, 1997).

Yaratıcılığı tam olarak anlayabilmek için; birey ve çevre arasındaki etkileşimleri, yaratıcılık işleminin aktif bir bölümünü oluşturan bireyi, birey için yaratıcılık olayının psikolojik anlamını ve yaratıcılığın ortaya çıkarılması için de çevrenin öneminin dikkate alınması gerekmektedir (Fleith, 2000). Yaratıcı düşünme için doğru toprağın, yaratıcı ortam için de uyarıcı ortamın bulunması ayrı bir önem taşımaktadır (Fisher, 1995; Hu ve Adey, 2002; Runco 2003).

Bu doğrultuda yaratıcı düşünme becerisine sahip öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi kazanmaları açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, matematik bölümü öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile yaratıcı düşünme becerileri (Akıcılık, Esneklik, Özgünlük) arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmanın sonucu ile özyeterlik ve öğrenme ve öğretme süreçlerinde ne kadar önemli bir rol oynadığı tespit edilerek yaratıcılığın sınıf içinde geliştirilmesine yönelik stratejilerin belirlenmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesine ve geliştirilmesine katkı getireceği düşünülmektedir. Ayrıca Özyeterlik ve yaratıcılık kavramlarının incelenmesinin alanyazınına da katkı getireceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu, varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999).

Araştırmaya 2009-2010 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 50 2. sınıf öğrencisi katılmıştır.

Araştırmada veriler Öğretmen Güdüsü Ölçeği (ÖGÖ) ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-A Sözel Formu ile toplanmıştır. Öğretmen Güdüsü Ölçeği (ÖGÖ); Açıkgöz ve Gökdağ (1996) tarafından öğretmenlerin özyeterliklerini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 32 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek olup; öğretme yeterliliği, öğretmen etkisi, öğrenci etkisi olmak üzere üç alt ölçeği içermektedir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ise; iki ayrı paralel formda (A-B form) sözel ve şekilsel alt testlerden oluşan ek bir çalışma gerektirmeyen bireysel bir kağıt kalem testidir. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin kullanılma amacı öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerini incelemektir. Bu test sorun çözme için gerekli, çok sayıda (akıcı), olabildiğince farklı alanda (esnek) ve oldukça az rastlanan (özgün) düşünceleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu testlerin sözel formu yedi ayrı etkinlikten, şekilsel testi ise üç etkinlikten oluşmaktadır (Sungur 1997; Cropley 2001).

Araştırmanın bulgularında öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile yaratıcı düşünme beceri (akıcılık-esneklik-özgünlük) düzeyleri tablolar halinde verilerek özyeterlik ile yaratıcılık arasındaki ilişki ortaya çıkartılacaktır. Ayrıca bu sonuçlar doğrultusunda öneriler bildiride yer alacaktır.
Verilerin analizinde spss paket program kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Akıcılık, Esneklik, Özgünlük, Özyeterlik, Öğretmen.

THE RESEARCH OF CREATIVE THINKING SKILLS AND SELF EFFICACY OF TRAINEE TEACHERS

Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU, Dokuz Eylül University, meltem.gokdag @deu.edu.tr

Abstract
A teacher has got a versatile and a vital role in the process of learning and teaching.Because of education system's effectiveness of other elements, the effectiveness of education is mainly depended on the teacher. Even at best conditions, the fulfilment of educational purposes by an inadequate teacher is unthinkable.
"The effectiveness of education" is the belief of a teacher who thinks he can reach and help students who have difficulty in learning. In general, there are two aspects of this effectiveness feeling; the belief of having the capacity to have strong effects on the students and the belief to the fact that being able to affect his own students as their teacher. Effectiveness feeling of teachers is one of the personal qualities of teachers who relate this feeling with students' success. Self efficacy theory supposes that teachers, who carry out high effectiveness feeling, believe their students, even if they have difficulty in learning, that they study and try more because they believe in themselves and their teachers. At this point, it can be said that teachers who have high self efficacy are needed in the education system. It is considered that teachers who have high self efficacy can increase students' success even at surroundings having limited opportunities.
However, creativity is one of the most studied and important subjects at the present day. Creativity is needed for a person to cope with social problems. It offers different kinds of life styles to a person and saves him from the stress of modern life(Beetlestone 1998). Because those who have creative thoughts can see opprtunities where others just can see the problems(Baer, 1997).
Creative thinking is described not as an arrival station but as a way of trvelling. Creative thinking starts when a new solution to a problem is found or when probabilities are considered before they happen (Mayesky, 1995). Cerative thinking is considered to be important because it breaks the relation between understandings and habits which goes on for a long time, thus provides minds to be open to new thoughts and probabilities (Fisher, 1995). Creative thinking guides a person to solve individual and social problems, in this way it beautifies his life by bringing ease(Cropley 2001).
Creative thinking has four levels which are fluency, flexibility, orginality and enrichment. Fluency is the capability of producing a thought, solution or option in a definite period. It eases the use of stored knowledge when needed. Flexibility is described as the gift of overcoming difficulties which are caused by past learnings in mind and as the gift of being able to change the point of view against a problem. It expresses the skill about how often a person can intercommunicate between thoughts and catagories against the same stimulus. Orginalitiy is the only and uncommon answers. Here, it is essential that the answer or the suggested thought should be new and developed by very few people (Fisher, 1995; Baer 1997; Sungur 1997; Cropley 2001; Hu and Adey, 2002).Enrichment is described as extension of thinking, giving the details and gathering the thoughts. Some simple stimulants are added and used in the studies to make the situation more complex (Fisher, 1995). It is explained that the evaluation of flexibility, orginality and enrichment levels are highly difficult. It is said that the more a person has answers to these levels, the more points he can get (Baer, 1997).
To have a full understanding on creativity, a person should pay attention to the interaction between an individual and environment, also, the individual who is the basis of creativity process, the pshychologic meaning of creativity for the person and the importance of environment which reveals creativity (Fleith, 2000). It is of another importance that there should be a proper ground for creative thinking and a stimulant environment for a creative environment (Fisher, 1995; Hu and Adey, 2002; Runco 2003).
At this point, it is considered that teachers who have creative thinking skills are of great importance for students to gain this skill.
The aim of this study is to discover the relationship between self efficacy perceptions and creative thinking skills (fluency, flexibility, orginality) of trainee teachers of maths department. It is thought that with the result of this study, by understanding how much self efficacy and learning and teaching play role in the process, new strategies will be modified by developing creativity in classrooms. Moreover, the study is thought to organize and develop the curriculums of teachers' colleges. Also, it is believed that,studying self efficacy and creativity terms will have new contributions on the field studies.
In this research,survey model is used. Survey model is an approach which aims to describe a past or a present event the way it exists.(Karasar, 1999).
50 second grade students who study at the Maths Department of Dokuz Eylul University, Buca Faculty of Education, have attended to this research in 2009-2010 education year.
Data of the study is gathered with Teachers' Motivation Scale and Torrance Creative Thinking Test-A Oral Form. Teachers' Motivation Scale was developed by Açıkgöz and Gökdağ (1996) to determine the self capability of teachers. The scale has5 grade Likert type 32 items, also, three sub scales which are teaching efficacy, teacher's effect and student's effect.
However, Torrance Creative Thinking Test is a simple individual papeterie test which has oral and diagram mating sub tests on two separate parallel forms (A-B forms) which requires no more extra performance. Aim of using Torrance Creative Thinking Test at the research is to analyse the levels of fluency, flexibility and originality. This test aims at revealing a lot of (fluent), rare (orginal) thoughts in many different fields (flexible). Oral forms of these tests consist of seven different activities and diagram mating test consists of three activities.(Sungur 1997; Cropley 2001).
The relationship between self capability and creativity will be revealed by making charts which show thelevels of self capability perceptions and creative thinking skills (fluency, flexibility, originality)of trainee teachers.Moreover, suggestions will be made according to these results.
Spss programme is used for analyzing the data.

Keywords: Creativity, Fluency, Flexibility, Originality, Self Capability, Teacher.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TOPRAK HAKKINDAKİ BİLGİ DEĞİŞİMLERİNİN ÇİZİM ARACILIĞI İLE TESPİTİ

Meral HAKVERDİ CAN, Dr. Hacettepe Üniversitesi, meralh@hacettepe.edu.tr
Sevilay ATMACA, Arş. Gör. Hacettepe Üniversitesi, atmacasevilay@yahoo.com
Sevinç ARCAK, Prof. Dr. Ankara Üniversitesi, sarcak@agri.ankara.edu.tr
Sonay SÖZÜDOĞRU OK, Prof. Dr. Ankara Üniversitesi, ok@agri.ankara.edu.tr

Özet

Günümüzün değişen koşullarında her bir bireyin toprak ve çevre koruma konusunda bilgi birikimine sahip olması ve toprağı koruma - çevre kirliliğini önleme bilincinin geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle ülkemizde kişilerin bilgi birikimleri ilköğretim yıllarında oluşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının yayınlamış olduğu İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi, Öğretim Programı ve kılavuzunda da belirtildiği gibi öğrencilerin gelişen koşullara ayak uydurabilmeleri için "Fen- Teknoloji-Toplum-Çevre" kazanımlarının yanı sıra "Tutum ve Değerler" oluşturmaları beklenmektedir (MEB, 2005).

İlköğretim öğrencilerine toprak bilincinin verilmesi amacı ile Ankara Üniversitesi, Ziraat Fakültesi bünyesinde kurulanToprak Bilim Okulunda ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine bir günlük eğitim verilmektedir. Toprak Bilim Okulunun amacı; geleceğin büyükleri olan çocuklarımızı "Toprak ve Çevre Bilimi" ile tanıştırmak, su ve hava ile birlikte en önemli doğal kaynaklarımızdan biri olan toprağı tanıtmak, önemi ve korunması üzerine bilinç geliştirmelerini sağlamaktır. Toprak Bilim Okulunda çocukların toprak teması yolu ile çeşitli etkinliklerle bilimin doğasını ve bilimsel yöntemleri keşfetmeleri ve bilimin günlük yaşamla bağlantısını kurmaya çalışmaları öngörülmektedir. Toprak ve Çevre Bilimi ile ilgili kendi sınıflarında araştırma çalışmalarının yapılması zor olması nedeniyle okul dışı eğitim amaçlı var olan bilim okullarının ve bilim merkezlerinin etkin bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla; Toprak Bilim Okulunda verilen eğitimle öğrencilerin toprak ile ilgili temel kavramları öğrenerek dagayı tanımaları. Buna bağlı olarak araştırma, problem çözme, iletişim kurma, bilime ve çevreye karşı olumlu tutum ve değer geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Bu çalışmada, Toprak Bilim Okulunda verilen eğitim programının etkinliğinin araştırılması amacı ile öğrencilerin toprak hakkında yapmış oldukları çizimler kullanılmıştır. Çocukların çizdikleri resimler onların hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır (Clark, 2005). Gelişim seviyelerine ve yaratıcılıklarına bağlı olarak her çocuk farklı tarzlarda resim çizebilir(Cox, 2005; Einarsdottira, Dockettb,& Perryb, 2009). Çocukların yapmış oldukları resimler kendi yaşamlarını, ailelerini, yakın arkadaşlarını ve bulundukları sosyal ve kültürel çevreyi konu alan çizimler olabilir.

Öğrenci çizimlerinin bazen çoktan seçmeli testler yerine ölçme değerlendirme aracı olarak ta kullanıldığı görülmektedir. Çizimlerin alternatif (tamamlayıcı) ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılması, öğrencilerin bilgiyi kendi zihinlerinde nasıl oluşturdukları ve algıladıklarını ölçmeye olanak tanımaktadır (Eisner, 1999).

Yapılan çalışmalar, ilköğretim öğrencilerin çizime başlamadan önce çizimleri hakkında tam bir plan yapmadıklarını ve çizmeyi seçtikleri ilk objeyi büyük olarak çizme eğilimlerinin olduğunu göstermektedir. Çizim alanı daraldıkça çizilen objelerin boyutu da küçülmektedir. Çalışma göstermiştir ki; çocukların çizimlerinde kendileri için önemli olan ve duygusal olarak bağlandıkları varlıkları en önce çizmektedirler.

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin toprak hakkındaki bilgilerini ve toprağın yaşamlarındaki önemini resim çizme yöntemi kullanarak tespit etmek ve Toprak Bilim Okulunda uygulanan bir günlük eğitimin öğrencilerin görüş ve düşüncelerine etkisini araştırmaktır.

Çalışma grubunu, Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 4. sınıf öğrencilerinden Toprak Bilim okulunda bir günlük eğitim almak için başvuran bir grup oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 31 öğrenci katılmıştır.

Bu amaçla öğrenciler Toprak Bilim Okuluna gelmeden bir hafta önce okullarında ziyaret edilmiş ve toprak hakkındaki bilgilerini ve toprağın kendileri için önemini vurgulayan bir resim çizmeleri istenmiştir. Çizim yapma esnasında öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemeleri için sınıf iki guruba ayrılmış ve her bir masada bir öğrenci oturmaları sağlanmıştır. Öğrencilere kullanmaları için 35X50 cm büyüklüğünde resim kağıdı ve boya malzemeleri verilmiştir. Öğrencilerin resimlerinde kullanacakları boya türünde sınırlama getirilmemiş ve çizimlerini kendi isteklerine göre kara kalem, pastel boya, kuru boya olarak yapmışlardır. Öğrencilerin çizimlerinde süre sınırlaması getirilmemiş olup yaklaşık olarak 45-50 dakikada çizimler tamamlanmıştır.

Öğrenciler Toprak Bilim Okulunda almış oldukları bir günlük eğitimden bir hafta sonra okullarında tekrar ziyaret edilmiş ve toprak hakkındaki bilgilerini ve toprağın önemini içeren bir resim daha çizmeleri istenmiştir.

Çizilen resimlerin incelenmesinde "Dokuman Analizi Tekniği" kullanılmıştır. Alan araştırmacıları görüşmeler, günlükler, gelişim raporları, gazete makaleleri, bütçe broşürleri, yemek menüleri, toplantı çizelgeleri gibi çok geniş alandaki dokümanları kullanmaktadırlar. Dokümanlar, ayrıntılı bilgi içerdiklerinden onları aydınlatmaya ve özetlemeye gerek vardır (Miles and Huberman, 1994).

Öğrenci çizimleri yapılmadan önce, alan yazından ve araştırmacıların deneyimlerinden faydalanarak 5 ana tema ve bunların alt temaları oluşturulmuştur. Ana temalar; bütünsel özellikler, toprak ve çizim farklılıkları, toprak özellikleri, toprak hakkında bilgi, çizimdeki doğal ve yapay ortam olarak belirlenmiştir. İlk aşamada; her bir resim iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve bulunan temalar ve alt temalar tekrar gözden geçirilmiştir. İkinci aşamada ise iki araştırmacı birlikte her bir çizimi analiz etmiş ve farklı bulunan temalar üzerinde görüş birliğine varılarak analiz süreci tamamlanmıştır.

Öğrencilerin Toprak Bilim Okuluna gelmeden önce çizmiş oldukları resimler analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda belirtilmiştir. Sınıfta bulunan öğrencilerden bir tanesi kaynaştırma öğrencisi olduğundan dolayı bu öğrenciden toplanan veriler analizlere dahil edilmemiştir. Analizin ilk basamağı aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Öğrenci çizimleri ilk tema olan 'Bütünsel Özellikler' teması 'Renk kullanımları' alt boyutunda incelendiğinde öğrencilerin toprağı ağırlıkla kahverengi olarak göstermiş oldukları tespit edilmiştir. 'Kağıt yüzeyinin kullanımı' alt boyutuna bakıldığında ise kağıdın özellikle alt kısımlarının kullanıldığı ve öğrencinin önem verdiği objenin kağıdın tam ortasına ve büyük olarak çizildiği gözlemlenmiştir. Sadece birkaç öğrencinin kağıdın önemli bir kısmını toprak rengi ile kaplamasının yanında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kağıt üzerinde oldukça fazla boş alan bırakmışlardır.

İkinci tema olarak incelenen 'Toprak ve çizim farklılıkları' temasını oluşturan 4 alt tema; merkezdeki çizimler, çizimlerin boyutları, çizilen objelerin çeşitliliği ve çizilen objenin sayısıdır. Analiz sonuçları öğrenciler tarafından resimlerinde çizilen objelerin sayısının ve çeşidinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra merkezdeki çizimlerin toprak üstü yaşamla ilişkilendirildiği tespit edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin üçüncü tema olan 'Toprak Özellikleri'ne (alt temalar: toprağın fiziksel özellikleri ve toprak oluşumu) çizimlerinde yer vermedikleri belirlenmiştir. Dördüncü tema alarak belirlenen 'Toprak Hakkında Bilgi'; alt temaları toprak altı yaşam ve toprak üstü yaşam öğelerine sınırlı sayıda öğrencinin yer verdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Toprak Bilim Okulunu ziyaretlerinden bir hafta sonra aynı soru sorularak tekrar çizim yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin birinci ve ikinci çizimleri arasındaki farklılıkların analiz süreci ve Toprak Bilim Okulunda uygulanan eğitim programlarının etkisinin araştırıldığı analiz süreci devam etmektedir.

Çizimler aracılığı ile öğrencilerden elde edilen dönütlerin programın geliştiricilerine, uygulayıcılarına çoktan seçmeli testlerden daha ayrıntılı bilgi vermesi beklenmektedir.
Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çevre, doğa eğitimi genelinde ve toprak konusu özelinde derslerini işlerken; öğrencilerin çizimlerinde bu çalışmayla öne çıkan temalara vurgu yapmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Göz ardı edildiği tespit edilen temalara öğretmenlerin öğrenci dikkatini çekerek ders işlemelerinin; toprak konusunun daha iyi ve kalıcı olarak öğrenilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toprak, Toprak Okulu, İnformal öğrenme, Öğrenci çizimleri

DETECTING CHANGES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' KNOWLEDGE ABOUT SOIL THROUGH DRAWING

Meral HAKVERDİ CAN, Hacettepe Üniversitesi, meralh@hacettepe.edu.tr
Sevilay ATMACA, Hacettepe Üniversitesi, atmacasevilay@yahoo.com
Sevinç ARCAK, Ankara Üniversitesi, sarcak@agri.ankara.edu.tr
Sonay SÖZÜDOĞRU OK, Ankara Üniversitesi, ok@agri.ankara.edu.tr

Abstract
In today's changing environment, each individual should have knowledge about the earth and form awareness how to protect it from pollution. To form knowledge about soil and establish awareness about soil pollution, Soil Science School was established at the Ankara University, Faculty of Agriculture. One day training is given at the Soil Science School to the fourth year elementary school students.
Purpose of this study is to detect changes of elementary school students' knowledge about soil at the end of one day training at the Soil Science School. To evaluate the effectiveness of the training program students' drawings about soil was used. Sample of this study is one of the classrooms from one of the public elementary school in Ankara. Thirty-one students attended to one day training at Soil Science School.
Researchers visited students at their school one week before their visit to the Soil Science School. During site visit, students were each provided a large (35cmX50 cm) drawing paper and colored crayons and asked to draw picture about soil and importance of soil. Students were not given a time limit; most of the drawings were completed in 45-50 minutes. Students were revisited one week after their participation of one day training and draw a picture one more time.
Document analysis techniques were used to analyze each drawing. Before starting analysis of each drawing, themes and sub-themes were determined by researchers based on a review of literature. Each drawing were analyzed and coded separately by the researchers. After completion of the coding, identified themes were compared by the researchers. Different identified themes were reanalyzed by researchers and consensuses were reported.
Analysis of date revealed five themes and sub-themes. Main themes were holistic properties, differences of the soil in drawing, properties of soil, knowledge about soil and drawing about natural and artificial environment. Analyses of the data before students visited to the Soil Science School were completed. Analyses of post-visit drawings are still continuing.
Study findings revealed that most of the students used brown colors to represent the soil. The number and variety of objects drawn in their paintings were limited. Only few students mentioned underground life in their paintings. Findings of this study will provide valuable information to the field about the students' knowledge and their perceived value about the soil.

Keywords: Soil, Soil Science School, Informal Learning

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GEOMETRİK DÜŞÜNME DÜZEYLERİ VE ZEKÂ ALANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Meral ÖNER SÜNKÜR, Dicle Üniversitesi, onermeral@dicle.edu.tr
Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi, oralbehcet@dicle.edu.tr
İlhami BULUT, Dicle Üniversitesi, oralbehcet@dicle.edu.tr
Mustafa İLHAN, Dicle Üniversitesi, milhan@dicle.edu.tr

Özet
Geometri günlük yaşamda, mühendislikte ve diğer bilim alanlarında, matematiksel model oluşturmada ve problem çözmede yaygın olarak kullanılan bir disiplindir. Geometri konuları öğrencilerin nesnel ve eleştirel düşünme, neden-sonuç ilişkilerini kurabilme ve sayısal düşünme becerilerini geliştirmede önemli rol oynar. Geometri şekiller ve cisimleri içerdiğinden dolayı öğrencilerin yaşadığı dünyayı daha yakından tanımalarına ve değerini takdir etmelerine yardımcı olur. Ancak bu olumlu özelliklerine rağmen geometri pek çok öğrenci tarafından sevimsiz bir ders olarak algılanmakta ve öğrenciler geometri dersinde zorlanmaktadır. Hiele ve Hiele'nin yaptıkları çalışmaya göre öğrencilerin geometri dersinde zorlanmalarının en önemli nedenlerinden biri, geometri öğretimi sırasında öğrencilerin bulundukları geometrik düşünme düzeylerinin dikkate alınmamasıdır. Hiele ve Hiele, bu durumdan yola çıkarak öğrencinin bulunduğu düşünme düzeyine göre geometri öğretimi yapılmasını savunarak "Van Hiele Geometrik Düşünme" teorisini geliştirmişlerdir. Görsel düzey, analitik düzey, yaşantıya bağlı çıkarım, formal tümdengelim ve en üst düzey olmak üzere hiyerarşik bir yapıya sahip beş düzeyi kapsayan bu teoriye göre, öğrencinin bulunduğu düzeye ve geometri konusuna uygun olmayan bir eğitim öğrenmenin gerçekleşmesine engel olur.
Eğitim süreci sonunda belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencinin bulunduğu düşünme düzeyinin yanı sıra gözardı edilmemesi gereken bir diğer nokta da şudur ki; insanlar öğrenme yetenekleri açısından benzer olsalar da öğrenme tarzları bakımından farklıdır. Bu farklılıklar dikkate alınmadan planlanan eğitim faaliyetlerinden bütün öğrenciler eşit şekilde yararlanamazlar.
Tüm öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden aynı oranda yararlanmasını sağlamak için bireysel özelliklere değer veren çok yönlü zihinsel gelişimin hedeflendiği bir eğitim anlayışının eğitim sistemine egemen olması gerekmektedir. Sadece birkaç zekâ alanı ile öğretim yapmak diğer alanlarda gelişmeye engel olabilir ve programın amacına ulaşılmasını zorlaştırabilir. Bu durum öğretim sürecinde yöntem zenginliğini zorunlu kılmakta ve Çoklu Zekâ Kuramının uygulanması yönünde teşvik edici olmaktadır.
Çoklu zekâ kuramına göre; her insan sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müzikal-ritmik, bedensel-kinestetik, sosyal-kişilerarası, içsel-özedönük ve doğacı zekâ olmak üzere en az sekiz zekâ alanına sahiptir ve bu zekâ alanları çevresel etkenler nedeniyle her bireyde farklı düzeylerde gelişebilmektedir. Bu sebeple sınıf ortamına gelen bireyler de farklı zekâ alanlarına eğilimli olabilir. Bu farklı zekâ alanlarındaki üstünlükleri öğrenme tarzlarına da etki etmektedir. Örneğin, sözel zekâsı güçlü olan öğrenciler/bireyler işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile karşılıklı iletişime ve etkileşime girerek en iyi öğrenirler. Mantıksal zekâsı güçlü olan

öğrenciler ise olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelerin belli özelliklerini niceliksel biçimde sayısallaştırarak ve hesaplayarak ve olaylar arasındaki birtakım soyut ilişkiler üzerine kafa yorarak en iyi öğrenirler. Benzer şekilde bedensel, görsel, müzikal, içsel, sosyal ve doğa zekâsı gelişmiş olan öğrencilerin en iyi şekilde öğrenebildikleri etkinlikler farklılık göstermektedir. Bu noktadan hareketle eğitim durumlarının tek bir zekâ alanına değil tüm zekâ alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Böylelikle tüm öğrencilerin kendini bulacakları, yetenek ve becerilerinin farkında olacakları ve buna göre eğitim alacakları bir ortam hazırlanabilir. Böyle bir öğrenme ortamının birden çok zekâ alanıyla ilişkili geometri dersi için oldukça faydalı olacağına inanılmaktadır. Farklı zekâ alanlarına ve öğrencilerin bulunduğu geometrik düşünme düzeyine uygun bir öğretim ortamı oluşturmak; eğitim süreci sonunda belirlenen hedeflere ulaşılabilmesine katkı sağlamaktadır. Bu durumda, öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri ile zekâ alanları arasındaki ilişkiyi saptamak önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri ile zekâ alanları arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışılacağı bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.
İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri ile zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. 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.
Araştırmanının evrenini 2010-2011 öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Her bir ilçeden bir okul olmak üzere random örnekleme yöntemiyle seçilen 4 okul araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.
Araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Ulsiskin (1982) tarafından geliştirilen "**Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri testi**" kullanılmıştır. Bu test geometrik düşünme düzeylerinin her biri ile ilgili beş soru olmak üzere toplam 25 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesinde ise Gardner tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Envanteri kullanılmıştır. Doğa zekâsı da dahil 8 zekâ alanını kapsayan bu envanterin Türkçeye uyarlanması Oral (2001) tarafından yapılmıştır. Bu envanterde her bir zeka alanı ile ilgili 10 madde olmak üzere toplam 80 madde bulunmaktadır. Çoklu zeka envanterinde yer alan ifadeler için "bana çok uyuyor (5), bana uyuyor (4), bana orta derecede uyuyor (3), bana biraz uyuyor (2), bana çok az uyuyor (1)" dereceleri kullanılmıştır.
İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri belirlenirken Usiskin (1982) tarafından belirtilen kriter kullanılmaktadır. Buna göre herhangi bir geometrik düzeye atanabilmek için o düzeyle ilgili 5 sorudan en az 4'ünü doğru cevaplamış olmak gerekmektedir. Geometrik düşünme düzeylerinin hiyerarşik yapısından dolayı herhangi bir düzeye atanılabilmesi önceki bütün düzeylerin başarıyla geçilmiş olmasına bağlıdır.
Çoklu Zekâ Envanterinin değerlendirmesinde öğrencinin her bir zeka alanındaki toplam puanı hesaplanmıştır. Buna göre bir öğrencinin herhangi bir zeka alanına ait puanı 10-50 arasında değişmektedir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ile her bir zekâ alanı arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla SPSS paket programdan yararlanılacaktır. Elde edilen veriler benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyi, Çoklu Zekâ Alanları, Matematik Öğretimi, Geometrik Düşünme Düzeyi ve Çoklu Zekâ Alanları İlişkisi.

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN GEOMETRICAL THINKING LEVELS AND INTELLIGENCE DOMAINS OF PRIMARY EDUCATION 8th GRADE STUDENTS

Meral ÖNER SÜNKÜR, Dicle University, onermeral@dicle.edu.tr
Behçet ORAL, Dicle University, oralbehcet@dicle.edu.tr
İlhami BULUT, Dicle University, ibulut@dicle.edu.tr
Mustafa İLHAN, Dicle University, milhan@dicle.edu.tr

Abstract
Geometry is discipline widely employed in daily life, engineering and various fields of science as well as mathematical model formation and problem solving. Geometry subjects play significant role in developing students' objective and critical thinking, establishing cause and effect relations and quantitative thinking skills. Since geometry involves figures and objects, it assists students in knowing and appreciating the world we live in. Yet despite all these positive attributions geometry is considered an unsympathetic course by a good number of students and students go through a hard time in geometry lessons. According to a research conducted by Hiele and Hiele, one of the most critical reasons students have difficulty in geometry course is that while teaching geometry, the geometrical thinking level of students is disregarded. Based on this assumption, Hiele and Hiele advocated teaching geometry in line with learning level of student and developed "**Van Hiele Geometric Thinking**" theory. According to this theory which has a hierarchical structure including visual level, analytic level, experience-based deduction, formal deduction and top level, a training that does not fit the level of student as well as geometry subject is an obstacle in front of learning.
In order to reach the target objectives, in addition to the thinking level of student another point should also be taken into account at the end of teaching process; although individuals might be similar in terms of learning skills they differ in their learning styles. Not all students can benefit equally from teaching activities that are planned without considering these differences.
To make sure that all students benefit equally from educational activities, an educational approach that values personal features and aims multi-dimensional mental development should dominate the educational system. Teaching through only a few intelligence domains may obstruct the development in the rest of fields and jeopardize the achievement of program objective. This reality makes a rich method system in teaching process compulsory and promotes the application of Multiple Intelligence Theory.
As stated by Multiple Intelligence Theory each individual owns minimum eight intelligence domains namely verbal-linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, musical-rhythmic, physical-kinesthetic, social-interpersonal, intrinsic-self-oriented and naturalistic intelligence and on accounts of environmental factors these intelligence domains may not be the same in each person. Therefore the individuals in class may also be oriented towards different intelligence domains. Their excellence in those different intelligence domains is also influential in their learning styles. To illustrate, students/individuals with high verbal intelligence learn best by hearing, speaking, reading, discussing and communicating and interacting with others. Students with high level of logical intelligence learn best by establishing logical connections between cases, quantifying and calculating certain features of objects and contemplating on certain abstract connections between cases. Likewise the kind of activities that enable the best way of learning for students with developed levels of physical, visual, musical, intrinsic, social and natural intelligence vary. From this point of view it can reasonably be argued that educational states should be arranged in a form to address not one single intelligence domain but all. Hence an environment where all students can find themselves, be aware of their talents and skills and acquire appropriate training can be set. It is suggested that such learning environment can be rather advantageous for geometry course that is related to multiple intelligence domains. Setting a learning

environment that suits different intelligence domains and the geometric thinking levels of students contributes to achieving the preset targets at the end of educational process. In this case it bears utmost significance to detect the relation between geometric thinking levels of students and their intelligence domains. In this context present study, which aims to identify the relationship between geometric thinking levels of students and their intelligence domains, is considered significant.

In present study that aims to analyze the relationship between Van Hiele geometric thinking levels of primary education 8th grade students and their intelligence domains, scanning model has been utilized. Scanning models are research approaches that aim to describe a past or current condition in the way it exists. The individual or object under research is attempted to be described in its own conditions and the way it exists (Karasar, 2009: 77)

The population of research is composed of 8th grade primary education students attending elementary schools during 2010-2011 academic year in Diyarbakır city central districts. 4 schools selected via random sampling method from one school in each district compose the population of research.

In present research **"Van Hiele geometric thinking levels test"** developed by Ulsiskin (1982) has been employed to detect geometric thinking levels of primary education 8th grade students. This test consists of total 25 interrelated questions about each geometric thinking level. In determining intelligence domains of students, Multiple Intelligence Inventory developed by Gardner has been utilized. Turkish adaptation of this inventory that covers 8 intelligence domains including intelligence of nature was actualized by Oral (2001). In this inventory there are total 80 questions; 10 questions involving each intelligence domain. The statements in multiple intelligence inventory are graded such "perfectly suits me (5), suits me (4), suits me reasonably (3), suits me a little (2), suits me very little (1)".

In detecting geometric thinking levels of primary education 8th grade students the criteria detected by Usiskin (1982) is used. Accordingly in order to be selected for any geometric level maximum 4 out of 5 questions are required to be correctly answered. Due to the hierarchical structure of geometric thinking levels, in order to be selected for any level, all previous levels must be passed satisfactorily.

In the evaluation of Multiple Intelligence Inventory total score of student in each intelligence domain has been calculated. Accordingly a student's score in any intelligence domain varies between 10-50. To detect the level of relationship between geometric thinking levels of primary education 8th grade students and each intelligence domain SPSS package program shall be used. Obtained data shall be interpreted after comparing with the findings gathered from relevant studies.

Keywords: Van Hiele Geometric Thinking Level, Multiple Intelligence Domains, Mathematics Teaching, Geometric Thinking Level and The Relation of Multiple Intelligence Domains.

BİLİŞSEL AKADEMİK DİL ÖĞRENME YAKLAŞIMI'NIN (COGNITIVE ACADEMIC LANGUAGE LEARNING APPROACH-CALLA)FRANSIZCA HAZIRLIK PROGRAMINDAKİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Meral ÖZKAN GÜRSES, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, meral_gurses@yahoo.com
Oktay Cem ADIGÜZEL, Anadolu Üniversitesi, ocadiguzel@gmail.com

Özet

Öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir biçimde yürütülebilmesinde öğrenenin etkin olması kilit bir rol oynamaktadır. Öğrenenin bu süreçte; dikkat etme, algılama, yeni bilgileri var olan bilgilerle bütünleştirme gibi öğrenmesini gerçekleştirmesini sağlayacak çeşitli davranışlar göstermesi gerekmektedir. Bir başka deyişle öğrenen; öğrenme- öğretme sürecinde etkin biçimde bu öğrenme koşullarını yerine getirebilirse öğrenme gerçekleşebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenen tarafından gerçekleştirilen davranışların oynadığı önemli rolün kabulü, bu süreçte öğrenen tarafından kullanılan stratejiler üzerine araştırmaların yapılmasını sağlamıştır.

Öğrenme stratejileri, yabancı dil öğrenen bireyler üzerine yapılan birçok araştırmanın da konusu olmuştur. Dil öğrenmede başarılı öğrenenler ile zayıf öğrenenler arasında kullanılan strateji türü, sayısı veya stratejileri kullanma biçimi yönlerinden farklılıklar olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur. Bu araştırma sonuçları doğrultusunda ortaya çıkan,öğrenmede etkili bulunan ve özellikle başarılı öğrenenlerin kullandığı stratejiler zayıf öğrencilere öğretilebilirse etkili bir öğretim için ön koşullar sağlanabilir düşüncesi strateji öğretiminin dayanağını oluşturmuştur. Yabancı dil alanında günümüze kadar stratejilerin öğretimine yönelik çeşitli öğretim modelleri geliştirilmiştir. Bu modeller arasında "Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (CognitiveAkademic Language Learning Approach-CALLA)" adıyla bilinen strateji öğretim modeli kapsamlı biçimde yürütülen birçok araştırma sonucuna göre etkili bulunmuş bir modeldir.

CALLA strateji, içerik ve akademik dil becerileri olmak üzere üç temel öğeden oluşmaktadır. Dil öğrenenlerin alanlarıyla ilgili ve özgün bir içerik daha önceden belirlenen ve öğretimi amaçlanan stratejilerin öğretiminde kullanılmaktadır. Aynı zamanda öğrencilere öğrenimleri boyunca akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecek akademik dil becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu yönleriyle CALLA'nınözellikle yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören ve akademik amaçlarla dil öğrenen öğrencilere strateji öğretiminde kullanılabilecek etkili bir model olabileceği düşünülebilir.

Türkiye'de yükseköğretimde özellikle İngilizce dışında diğer dillerde dil ve edebiyat alanlarında öğrenim görecek öğrencilerin birçoğu öğrenim görecekleri programın dil yeterliği koşulunu sağlamak için bir yıl süreli hazırlık programına devam etmektedirler. Akademik amaçla dil öğrenen bu öğrenciler için iyi düzeyde okuduğunu anlama yeterliğini kazanmış olmaları onların akademik başarıları için oldukça önem taşımaktadır.

Dil öğrenme stratejileri içinde okuduğunu anlama yeterliği ile ilgili olan stratejiler okuduğunu anlama stratejileri olarak adlandırılmaktadır. Bu alanda yapılan araştırma sonuçları da çeşitli okuma stratejilerini etkili biçimde kullanan dil öğrenenlerin okuduğunu anlama yeterliğinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilere iyi düzeyde okuduğunu anlama yeterliğini kazandırmada strateji öğretimi önem taşımakta, fakatstrateji öğretiminin nasıl etkili biçimde yapılacağı sorusunun yanıtlanması gerekmektedir. Bu kapsamda, Yükseköğretim düzeyinde CALLA'ya dayalı okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini kazandırmada etkili olup olmayacağının araştırılmasına gereksinim duyulmuştur.

Araştırmanın amacı yükseköğretimde zorunlu yabancı dil hazırlık programında CALLA'nın öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumları üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Araştırmaya 2009-2010 öğretim yılı bahar yarıyılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Fransızca Hazırlık programında öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. CALLA'yadayalı okuduğunu anlama öğretimi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Okuma Stratejileri Ölçeği araştırmaya katılan tüm öğrenciler olmak üzere 18 öğrenciye uygulanmış, sesli düşünme tekniği uygulamasına ise okuduğunu anlamada iyi, orta ve zayıf olmak üzere farklı başarı düzeylerinden 6 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır.

Araştırma, uygulamada yaşanan sorunlara çözüm üretilmesi yoluyla uygulamanın niteliğini artırma amacıyla eylem araştırması olarak desenlenmiştir.
Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel veriler uygulama öncesinde ve sonrasında Mohktari ve Shoerey (2002) tarafından genç ve yetişkin bireylerin algıladıkları okuma strateji kullanımlarını ölçmek için geliştirilmiş olan ve iç tutarlık güvenirliği 0.89 olarak hesaplanan Okuma Stratejileri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.
Nitel veri toplama yöntemi olarak ise sesli düşünme tekniği uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Sesli düşünme tekniğinde eşdeğerliği uzman görüşüne dayalı olarak kabul edilen iki metin kullanılmıştır.
Okuma stratejileri ölçeğinden elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, uygulama öncesi ve sonrası elde edilen puanların karşılaştırılması amacıyla bağımlı örneklem t testi yapılmıştır.
Sesli düşünme tekniğinden elde edilen nitel veriler alanyazına dayalı olarak çerçevesi belirlenen okuma stratejileri sınıflandırması temel alınarak kodlanmış ve analiz edilmişlerdir.
Araştırma sonucunda, uygulama öncesi okuma stratejileri ölçeğinden tüm öğrencilerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması 3.68 iken uygulama sonrası 4.01'e yükselmiştir. İstatistiksel açıdan farklılığı belirlemek için yapılan t (t= 2,970) testi sonucunda P< .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
Bu sonuçlara göre CALLA'yadayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımları üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu söylenilebilir. Öğrenciler ölçekte yer alan not alma, sözlükten yararlanma, göz gezdirme ve tahmin etme stratejileri dışında birçok stratejiyi uygulama sonrasında daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir.
Sesli düşünme tekniği verilerinden elde edilen sonuçlara göre uygulama sonrasında öğrencilerin başlığa dikkat etme, resme dikkat etme, özetleme, çıkarım, anlamlandırma stratejilerini daha fazla kullandıkları, çeviri, sözlükten yararlanma, not alma, kendine soru sorma stratejilerini daha az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesinde daha çok sözcük sorununu çözmeye dönük okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları, uygulama sonrası ise metnin tümünü anlamaya dönük okuduğunu anlama stratejilerini daha fazla kullandıkları söylenilebilir.
Bu sonuçlar doğrultusundaCALLA'nın öğrencilere çeşitli okuduğunu anlama stratejilerini kazandırmada etkili biçimde kullanılabileceği söylenilebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı, Okuma Stratejileri, Yabancı dil öğretimi

THE EFFECTS OF COGNITIVE ACADEMIC LANGUAGE LEARNING APPROACH (CALLA) ON THE READING STRATEGIES USE OF FRENCH PREPARATORY PROGRAM STUDENTS.

Meral ÖZKAN GÜRSES, EskişehirOsmangaziUniversity, meral_gurses@yahoo.com
Oktay Cem ADIGÜZEL, AnadoluUniversity, ocadiguzel@gmail.com

Abstract
Being active in the learning process plays a key role in the realization of learning. The learner in this process performs a number of learning behaviors such as to pay attention, to perceive the new information,and to make a connection between the new information and the prior knowledge. In other words, if the learner performs these behaviors in the learning-teaching process, learning can take place effectively. In the learning-teaching process, the acceptance of the role performed by the learner results in the studies on the strategies used by the learner in this process.
Learning strategies have been subjected to many studies in the field of foreign language learning. Several studies have suggested that there were differences between more and less effective learners in the number and/or the type of strategy used. The idea that the effective strategies used by successful learners can be taught to unsuccessful learners has been a basis of the strategy instruction.
Up to date,a number of teaching models was developed to teach the strategies in the field of foreign language learning. Among these models, Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) was found effective according to manycomprehensive studies.
CALLA modelhas the three basic elements:strategy, content and academic language skills. The authentic content relatedto the fieldof learnersis used to teach strategies. At the same time, it is important that the students have academic language skills which will affect positively their achievements. With these aspects, CALLA could be considered an effective strategy instructionmodel especially for students who study language with academic purposes at university level.
In Turkey,many students who will study in the fields related to languages other than English at university level continue oneyear preparatory program to meet language proficiency requirement. The advanced reading comprehension skills in the target language are very important for these students who learn language with academic purposes.
Language learning strategies that are associated with the reading comprehension skillsare namedreading comprehension strategies. The results of the studies in this field suggest that language learners who use effectively various reading strategies are more successful in reading comprehension. Therefore,it is important that strategy instructionbe integrated to the reading instruction. However, the question how to teach effectively the strategiesshouldbe answered. Thus, there is a need to investigate whether CALLA can be used effectivelyfor teaching of reading strategiesat higher education level.
The purpose of the study isto determine the effects of strategy instruction based on CALLA on students' reading comprehension strategies use in the foreign language preparatory program at higher education level.
The students who study French in Foreign Languages Department at EskişehirOsmangazi University participated to the study. Reading comprehension instruction based on CALLA was conducted by the researcher. Reading Strategies Scale was administeredto 18 students who participated to the study. 6 students participated voluntarily to think-aloud technique which was also used to determine the students' strategies.
Research, has been designed as action research in order to improve the quality of the instruction.
Both quantitative and qualitative methods were used in data collection. Before and after the intervention, quantitative data was collected through the Reading Strategies Scale, which was developed by ShoereyMohktari (2002) to measure perceived use of reading strategies of the young and adult individuals, of which internal reliability was 0.89. Before and after the intervention qualitative data was collected through think-aloud technique. The two texts which were accepted equivalent based on expert opinion were used for this technique.
For the analysis of the quantitative dataobtained from Reading strategies Scale, the means and standard deviations were calculated and dependent sample t test was applied to compare the scores obtained before and after the intervention. The qualitative data obtained from think- aloud technique was coded in the framework based on literature and analyzed.
The means of students' scores obtained from Reading Strategies Scale were 3.68 before the intervention and 4.01 after the intervention. To determine whether there is a statistically significant difference, t test was applied and it was found out that there was a significant difference (t=2, 97; P <.05 level). These findings indicate that the strategy instruction based on CALLA has possibly positive effect on

students' reading strategy use. Students reported that they used many strategies (except taking notes, usingdictionary, previewing and predicting) more frequently after the intervention than before.
According to the results obtained from think-aloud technique, students used the strategies such as selective attention to the title, to the picture, summarizing, inference, and elaborationmore frequentlyafter the intervention and they used strategies such as translation, usingdictionary,taking notes, self-questioning more frequently before the intervention.
These findings indicate that students preferred the strategies to solve word problems more frequently before the interventionand the text-oriented strategies more frequently after the intervention.
These results suggest thatstrategy instruction based on CALLAhas positive effects on student' strategies use.

Keywords:Cognitive Academic Language Learning Approach, Reading strategies, Foreignlanguage teaching

TEACHING-LEARNING PROCESS EVALUATION OF PHILOSOPHY COURSE IN HUMANITIES AND PROVIDING SOME SUGGESTIONS TO IMPROVE IT

Mohammad Hassan MIRZAMOHAMMADI, Shahed University
mirzamohammadi@shahed.ac.ir, mir.educated@gmail.com, mir_educated@yahoo.com

Abstract
Does teaching of philosophy course lead to learning? It is expected that learning happened after teaching and this expectation is high in philosophy course because this one is integrated with learning. Now this question raised weather this matter happened in our universities .this paper tries to answer this question. Studies show that our university classes are not right places for learning philosophy and what happen is just some memorizing .how much of this problem does refer to the content of philosophy course ?and how much to the teaching methods or to the assessment ways of student's learned subjects? Alongside studying these matters, this paper explores effective constituents which have a role in shaping this problem and makes some suggestions about improving learning in philosophy course.
This paper aims to evaluate teaching-learning process in humanities courses in universities and to provide some suggestions to improve it in Iran. According to this main goal the following sub goals are included in this paper:
Evaluation of curriculum and their contents in university philosophy courses
Evaluation of teaching methods in university philosophy courses
Ways assessing student's learned subjects
This research is a library research that has been done by document analysis. According this, documents related to curriculum contents, teaching methods and ways assessing student's learned subjects in philosophy course in Iran universities have been gathered and analyzed in qualitative method
Generally, teaching and learning process of philosophy course in our universities is not in a good situation. The findings of this research show some main challenges:
Some challenges in content of curriculum of philosophy course as: centralization on curriculum, not being up to date, not being considered as a problem and not being related to real life of students. The syllabus for this lesson (generally influenced by the structure of higher education system of the country) is centralized, and teacher and student cannot change it much. The teacher is largely obliged to teach according to that decided syllabus. Second, the same syllabus of philosophy lesson is not up-to-date, and do not help students get familiar with modern knowledge of philosophy (like twentieth century philosophy and new philosophies). Third, this syllabus is not problematic, and despite the spirit of philosophy, which must be based on problem and heuristic forms to make students face with serious challenges and prepare the ground for their thinking and reflection, it is based on memorization and repetition. Fourth, the syllabus for philosophy is weakly connected with other adjacent fields like history, logic, psychology, education, sociology, theology, and... . Because of such problem students cannot simply locate their philosophy lesson among other lessons of their courses.
Some challenges in philosophy course teaching methods as: not using appropriate and new teaching methods, passiveness of students in classes and capability weakness of university professors. Our philosophy class in Iran is far from a real philosophy class. It is not a center for thinking because neither the teacher prepares the ground for thinking, nor the students are interested in thinking. Teaching methodology in philosophy class (like most of classes) is mainly in the form of lecturing, where student is passive. The teacher explains the lesson and students hastily write it down out of fear, in order to memorize them. One passing by our philosophy classes may think that instead of teaching philosophy the teacher is telling dictation to the students
Some challenges in assessment and evaluation of philosophy course as: not using appropriate and new evaluative ways in assessing learned subjects of students, professor's unawareness from appropriate ways to evaluate academic achievements and their use in philosophy classes. The goal of assessment and evaluation of academic achievement is to enhance education. Now the question is, to what extent the methods of assessment and evaluation of philosophy lessons in Iran universities are useful in accomplishment of that goal? Indeed not much. Evaluating our students' capabilities in philosophy lesson, we are to find out how precisely have they memorized and remember the issues told them to write? Our purpose is not to evaluate what they have learnt in the class to apply to their lives. The assessment and evaluation methods used for philosophy classes (like other courses) mostly conducted in traditional form. In a different research I concluded that our teachers neither know the new assessment and evaluation methods well, nor can they apply them properly in their classes. For example, the common method of evaluation in our university classes of philosophy is paper-pencil examinations, which sometimes are in multiple-choice for. Now the question is, to what extent these examinations can evaluate capabilities like thinking, reasoning, creativity and...? While nowadays the mentioned capabilities are evaluated through modern methods of assessment and evaluation like Performance tests, authentic tests and qualitative descriptive evaluation.

Keywords: teaching-learning process evaluation, philosophy course, humanities, universities, suggestions, Iran

THE CHALLENGES IN DEVELOPING A CURRICULUM FOR ADULT, NON-FORMAL BASIC EDUCATION AND SKILLS DEVELOPMENT - A RECENT ENDEAVOUR IN BANGLADESH

Muhammed Abdul Wahab MIAN: Curriculum Development and Program Implementation project of the Bureau of Non-formal Education, Bangladesh., svardigans@hotmail.com

Stephen VARDIGANS: Curriculum Development and Program Implementation project of the Bureau of Non-formal Education, Bangladesh., svardigans@hotmail.com

Abstract

The 2008 Non-formal Education Mapping Report estimated that only around 50% of the adults in the15+ age range in Bangladesh are considered to be literate.

The CIA World Factbook states that at 2011, there are approximately 160 million people in Bangladesh, and around 65% of those are 15+ years of age. This implies that there are around 50 million (160 million x 0.65 x 0.5) illiterate adults in Bangladesh. The Factbook also estimates that about 40% of the population is underemployed and that many participants in the labor force work only a few hours a week, at low wages

It is under the shadow of these stark, adult literacy statistics that the Government of Bangladesh, through a number of literacy and skills development programs, is trying to address Millennium Development Goal 1, Target 1A (Eradicate extreme poverty and hunger - Halve the proportion of people living on less than $1 a day), and Goal 2, Target 2A (Achieve universal primary education – Literacy of 15-24 year olds, female and males.)

Since there had been little previous work on the development of a curriculum specifically for adult NFE, and since large-scale government projects were using 1980s-created primers, it was essential to establish a highly participatory, academically robust and consensual process at a national level and move to a less ad hoc provision of materials for adult NFE.

This presented a huge challenge since there was, and still is, very limited curriculum development capacity within the Bureau of NFE, and very few qualified curriculum developers in Bangladesh have an adult NFE background. Most of the latter developers work within the formal, primary and secondary-level domain and so find it challenging to empathise with the needs of adults having little or no basic education and living in a rural area where there exists a crisis of employment.

The purpose of the exercise was to design a participatory curriculum development process an implementation process, a curriculum framework and teaching and learning materials for implementation with those female and male youths and older men and women who have largely missed out on basic education and basic skills development opportunities. It needed to cover the development of language and calculations used in everyday life, selected life skills including rights and healthy living, and basic vocational knowledge and skills for obtaining more worthwhile self and/or waged employment. It also needed to include the essential elements of linkage to the labour market.

The curriculum development process took the definition of non-formal education from Bangladesh's non-formal education policy document as its starting point. This ensured policy alignment and reassured the various NFE actors and government staff that the process was well grounded and could be defended.

The model was a combination of 'product' and 'process'; with language, numeracy, vocational and business development skills being more product orientated, and life skills being more process based.

It was essential to take into account the key lessons learned from decades of less-than successful outcomes from numerous, large and expensive adult NFE literacy projects and try to place the curriculum development process on a research-based foundation. This also applied to the skills development component.

Vocational training is much more expensive than training for general education, thus it was necessary to provide very careful orientation of the development team and explain aspects of cost efficiency and the importance of careful selection of learners and of offering demand-driven trade modules, and of having linkage and follow up to employment.

This orientation required very careful planning and execution since most NFE curriculum developers are not familiar with aspects of labour market demand assessment, cost efficiency of vocational training and methods to assess the potential for waged or self employment in rural areas.

The formidable task of trying to ensure that consensus was reached on Goals, Objectives and Competencies/Outcomes was largely achieved through establishing a very carefully selected expert group and breaking the task into small steps, with the outputs of each step being circulated, discussed and revised, before moving to the next step. This was bolstered through national and regional workshops in order to conduct nationwide review and revision, and gain consensus.

It was agreed from the start that flexibility had to be built into the curriculum and that this flexibility ought to embrace the entry level of learners and regional variations in terms of cultural practice, economic activity and employment opportunities. It was also necessary to consider aspects of equivalency, especially with the formal primary grades for language and mathematics, and with respect to linkage with the lower levels of the formal vocational education system. Although the number of adult learners making the transition to formal education and training is likely to be very small, it was important to ensure that the option was built in to the design. Considering all of these factors it was decided to adopt a modular structure.

The careful selection of writers and illustrators, and the writing of draft teaching and learning materials, commenced as soon as final agreement had been reached on learning outcomes and specifications of the module style, content and suggested methodology, including ensuring gender equity in all materials.

The training of a group of facilitators and the piloting and revision of teaching and learning materials was carried out with groups of learners attending the Post Literacy and Continuing Education project.

Key words: Curriculum Development, Non-formal Education and Training, Competencies, Outcomes, Modular

---

ETKİLİ DÖNÜT SUNMA YOLLARI

Muhittin ÇALIŞKAN, Selçuk Üniversitesi, muhitt@gmail.com

Özet

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin, gerekli hazırbulunuşluluğa sahip olmasının yanında iz bırakacak bir yaşantı geçirmesi gerekmektedir. Yaşantının iz bırakması birçok değişkene bağlıdır. Bu değişkenler Bloom'un tam öğrenme modelinde belirttiği öğrenci nitelikleri ve öğretim hizmetinin niteliğidir. Dili kullanma, okuduğunu anlama, ön öğrenmeler, ilgi, tutum ve akademik benlik öğrenci niteliklerini oluşturur. Öğrenci niteliklerindeki eksikliklerin tamamlanması da tek başına yeterli olamamaktadır.Öğrenci niteliklerindeki eksiklikler tamamlandığında ve buna ek olarak öğretim hizmetinin niteliği iyileştirildiğinde öğrenme düzeyi yükselmektedir.

Öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen değişkenler ise ipucu, katılma, pekiştirme ve dönüt- düzeltmedir. İpucu doğru yanıtı hatırlatıcı uyarıcı olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca öğretmenin sorular yanıtlanırken öğrencilere karşı gösterdiği jest, mimik, el-kol, vücut, göz vb. hareketleri de eğitim ortamında ipucu işlevini görebilir. Katılma, öğrencinin açık ya da örtülü olarak öğretme-öğrenme sürecine katılma derecesi olarak betimlenmektedir. Pekiştirme bir davranışın ileride yapılma olasılığını artıran uyarıcıların verilmesi işlemidir. Dönüt, öğrencinin yaptığı davranış hakkında ona bilgi vermek olarak tanımlanmaktadır. Düzeltme ise yanlışları doğrulama, eksik öğrenmeleri tamamlamadır.

Öğretim hizmetinin niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öğe dönüt ve düzeltmedir. Çünkü diğer öğeler (ipucu, pekiştirme, katılma) ne kadar etkili kullanılırsa kullanılsın sınıftaki her bir öğrenci için aynı düzeyde etkili olmayabilir. Öğretmenin verdiği ipuçları, pekiştirme ve katılmayı sağlamak için yaptığı etkinlikler sınıftaki bazı öğrencilerin öğrenebilmesi için uygunken bazıları için uygun olmayabilir. Bu durumda, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye öğrendiklerini ve öğrenemediklerini duyurmak gerekmektedir.Öğretmenlerin dönüt kullanmaları hedefleri netleştirmekte, bir yönelme hissi vermekte, hataları saptamakta ve öğüt sağlamaktadır.

Değişik açılardan ele alındığında dönütün farklı işlevleri vardır. Bir eğitim durumunda dönütün, bilgi verici, güdüleyici ve pekiştirici olmak üzere üç temel işlevi vardır. Dönüt ve düzeltme konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde iki sonuca ulaşılmaktadır: Birincisi, dönüt ve düzeltme işlemlerinin uygulanması başarıyı artırır. İkincisi, öğretmenlerin çok azı olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirmektedirler. Eğitim durumlarında yeterli dönüt ve düzeltme işlemlerine yer verilememesinin nedeni olarak da sınıfların kalabalık olması ve görsel - işitsel araçların yeterli olmaması gösterilmektedir.

Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında anında dönüt verilmesi önerilir. Ancak sınıf ortamında her bir öğrencinin ne öğrendiğini göstermesi mümkün olamamaktadır.Bu nedenle her bir öğrenciye dönüt vermek oldukça güçtür.Özellikle öğrenme birimi sonunda yavaş öğrenen öğrenciler için hem zaman hem de uygulama açısından etkili ve ekonomik dönüt verme yolları aranmalıdır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, sınıf ortamında her bir öğrenciye nasıl dönüt ve düzeltme sağlanabileceğini araştırmak ve sonuçların uygulanabilirliğini tartışmaktır.

Bu çalışma tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın amaçları doğrultusunda literatürdeki ulaşılabilen ilgili çalışmalar incelenmiştir.

Çalışmanın literatür tarama süreci devam etmektedir. Şu ana kadar yapılan taramalar sonucunda dönütün nasıl sağlanabileceği konusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Dönütün verilme zamanı dikkate alındığında üç tür dönütten bahsedebiliriz. Birinci tür dönüt ders esnasında, ders işlenirken sunulan dönütlerdir. İkinci tür dönüt, bir dersin sonunda, değerlendirme etkinlikleri kapsamında sunulan dönütlerdir. Üçüncü tür dönütler ise her bir öğrenme birimi sonunda, izleme testlerinin sonucuna göre sunulan dönütlerdir. Aslında birinci ve ikinci tür dönütleri doğal olarak her öğretmen sunar. Bunlar kasıtlı sunulan dönütler değildir. Bunlara informal dönütler diyebiliriz. Asıl önemli olan üçüncü tür dönütlerdir. Üçüncü tür dönütler yapılan izleme ve değerlendirme testi sonunda, eksik ve yanlış öğrenen öğrencilere sunulan kasıtlı dönütlerdir. İşte söz konusu olan bu formal (kasıtlı) dönütlerin nasıl sağlanabileceğidir. Sınıfların kalabalık olması ve zaman faktörü gibi sınırlıkları ortadan kaldırabilecek dönüt sağlama yolları aranmalıdır. İlgili çalışmalar incelendiğinde akran dönütü bir alternatif olarak akla gelmektedir. Öğrenciler aynı zamanda akranlarından gelen dönütlerden de yararlanmaktadırlar. Akran dönütü özellikle öğrencilerin birbirleriyle rahat iletişim kurabildikleri sınıflarda daha çok talep edilmektedir. Akran dönütünün nasıl uygulanabileceği ile ilgili literatür taraması devam etmektedir.

Bir diğer alternatif ise kavram haritalarıdır. Öğrenme sürecinde ne kadar zengin yaşantılar hazırlarsa hazırlasın bir kavramın öğrencinin zihninde oluşup oluşmadığı belirlenemeyebilir. Öğrencinin kavramı oluşturup oluşturmadığı ona bildiklerini söyleme veya gösterme fırsatı verildiğinde anlaşılabilir. Kavram haritaları bu fırsatlardan biri olabilir. Öğretim sürecinde öğretmen tarafından her öğrenciye öğrendiklerini kavram haritası şeklinde görselleştirmesi istenebilir.Ancak kavram haritaları birçok avantajının yanı sıra dezavantajlara da sahiptir. Kompleks kavram haritaları birçok bağlantı ve çizgi içermesi dolayısıyla öğrencilerin zihninde bir karmaşaya yol açabilmektedir. Ayrıca, kısıtlı öğretme zamanı olan öğretmenler için kavram haritalarını yapılandırmak ve değerlendirmek bir zaman kaybı gibi görülebilir. İstenilen düzeyde bir harita gerçekleştirmek her zaman kolay olmayabilir. Kavramlar arası ilişkileri belirtecek kısa ve anlamlı ifadeleri bulmak zor olabilir. Kavram haritalarının bahsedilen sınırlılıkları düşünüldüğünde, kavram haritalarının bu çalışmanın amaçları doğrultusunda dönüt olarak kullanılabilmelerinin işlevsel olmayacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Dönüt, dönüt sunma yolları, etkili öğretim ve öğrenme

WAYS OF PRESENTING EFFECTIVE FEEDBACK

Muhittin ÇALIŞKAN, SelcukUniversity, muhitt@gmail.com

Abstract

In order for learning to take place, students should have the required readiness level and have had an impressive experience. For experience to leave a mark depends on various variables. These variables are, as in Bloom's Model of Mastery Learning, student qualities and the quality of the teaching service. Use of language, reading comprehension, prelearning, interest, attitude and academic self constitute student qualities. Completion of shortcomings in student qualities is not enough alone. The level of learning increases when the shortcomings in student qualities are completed and additionally the quality of the teaching service is improved.

The variables that determine the quality of the teaching service are clue, participation, reinforcement and feedback-correction. Clue is defined as a prompter that reminds the correct answer. Moreover, gestures, mimicry, hand-arm, body, eye etc. movements that teachers make while they are answering questions can serve the function of clues in the education environment. Participation (involvement???) is described as the degree to which students take part in the teaching-learning process explicitly or implicitly. Reinforcement is the procedure of giving stimuli that increase the possibility of performance of a behaviour in the future. Feedback is defined as giving information to students about their behaviour. Correction, on the other hand, is correcting the mistakes and completing insufficient learning.

The most important factors that determine the quality of the teaching service and the level of learning are feedback and correction, for the other factors (clue, reinforcement, participation) may not be equally effective for each child no matter how effectively they are used. While the clues that the teachers provide and the activities that they perform to ensure participation and reinforcement are suitable fort he learning of some students inthe classroom, they may not be suitable for others. In this case, it is necessary to inform students about what they have learned and what they have not been able to learn in the teaching-learning process. Teachers' using feedback clarifies the objectives, gives a feeling of direction, pinpoints errors and provides advice.

When it is considered from various angles, it is observed that feedback has different functions. In an education situation, feedback has three fundamental functions, namely informative, motivational and reinforcing. When studies conducted on feedback and correction are examined, it conclusions are drawn: First, applications of feedback and correction procedures increase achievement. Second, very few

teachers perform positive feedback and correction behaviours. Overcrowded classrooms and a lack of adequate audio-visual devices are cited as reasons for insufficient amounts of feedback and correction behaviours in an education situation.
It is recommended that students be given instant feedback about what they have learned is right or wrong for effective learning to take place. However, it is not possible for each student to demonstrate what she or he has learned. Therefore, giving feedback to each specific student is quite difficult. Especially, at the end of the learning unit, effective and economic ways of giving feedback should be sought for slow-learning students in terms of both time and application. In this context, the purpose of this study is to investigate how feedback and correction can be provided for each student in classroom environment and discuss feasibility of the results.
This study has been designed in the survey model. Relevant studies in the literature that are available have been investigated in accordance with the goals of the study.
The process of review of literature is continuing. The following results have been reached about how feedback can be provided as a result of the reviews that have been conducted so far:
We may talk about three types of feedback when the time of giving feedback is taken into consideration. The first kind of feedback is feedback that is given during classes. The second kind of feedback is feedback that is given at the end of a class within the framework of evaluation activities. The third kind of feedback is feedback that is given at the end of each learning unit according to the results of follow-up tests. In fact, the first and second kinds of feedback are provided naturally by all teachers. They are not feedbacks that are provided intentionally. We can call them informal feedback. The real important feedbacks are the third kind of feedbacks. The third kind of feedbacks are deliberate feedbacks that are provided to students who learn insufficiently or wrongly as a result of follow-up and evaluation tests. The question is how these deliberate (formal) feedbacks will be provided. Ways of providing feedbacks that will remove constraints such as crowded classrooms and time factor should be sought.When relevant studies are examined, peer feedback appears as an alternative. Students also make use of feedbacks that are provided by their peers. Peer feedback is more in demand in classes where students can communicate with each other more easily. Review of literature about how peer feedback can be performed is in progress.
Another alternative is the conceptual map. No matter how rich the experiences that are prepared during the process of learning are, whether a concept has taken form in the student's mind may not be determined. Whether the student has formed the concept or not can be understood when he or she is given the opportunity to say or demonstrate what they know. Conceptual maps may be one of these opportunities. During the process of teaching, students may be asked by their teachers to visualise what they have learned in the form of conceptual maps. However, conceptual maps have disadvantages besides many advantages. Complex conceptual maps may lead to confusion in students' minds due to the fact that they contain various links and lines. Moreover, configuration and evaluation of conceptual maps can be seen as a waste of time for teachers who have limited teaching time. Preparation of a map at the desired level may not always be easy. Finding short and meaningful statements that can express the relationships between concepts may be difficult. When the aforementioned constraints of conceptual maps are taken into consideration, it can be said that the use of conceptual maps as feedbacks in accordance with the goals of this study will not be functional.

Keywords : Feedback, ways of providing feedback, effective teaching and learning.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DOĞRUSAL İLİŞKİ BİLGİSİNİ OLUŞTURMA SÜRECİ

Murat ALTUN, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, maltun@uludag.edu.tr
Burcu DURMAZ, Ahmet Coşkun Bulut İlköğretim Okulu, bdurmaz07@gmail.com

Özet
Soyut düşünce, insan zekâsının en üst düzey başarısı ve en güçlü aracıdır (Russell, 1926). Soyutlama; problemlerin, araçların, katılımcıların kişisel geçmişlerinin, sosyal ve fiziksel ortamın çevrelediği koşullarda gerçekleşen bir süreç, daha önce oluşturulmuş matematiksel bilginin dikey olarak yeniden düzenlenerek yeni bir matematiksel yapı oluşturulması etkinliği olarak tanımlanabilir (Hershkowitz, Schwarz ve Dreyfus, 2001).Bu nedenle de bireyin yapıları oluşturduğu süreçte hangi bilişsel süreçlerden geçtiği ve ne tür eylemlerde bulunduğu merak edilen bir olgudur.
Öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin geçmiş yaşantılarını ve bilginin birey tarafından anlamlandırılmasını önemseyen Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı'na göre; bilgi, bireyin aktif olduğu, kendi kontrolünde gerçekleştirdiği bilişsel bir eylemin sonucunda oluşur ve herkes kendine özgü öğrenir fakat bu kuram öğrenmede, sosyal etkileşim, kültür ve dilin etkisini de göz ardı etmez (Doolittle,1999; Akt: Altun,2008).
Bilginin bireyin öğrenme sürecinde aktif olarak bilişsel eylemlerde bulunmasıyla yapılandırılması bu eylemlerin incelenmesi gereğini ortaya koyar ki bu da soyutlama kuramlarından olan RBC (Recognizing-Building with-Constructing) ile mümkün olmaktadır.
Matematiksel soyutlama ve bilgi oluşturma sürecini açıklayan teorilerden biri olan RBC'ye göre soyutlama sürecinin epistemik eylemleri tanıma (Recognizing), kullanma (Building with) ve oluşturma (Constructing) olup kuram ismini bu eylemlerin ilk harflerinin bir araya getirilmesiyle almıştır (Hershkowitz, Schwarz ve Dreyfus 2001). Kurama göre soyutlama süreci daha önce oluşturulmuş matematiksel bilginin dikey olarak yeniden düzenlenerek yeni bir matematiksel yapı oluşturulması aktivitesidir (Yeşildere,2006).*Tanıma,*bilinen yapıyı ifade etmekle birlikte (Ahsbahs, 2004) daha önce oluşturulan bir yapının kullanılmasıdır (Schwarz, Dreyfus, Hadas ve Herskhowitz, 2004). *Kullanma* ise tanıma sürecini içine alarak süreçte bilinen bilgi parçalarını yeni içerikle birleştirir (Ahsbahs, 2004). Yani bilinen yapının tanınması ve yeni problem durumunun çözümü için kullanılmasıdır.*Oluşturma* ;yeniden düzenleme ve yeniden yapılandırma süreçleri olarak tanınan, yeni bilginin yapılanması sürecidir. Halihazırda var olan matematiksel bilgilerin bir araya getirilmesiyle bunlar arasında yeniden bir düzenlemeye gidilmesi sonucunda yeni bir anlam oluşturulması sürecidir (Ahsbahs, 2004).
Bu çalışma da ilköğretim 6-8. sınıf matematik programında önemli bir yer tutan doğrusal ilişkinin; çevresel problemler yardımıyla soyutlanması sürecinin nasıl gerçekleştiği ile ilgilidir.Çalışmada, yapılandırmacı kurama uygun bir öğretim denemesi ve bu deneme sırasındaki bilgi oluşturma süreci rapor edilmiş olup matematiğin gerçekliğin modellenmesini temel alan problem çözme ve anlamlandırma süreci ile oluşan bilgi ve yine bu süreç içinde gelişen beceriler (De Corte, 2004) şeklindeki tanımı esas alınmıştır. Çalışmanın problem cümlesi " ilköğretim öğrencilerinin doğrusal ilişki bilgisini çevresel problemler yardımıyla nasıl soyutlar ve soyutlama sürecinde hangi epistemik eylemlerde bulunurlar?" olarak belirlenmiştir. Konunun doğrusal ilişki olarak seçilmesinin özel bir amacı olmamakla birlikteçalışmanın amacı, öğrencilerin anlamlı matematik bilgi oluşturabilecekleri bir öğrenme ortamını tasarlamak, tasarlanan öğretimi uygulamak ve süreçte ve sonuçta ortaya çıkanları soyutlama bağlamında değerlendirmektir.
Bu araştırmanın deseni örnek olay incelemesi olup, araştırma nitel bir çalışmadır.
Bu araştırma, çalışmaya gönüllü olarak katılan bir 6. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin dönem başarı notu 4'tür. Öğrencinin doğrusallığa ilişkin bilgisi 6. sınıf ders programında yer alan nokta, doğru ve düzlemin birbirleriyle olan ilişkilerinden ibaret olup doğrusal ilişkiyle ilgili ders almamıştır.

Araştırmada veri toplama yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman incelemesi kullanılmış olupverilerin toplanmasında ses kayıt cihazı ve bilgisayar kullanılmıştır. Öğrencinin problemler üzerindeki çalışmaları, bilgisi ve izni altında kayda alınmıştır.
Çalışmanın veri toplama aracı, doğrusal ilişkiyle ilgili etkinliklerin bulunduğu çalışma kağıtlarıdır. Çalışma kağıtlarında üç farklı etkinlik olup problem seçiminde ve problemlerin düzenlenmesinde klinik görüşmelerden beklenen sonuçları alabilmek için tartışmaya elverişli, açık uçlu, öğrencilerin düşünme seviyelerini ortaya çıkaracak fırsatlar sunması gibi özellikler (Tanışlı, 2008) aranmıştır. Soruların düzenlenmesinde ; öğrencileri problem çözme uğraşı içinde tutma, öğrencilerin olabildiğince çok ön deneyim ve bilgilerinin harekete geçirecek olması ve soyutlamaya uygun bir konunun varlığı göz önüne alınmıştır.
Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışma RBC kuramı çerçevesinde yürütüldüğü için epistemik eylemler olarak bilinen tanıma, kullanma ve oluşturma eylemlerinin gözlenebilmesi amacıyla öğrencinin çalışma kağıtlarına yaptıklarının yanında ses kayıtları metne dökülmüştür ve araştırmacının gözlem notları değerlendirilmiştir. Bulgulara anlam kazandırmak üzere verilere dayalı yorum yapılmıştır.
Araştırma boyunca süren uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme ve katılımcı teyidi ile iç geçerlik, ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme ile dış geçerlik sağlanmıştır. Çalışmada dış güvenirliği sağlamak için araştırma yöntemleri ve aşamaları açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlanmış olup araştırmanın ham verileri saklanmaktadır. İç güvenirliğin sağlanması amacıyla toplanan veriler betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmuş ve araştırmacının araştırmadaki konumu açık bir biçimde tanımlanmıştır. (Yıldırım ve Şimşek,2008; Miles ve Huberman, 1994).
Bu çalışmanın temel hedefi, doğrusal ilişkinin öğretiminde işe yarayacak bir öğretim modeli önermek, uygulamak ve onu tartışmaktı. Bu amaçla, henüz doğrusal ilişkiler ile tanışmamış bir öğrenciye, sıralı yöneltilecek üç soru hazırlanmış ve öğretim yapılmıştır. Daha sonra bu öğretim içinde öğrencinin doğrusal ilişkileri ne ölçüde öğrendiği (soyutlamanın gerçekleşip gerçekleşmediği) incelenmiştir. Öğretimde kullanılan sorular bazı sınırlılıklarına rağmen öğretim için uygun bir materyal oluşturmuş ve doğrusal ilişki bilgisinin öğrenci tarafından oluşturulması için yeterli olmuştur. Bu çalışmada Doğrusal İlişki kavramının soyutlandığı anlaşılmaktadır. Soyutlama sürecinin gözlenebilir epistemik davranışları olarak açıklanan tanıma, kullanma ve oluşturma davranışlarının (Dreyfus, 2007) doğru ve hatalı kullanım halleri her problemde ayrı ayrı gözlenmiştir. Birinci etkinlikte öğrenci daha önceden tanıdığı bilgileri, örneğin grafik çizme, nokta eşleme, doğru ve noktanın ilişkisi gibi bilgileri kullanarak doğrusal ilişki bilgisini soyutlamıştır. İkinci ve üçüncü problem ise birinci problemi desteklemek ve 1. problemde oluşan eksiklikleri gidermek amacıyla sorulmuştur ve ikinci ve üçüncü problemde, birinci problemde yaşanan güçlük bir nebze azalmıştır.
Çalışma doğal bir olgu veya olayın veya buna yakın durumların temele alınmasının öğretimde niteliği arttırabileceğini işaret etmektedir. Doğrusal ilişki üzerinde yürütülen benzer araştırmalar ilköğretim programlarında öğretim materyali olarak kullanılabilir. Çalışmada gerçek ve sıra dışı problemlerin, matematiksel bilginin daha nitelikli oluşturulabilmesine katkısı olabileceği ortaya çıkmıştır. Öğretim düzenlemede uygun problem seçimi sonuç üzerinde etkili bir faktör olarak görünmektedir. Tanım vererek başlayan öğretim yerine, gerçek olaylar ve problemler üzerinde çalışmak ve onların matematikleştirilmesini sağlamak, soyutlamayı kolaylaştırabilir. Bu tarz çalışmalar önceki bilgilerin kullanılmasını gerektirdiği için daha önce edinilmiş yapıların güçlenmesini de sağlamaktadır. Bütün bu avantajlarının yanında etkinlikler sınıf uygulamalarından çok, grup çalışmalarına uygun düşmektedir ve bu etkinliklerin genele uygulanması bakımından birtakım güçlükler vardır. Büyük gruplar üzerinde öğretim yapılabilmesi için benzer araştırmaların yapılması bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Soyutlama, doğrusal ilişki, ilköğretim matematik

THE PROCESS OF ABSTRACTING KNOWLEDGE OF LINEAR RELATIONSHIPS AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Murat ALTUN, Uludağ University, maltun@uludag.edu.tr
Burcu DURMAZ, Ahmet Coşkun Bulut Primary School, bdurmaz07@gmail.com

Abstract
If Russell (1926) is right in considering abstract thought to be one of the highest achievements and most powerful tools of human intelligence, then studies on the development of abstract thought are very important. Abstraction can be described as a process that takes place in the context of the personal histories and the social and physical environments of the participants, and as the activity of creating a new mathematical structure by vertical re-arrangement of previously acquired mathematical knowledge (Hershkowitz, Schwarz & Dreyfus, 2001). Cognitive processes and actions involved in this process of creation of new mathematical structures draw a lot of attention. Because both Constructivist Learning and Realist Mathematics Education (RME), two approaches are influential in the design of mathematics education today, place an emphasis on experiences that allow the creation of knowledge by the individual, the need to understand and to make sense of the process of the creation of knowledge arises, along with the need to define epistemic actions involved in this process.
According to RBC , which is one of the theories aiming to explain the process of mathematical abstraction and the process of creation of knowledge, epistemic actions involved in the process of abstraction are Recognizing, Building with, and Constructing, giving the theory its name (Hershkowitz et al, 2001). Process of abstraction consists of the activity of creating a new mathematical structure by vertical re-arrangement of the previously acquired mathematical knowledge (Yeşildere, 2006). Recognizing refers to a known structure and means use of a previously created structure (Schwarz, Dreyfus, Hadas & Herskhowitz, 2007). It is a relationship that the student forms between the new structure and the previous one. Building up contains the recognizing process as well, and connects known pieces of knowledge with new content. That is to say, it is recognizing a known structure and utilizing it in the solution of a new problem. Constructing is the process of the construction of a new structure, also known as re-arrangement or re-construction. (Ahsbahs, 2004).
Linear Relationship, the subject of this study, has an important place in elementary mathematics. The article reports a learning attempt in line with the constructivist theory and the process of the formation of knowledge during this attempt. Mathematics was defined as the process of formation of knowledge by problem solving on the basis of modeling reality and by assigning meaning, and the abilities developed in this process (De Corte, 2004). There was no particular reason for selecting the subject of linear relationship; the study aims to design a learning environment where students can form meaningful mathematical knowledge, and to apply the designed learning. The problem of this article was " how do students abstract the knowledge of the linear relationship by environmental problems and in this abstraction process which epistemic actions do they do?".
This study has a case study design, and as such, is a qualitative study.
The study was conducted with the participation of a volunteering sixth grader. The participant is a student of the researcher's. Term grade of the student is 4 (out of 5). The student did not have any previous instruction on linear relationships, and her knowledge on the subject was limited to the relationships between points, straight lines, and surfaces.

The data gathering instrument used in the study are sheets of paper with linear relationship related activities on them. There were three different activities on the papers, and they were designed to generate discussion, to be open ended, and to offer opportunities to examine the student's levels of thinking (Tanışlı, 2008), so that desired data can be gathered from the meetings. The activities were as follows:
The data were analyzed using descriptive analysis. The study was conducted within the framework of the RBC theory so, audio records were also transcribed, besides the activity sheets, to be able to observe the epistemic actions . Observation notes of the researcher were also used. Finally, the data were interpreted to make sense of the findings and to explain the connections between findings.
The study showed that the concept of Linear Relationship was abstracted. The epistemic actions of recognizing, building up, and constructing (Dreyfus, 2007) were observed in all three problems with their correct and incorrect forms. In the first activity, the student had abstracted the knowledge of linear relationship using previously acquired knowledge like drawing graphs, matching points, and the relationship between points and lines. The second problem was asked to support the first one and to deal with the difficulties experienced in the first problem, and the difficulties were alleviates to a certain extent.
This study was also indicated that when real life events or phenomena are used, teaching can be more efficient. Similar activities on linear relationship can be used as education material in primary school programs. Real but out of the ordinary problems can contribute to making the process of acquiring mathematical knowledge more efficient. Selection of proper problems seems to be an important factor in learning arrangements, with a significant impact on results.
Abstraction can be made easier by working on real events and problems and trying to facilitate their mathematization, instead of the conventional method of starting out by giving proper definitions. This sort of activity facilitates use of previous knowledge and thus has the added benefit of strengthening previously acquired knowledge. Despite all these advantages, however, this type of activity is more properly applied in small groups than in large classes, and runs into difficulties when tried with groups larger than a certain size. Further studies are needed for its proper application in larger groups.

Keywords: Abstraction, linear relationship, elementary maths

TARİH ÖĞRETİMİ VE HARİTALAR

Mustafa SAFRAN, Gazi Üniversitesi, safran@gazi.edu.tr
Tuba ŞENGÜL, Gazi Üniversitesi, tbsengul@gmail.com

Özet
Eğitim kişinin zihnî, bedenî, duygusal ve toplumsal yetenekleri ile davranışlarının şekillenmesi,kişiye yeni yetenekler, davranışlar kazandırılması yolundaki çalışmalar bütünü olarak tanımlanabilir. Eğitim, ailede başlayıp okulda devam eden ve çevre ile pekişen bir süreçtir. Okul yaşantısında birey dersler aracılığı ile öğrenme faaliyetini sürdürür ve her ders içinde belli bilgiler, beceriler edinir.Bireye bilgi ve beceri kazandıran ana derslerden biri de tarih dersi yani tarih eğitimidir.
Geçmişe bakmak, daha yaşanır bir dünya kurmak istemeye dayanmalıdır. İyi bir gelecek oluşturabilmek için geçmişe dönülmesi ve geçmişin yorumlanması gerekir. Bilimlerin amacı geleceği aydınlatmaktır. Gelecek için hazırlıklı olmak isteyenler her şeyden önce bugünkü durumu bilmelidir. Bugünkü durumu öğrenmek de insan yaşayışındaki gelişmeyi kavramakla mümkün olur. Bu gelişimi kavratmak ise her şeyden önce tarih dersinin konusudur.
Tarihin gelişimi başka bilimlerle olan ilişkisi ile doğru orantılıdır. Bir problemle karşılaşan tarihçi, eğer yardım alacağı bilim dallarını biliyorsa çözüme kolay ve bilinçli bir şekilde ulaşacaktır. Tarih alanında olduğu kadar tarihin öğretiminde de yardımcı bilimlerden yararlanmak önem taşımaktadır. Özellikle coğrafya, tarihin yararlanması gereken temel bilim dallarındandır. Coğrafyanın bilinmesi ve araştırmalarda bilinçli kullanılması problemlerin çözümünde yararlıdır. Bütün tarihi olaylar coğrafi bir mekân içinde geçerler. Mekânın tasviri, olayların değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Coğrafi şartlar, tarihe şekil verir ve gelişimine yardım eder.İnsan yaşayışı, coğrafi çevreye göre incelenir. İnsanların yeryüzüne yayılışı ve medeniyetleri de tarihi gelişmenin mahsulü olarak açıklanır. Medeniyetin yeryüzündeki gidişini araştırırken tarih ve coğrafya el ele gitmelidir.
Tarihin bir bilim dalı olarakyardımcı bilimlerle olan ilişkisi, tarih dersi boyutunda değerlendirildiğinde de farklılık göstermemektedir. Aksine tarih derslerinde interdisipliner bir yaklaşımla faklı derslerden yararlanılması derse olan ilginin artması, hikaye olarak değerlendirilen ve soyut olduğu için anlaşılamayan bilginin öğrenci tarafından daha etkili kavranması açısından önemlidir.
Bu noktada tarih ve coğrafya arasındaki yakın ilişki sadece konu alanı açısından değil, kullanılan yöntemler ve materyaller açısından da kurulmalıdır. Tarihte zaman ve mekân iki temel kavramdır. Tarihin tanımı içinde de yer alan mekânın ve zamanının bilinmesine yönelik yapılan vurgudaki "yer" yani "tarihsel mekân"ın kavranmasında haritaların yardımı olacaktır.Ancak haritalar, sadece coğrafya dersinin materyali olarak algılanmış ve tarih dersindeki işlevlerinin arttırılmasına yönelik çalışmalara gerek görülmemiştir. Smart'ın bir yazısında vurguladığı gibi, "Haritalar mı? O zaman coğrafya katına bakın...!" düşüncesinin değişmesiönemli bir noktadır.
Ülkemizde tarih haritacılığı fazla gelişme göstermemiş, bu nedenle de eski dönemlerden kalma haritalarınkullanımı günümüzde de devam etmiştir. Bu haritalarda bilgi hatalarının bulunması, öğrencilerin kafasında yanlış veya hatalı izlenimlerin oluşmasına ve öğrenmenin zorlaşmasına neden olmaktadır. Yine yurtdışında hazırlanan haritalarda da bilgi yanlışlıları ve eksiklikleri tarih öğretiminde sıkıntılar doğurmaktadır. Bu sorunlar göz önündealındığında iyi tasarlanmış yeni nesil haritalara ihtiyaç duyulduğuda açıktır.
Haritaların aktif olarak tarih derslerinde kullanımının arttırılması, güncel gelişmeler ışığında geliştirmelerinin ve tarih dersi amaçlarına uygun hala getirilmelerinin sağlanması bir gereklilikten ziyada zorunluluk halini almıştır.
Ortaöğretim tarih dersi becerileri arasına eklenen "Mekânı Algılama Becerisi"nin öğrenciye kazandırılmasında yeni nesil tarih haritalarının ve haritalı tarih etkinliklerinin tasarlanarak, uygulanmasının, öğrencilerin tarihi somutlaştırması, olayların geçtiği mekânın farkına vararak değerlendirme yapmaları açısından yararları olacaktır.
Mekân algısı, insanların çevreyi algılama, bilme ve adlandırmalarına ilişkin süreçleri içermektedir. Mekânsal biliş, çevredeki nesne ve özelliklerin kavranmasında ve sınıflandırılmasında bütün duyuların kullanılmasını içerir. Mekânı algılama becerisinin alt başlıkları; uzay ilişkilerini görebilme (Bir cismin uzayda ya da bir şeklin kâğıt üzerindeki biçimini göz önünde canlandırma, bir şekli üç boyutlu görebilme, bir alanı, krokiyi, sokağı veya binayı gözünde canlandırabilme); harita, plan, kroki, grafik, diyagram çizme ve yorumlama; küre kullanma olarak sıralanmaktadır. Bu bilgiden yola çıkıldığında da mekan algısının tarihi mekanı algılama anlamında yeniden kurgulanmasına ve bir tarih dersi becerisini ifade edebilecek bir hale sokulmasına ihtiyaç duyduğu fark edilebilir.
Tarih öğretiminde belki de en çok kullanıldığı düşünülen ancak farklı çalışmalarda tarih öğretmenlerinden elde ettiğimiz bilgilere dayanarak, tarih derslerinde kullanılmadıklarına şahit olduğumuz tarih haritaları konusunun gündeme getirilmesi, yapılacak yenileme çalışmaları için önemli görülmüştür.
Tarihin coğrafya ile olan yakın bağı dikkate alınarak, bilimlerin birbiri ile yardımlaşma içinde olması gerektiği savından da yola çıkarak, tarih haritalarının kullanımının ve kullanılma gerekliliğinin vurgulanacağıbir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın alanda bir ilk olduğu ve daha sonraki çalışmalar için bir alt yapı oluşturacağı düşüncesindeyiz.
Araştırmadatarama modellerinden, literatür incelemesi ve arşiv taramasını içeren tarihi yöntem kullanılmıştır.Geçmiş zaman içinde meydana gelmiş olay ve olguların araştırılmasında ya da bir problemin geçmişle olan ilgisi yönünden incelenmesinde kullanılan bir yöntem olantarihi yöntem, gerçeği bulmak başka bir değişle bilgi üretmek için geçmişin tenkidi (eleştirel) bir gözle incelenmesi, analizi,

sentezi ve rapor edilmesi sürecidir. Tarihsel yöntemin bu özellikleri dikkate alınarak araştırmada tarihsel belge ve kanıtlara birinci elden ulaşılmaya çalışılmıştır. Konuyla ilgili ulusal ve uluslararası alanda yazılan kitap, makale, bildiri, tez... vb.gibi yayınlar taranmıştır.

Anahtar Kelimeler:Tarih eğitimi, tarih öğretimi, tarih haritaları, mekânı algılama becerisi.

HISTORY TEACHING AND MAPS

Mustafa SAFRAN, Gazi University, safran@gazi.edu.tr
Tuba ŞENGÜL, Gazi University, tbsengul@gmail.com

Abstract

Education can be defined as the whole studies that improve individuals' opinion, physical and emotionally, shape the behaviours, and help individuals' have new capabilities and behaviours. Education consists of a process which starts in family, continues at school and improved by means of the environment. At school, individuals learn by means of lessons, and by each course he/she learns definite information and have definite skills. One of the main courses which have individuals' get knowledge and skills is history lesson, in other word history teaching.

Looking back at past should depend on the desire to build a more liveable world. To make a better life in the future, the past is required to be considered and interpreted. The purpose of science is to enlighten the future. Those who want to be ready for the future should first of all know the condition of today. Knowing today's condition is possible by means of understanding the developments in the life of human beings. And earning this development is the subject of history lesson.

The development of history is in direct proportionate to its relationship with other disciplines of science. A historian which faces a problem will find solution if he knows the sciences which may be helpful the issue in question. Other sciences should be benefitted from not only in the field of history but also in learning history. Especially, geography is one of the principle sciences from which history benefits. Knowledge of geography and using it consciously in researches is useful for the solving problems. Geographical conditions shape the history and help its development. The life of human beings is examined according to geographical environment. Human beings' scattering over the world and creating civilization are explained as the consequences of historical development. When the development of civilization in the world is examined, history and geography should be hand in hand.

The relationship of history, as a science, with the auxiliary sciences is deferent with regard to the history lesson. However, making use of history lesson with an interdisciplinary approach will help increase the attention to the course and help students understand the history better by means of changing it from abstract information into story telling.

At this point, the close relationship should be made between history and geography not only with regard to subject area but also with regard to the methods and materials which are used. Time and location are two principle concepts in the history. Maps will be of use for the "location" which refers to "location of historical events that is included within the definition of history together with time as well. However, maps have been considered as materials required for the course of geography only; therefore, attempts have not been made for increasing their function in the history lesson. The change of ideas which is expressed in Smart's work as " Maps? Then, look at the floor of geography." is a very important point.

The mapping for history lesson has not been developed well in our country, so old maps are used today. Wrong information on these maps confuse students and have difficulty in learning. The lack of information or wrong information causes difficulties in learning history abroad as well. When these problems are considered, it is obvious that well-prepared new generation maps are needed.

Increasing the use of maps actively in the history lesson and making daily developments in line with the objectives of the history lesson are obligations rather than requirements.

" Skill of Location Detection" which has been added to skills of secondary school history lesson indicate that application of new generation maps and the effect of history with map shall with design will be useful for students so that they learn the history by concreting the history and being aware of the location where the events happened.

The perception of location includes the process human beings perceiving, knowing and naming the environment. Environmental cognition includes the use of all sense for perceiving and classifying the objects in the environment. The subtitles of skill to perceive the location are put in order as seeing the space relationship (visualising an object in the space and a shape on a page, seeing a shape tree-dimensional, visualising a plan, a drawing, a street or a building), drawing and interpreting map, plan, drawing, graphic, diagram, using globe. Considering this information, it is realised that the perception of location is needed to be interpreted for visualising the location of historical events and be shaped so that it expresses the skills of history lesson.

Based on the knowledge which we use in the history lesson the most however we get from the our teacher of history lesson, putting the map of history which we witnessed them not used in the past is considered important for the renovations to be made.

Considering the close relationship between history and geography and depending on the thesis that science disciplines should help one another, a study that stresses that use of history maps and the need of history maps will be made. We believe that this study is the first one in this area and it will pave the way for the studies to be done in the future.

Historical method which includes literature review and archive research have been used as survey models in the research. The historical method which is used for researching an event that happened in the history or examining a relationship between a problem and the past is the process of finding the reality, in other words, the process of reviewing the past in critical view, analysing the past, synthesising and reporting it for finding the reality. Considering this feature of historical method, effort has been made to reach the first hand historical documents and evidences. National and international books, articles, proclamations, thesis... and etc. concerning this subject matter have been reviewed.

Keywords: History education, history teaching, history maps, historical location perception skill.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DÖNÜT VE DÜZELTME DAVRANIŞLARINI KULLANMA DÜZEYLERİ

Mustafa SARITAŞ, Uludağ Üniversitesi, msaritas@uludag.edu.tr

Özet

Eğitimde temel nokta bireyin davranışlarının değişmesidir. Bu değişim öğrenmenin gerçekleştiğini gösterir. Sınıfta öğrenme bir öğretmen ile onun düzenlediği öğrenme ortamında ve etkileşim içinde gerçekleşir. Eğitim sürecinin temel boyutlarından birisi öğretme-öğrenme etkinlikleridir.

Eğitim sürecinde öğrencilerde olumlu öğrenmelerin gerçekleşmesi beklenir. Ancak birçok öğrenci ihtiyaç duyduğu nitelik ve nicelikteki bilgilere erişmede önemli güçlükler yaşamaktadır. Sınıfta sunulan ipuçları ve pekiştireçlerin miktar ve çeşidi bazı öğrenciler için yeterli ve uygun olurken, bazıları için yeterli ve uygun olmamaktadır (Bloom, 1995). Öğretmenin sınıfta öğretmeye yönelik eylem ve işlemleri bireysel farklılıklar ve iç koşullarına göre anlam kazanacağı için her öğrencinin öğrenme düzeyinde farklılıklar olmaktadır (Erişen, 1997; Senemoğlu, 1997). Söz konusu farklılıklar bazı öğrencilerin sınıfta sunulan eğitim hizmetinden tam yararlanmalarına engel oluşturabilmektedir. Öğretmenin öğrenme sürecini olumsuz etkileyen faktörleri dikkatlice izlemesi, öğrenme eksiklikleri ve güçlüklerinden anında haberdar olması ve bu aksaklıkların zamanında gidermesini sağlayacak önlemler alması gerekir (Özçelik,1992). Bu önlemler bir dizi dönüt ve düzeltme işlemlerinden oluşmaktadır. Örneğin; önceki derste yapılan etkinlikleri gözden geçirmesi, varsa eksik veya yanlış öğrenmeleri düzeltmesi, öğrencilere soru sorması, sorduğu sorulara öğrencilerden gelen yanıtlara bağlı olarak yeni bilgiler vermesi, sınav sorularının doğru yanıtlarını bildirerek öğrencilerin yanlışları ve eksiklikleri üzerinde durması, öğrencilerden gelen soruları yanıtlaması, düzeltme alıştırmaları yaptırması, yanlış anlamaları belirlemesi, vb. öğretmenin öğrencilere verilebilecek dönüt ve düzeltme işlemlerine örnek gösterilebilir (Woolfolk,1990).

Dönüt ve düzeltme işlemleri kullanılırken hedef davranışların özellikleri, öğrencilerin bilgi, beceri düzeyleri ve çevresel koşullar dikkate alınmalıdır. Amaçlara ulaşma düzeyini ölçmeyen, hedef davranışların düzeyi ile ilişkisi olmayan sorular, o dersteki etkinliklerin dönütünü vermezler (Başar,1994). Soru sorma önemli bir dönüt ve düzeltme yoludur. Şu konulara dikkat edildiğinde soru sorma yönteminin dönüt ve düzeltme işlevi bakımından önemli katkılar getireceği ifade edilmektedir (Kenneth,1995): 1-Soruların açık, basit, anlaşılır olması ve dolaysız bir şekilde sorulması, 2-Dersin amaçlarına uygun soruların seçilmesi, 3-Sınıftaki her öğrencinin düzeyine uygun soruların sorulması, 4- Bir defada bir tek soru sorulması, 5- Soru sorulduktan sonra, öğrencilerin düşünmelerini ve cevaplarını düzenlemek için uygun bir zaman beklemek, 6- Öğrencilerin cevaplarını düzenlemeleri ve gözden geçirmelerini sağlamak için başka sorulardan yararlanmak, 7-Cevabı içinde olan ve tek sözcükle cevaplanan sorulardan kaçınmak, 8- Öğrencileri cevap vermek için zorlamamak, 9- Öğrencilerin cevaplarını dikkatle dinlemek.

Dönüt ve düzeltme işlemleri, öğretim hizmetinin niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öğelerden birisidir. Dönüt, hedef davranışların öğrenciler tarafından kazanılıp, kazanılmadığının bildirilmesini ifade eder. Bu bildirimin sonucuna göre öğrencilerin eksiklik ve yanlışlıkları belirlenir. Dönüt değerlendirme sonucunda ortaya çıkan eksiklikleri tamamlama ve yanlışlıkları doğrulama işlemi ise düzeltme olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sürecinde dönüt ve düzeltme kavramları genelde birlikte kullanılır (Demirel 1999).

Dönüt ve düzeltme işlemleri çerçevesinde öğretmen ile öğrenci arasında bir bilgi akışı döngüsü medya gelmektedir. Dönüt tek yönlü bir iletişim değil, öğretmen ve öğrenci arasındaki tüm diyalogun ya da etkileşimin bir parçasıdır. Söz konusu döngünün işleyişinde aksaklıklar oluştuğunda öğrenmeler engellenmekte, öğrenme güçlükleri giderek artmaktadır(Özçelik, 1989). Bir eğitim durumunda dönüt ve düzeltme işlemlerinin bilgilendirici, güdüleyici ve pekiştirici olmak üzere üç temel işlevi bulunmaktadır (Sönmez,1985). Dönüt kullanılırken, ipucu, düzeltme ve pekiştireçler bir arada işe koşulabilir. Öğrencinin bir öğrenme durumu noktasında, kendi öğrenme düzeyi hakkında, güdülenme ortadan kalkmadan bilgilendirilmeye ihtiyacı vardır (Bacanlı, 1999). Bilgilendirme öğrencinin öğrenme motivasyonu arttırabilir, onu kendi gelişmesini kontrol etmeye yöneltebilir ve öğrenme çabasını güçlendirebilir (Kemp, 971).

Öğretmenin verdiği dönütlerin etkili olabilmesi için şunlara dikkat edilmelidir: Dönütler; etkinlik sırasında ya da etkinlikten hemen sonra en kısa zamanda verilmeli, olumlu ve belirli olmalı, öğrencinin yeteneklerini vurgulayıcı ve istenen davranışı pekiştirmeye yardımcı olmalı, yargılayıcı olmamalı, mümkünse öneri verir gibi olmalı, olumsuz dönütten önce birkaç olumlu yön vurgulanmalı, olumsuz dönütler diğer öğrencilerin yanında verilmemeli, açık veya kapalı bir biçimde bir ceza öğesi içermemelidir, öğrenciyi cesaretlendirici olmalıdır (Sönmez, 1994).

Özet olarak ders programlarında yer alan ve öğrencilerden sergilenmesi beklenen istendik hedef davranışların kazandırılması, dengeli bireylerin yetiştirilmesi ve öğrenmenin kalıcı hale getirilmesinde dönüt ve düzeltme işlemlerinin önemli bir yeri ve işlevi olduğu ifade edilebilir. Bu ilişki çerçevesinde, öğretmenlerin, dönüt ve düzeltme davranışlarını kullanma düzeylerinin belirlenmesi araştırılmaya değer bir konu olarak görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin derslerde dönüt verme ve düzeltme davranışlarını kullanma düzeylerini belirlemektir.

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2011 yılında Bursa merkez Nilüfer ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan toplam 840 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak evrenin yüzde 25'ine karşılık gelen 210 kişi örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada yararlanılan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen'' Öğretmenlerin Derslerde Kullandıkları Dönüt verme Ve Düzeltme Davranışları Anketi'' yardımıyla toplanmıştır. Ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde dönüt verme ve düzeltme davranışları, üçüncü bölümde ise sınıflarda karşılaşılan bazı özel durumları ifade eden maddeler yer almaktadır. Ölçme aracında yer alan maddelerin gösterilme sıklığı 5'li Likert Ölçeği ile ifade edilmiştir. Anketin ikinci bölümünde şu beş alanla ilgili dönütler yer almaktadır. 1- Ders işlemeye yönelik dönütler, 2- Soru sormaya yönelik dönütler, 3- Öğrenci cevaplarına karşı öğretmen dönütleri, 4- Olumsuz öğretmen dönütleri, 5- Değerlendirmeye yönelik dönütler. Elde edilen ham sayısal puanlar SPSS 17. 0 programıyla çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir.

1- Öğretmenler; mesleki kıdemi, mezun olduğu fakülte, okuttuğu sınıfın büyüklüğü değişkenleri çerçevesinde dönüt ve düzeltme davranışlarını farklı düzeylerde kullanmaktadır.
2- Ders işlemeye yönelik dönütleri sıklıkla kullanmaktadır.
3- Soru sormaya yönelik dönütleri daha fazla kullanmaktadır.
4- Öğrenci soruları ve cevaplarına dönük dönütleri çok az kullanmaktadır.
5- Değerlendirmeye yönelik dönütleri daha az kullanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, öğretmen davranışı, dönüt, düzeltme, pekiştireç

THE USAGE LEVELS OF FEEDBACK AND CORRECTION BEHAVIOURS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Mustafa SARITAŞ, Uludağ University, msaritas@uludag.edu.tr

Abstract

The main point of the education is to change the behaviours of the person. This change shows the coming true of the learning. Learning in the classroom happens with the teacher that teacher's organized learning enviroment with interaction. One of main format of learning process is teaching-learning process.

Positive learning expected from students within education process. But many students faces serious difficulties to access quality and quantity of the needed data. The quantity and variety of the hints and the reinforcements presented in class is occasonally sufficient for some students, while not being sufficient for some (Bloom, 1995). Teacher's actions and procedures for teaching in classroom take meaning according to individual differences and internal conditions so there are differences in each students learning level (Erişen, 1997; Senemoğlu, 1997). These differences cause an obstacle for some students to benefit eduacation that offered in the classroom. Teacher

has to carefully monitor the factors that affect learing process, be aware of learning deficiencies and difficulties and take precautions for these interruptions (Özçelik, 1992).

These precautions consist of a series of feedback and correction processes. For instance; reviewing activities during last course, correcting missing or wrong education, asking questions to students, giving new knowledges to students depending on the students answers to teachers questions, emphasizing the students incorrect and missing answers by announcing correct answers of the exam, responsing students questions, making correction exercises, determining the misunderstandings, etc. these are some examples of feedback and correction process that teacher gives to students (Woolfolk, 1990).

During feedback and correction process, teacher has to take characteristics of objective behaviours, level of knowledge and the skill of student and enviromental conditions into consideration. The questions that do not measure the level of aims and unrelated to the level of objective behaviours, do not give feedback with the activity in that class (Başar, 1994).

Asking question is an important way of feedback and correction. The question asking method makes significant contribution in feedback and correction process when noticing these topics (Kenneth,1995): 1- Asking the questions clearly, simple, understandable and directly, 2- Choosing relevant questions within the aim of the course, 3- Asking questions for every level of the student, 4- Asking one question at a time, 5- Waiting for the appropriate time for the student to revise and check their answers after asking the question, 6- Benefiting other questions for to help students to fix and skim their answers. 7- Avoiding one-word answered questions and questions which already have their answers in it, 8- Not forcing the students to give answer, 9- Listening students answers carefully.

Feedback and correction processes are one of the most important component which determine the quality of the education and the level of the learning. Feedback expresses if students have gained aimed behaviours or not. The students absences and mistakes are determined according to this feedback. Verification of the mistakes and fulfilling absences processes which are results of feedback are defined as correction. The concept of feedback and correction are usually used together in learning process (Demirel, 1999).

An information flow cycle occurs between the teacher and student in accordance with the feedback and correction processes. Feedback is not a one-way communication, it is a part of whole dialog or interaction between teacher and student. Learning obstructs and learning difficulties occurs when there is an interruption in feedback process (Özçelik,1989). In a learning process, feedback and correction processes have three basic functions which are; informative, motivational and reinforcing (Sönmez, 1985). When using feedback, clues, corrections and reinforcements can be used together.

In point of learning situation, student has to be informed about their learning level without getting out of motivation (Bacanlı, 1999). The information can increase the student's learning motivation, lead to control self development and strenghten the student's learning effort (Kemp, 1971).

The teachers have to pay attention to following topics: Feedback should be; given during the activities or as soon as possible after the activities, positive and specific, emphasize student's abilities and facilitate to reinforce the desired behaviour, give suggestions, emphasize various positive points before negative feedback, encouraging and, should not be judge student and not include any penalised item (Sönmez, 1994).

In summary, it can be expressed that to gain the desired target behaviours that is in curriculum, growing stable person and to make the learning permanent, feedback and correction processes have an important part and function. In accordance with this realtionship, determining usage level of feedback and correction of teachers determined as a worthwhile topic to research.

The purpose of this research is to determine the level of usage of feedback and correction behaviours of teachers in class.

This is a descriptive research. A total of 840 teachers who works in primary schools in Nilüfer, the central district in Bursa, involved in the whole research in 2011. 210 teachers who corresponding 25 percent of the population was chosen by using random sampling method. The datas in the research were collected with the help of '' The Survey of Giving Feedback and Correction Behaviours that Teachers Use in the Classroom '' which is developed by the researcher. The measurement tool consists of three parts. First section is about personal information, in the second part giving feedback and correction behaviours and third part represents some exceptions occurs in the class. The frequency of articles shown in the measurement tool was expressed by 5 Point Likert Scale.

The second part of survey has the feedbacks of these 5 related fields : 1- Feedbacks intended for course handling, 2- Feedbacks intended for asking questions, 3- Feedbacks of the students answers against teachers, 4- Negative feedback of teachers, 5- Feedbacks intended for assessing. The raw numerical scores analysed by using SPSS 17 software.

The findings as a result of the research can be summarized as follows.

1- Teachers use different levels of feedbacks and correcton behaviours in accordance with professional seniority, the graduated faculty and the size of the class.
2- Teachers frequently use feedbacks intended for course handling.
3- Teachers use feedbacks intended for question asking more.
4- Teachers slightly use feedbacks intended for student's questions and answers.
5- Teachers use feedbacks intended for assessing less.

Keywords: Primary school teachers, behaviour of teachers, feedback, correction, reinforcement

BİR ARAŞTIRMACI ÖĞRETMENİN ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDE YAŞADIKLARI DENEYİMLERİ VE ÇEŞİTLİ YAKLAŞIMLARIN UYGULANMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Nadide YILMAZ, Cumhuriyet İlköğretim Okulu Polatlı/Ankara, nadideylmz@hotmail.com
Adnan BAKI, Karadeniz Teknik Üniversitesi, adnanbaki@gmail.com

Özet

Matematik bir düşünme yolu olduğuna göre matematik öğretiminin amacı,öğrenciye bilgi yüklemek değil, öğrencinin zihinsel gelişimine katkıda bulunmak olmalıdır.Dolayısıyla matematik eğitimi içeriğinin ve yöntemlerinin de öğrencilerde bu tür değişimler oluşturacak şekilde düzenlenmesi gerekir.Uygulanacak olan matematik öğretiminin temel amacı , matematiği öğrenmeyi öğrenen öğrencilerin yetiştirilmesi olmalıdır.Bu yüzden,öğrencilerin öğrenme faaliyetleri içinde aktif olmaları gerekir.Bu şekilde öğrenciler yeni öğrendikleri bilgileri eski bilgilerle ilişkilendirerek ve anlamlandırarak matematiksel bilgiye ulaşmış olurlar.Dolayısıyla bu süreçte matematik derslerinde probleme dayalı ve buluş yoluyla öğrenme stratejilerinin kullanılması önem kazanmaktadır.İşte bu sürece hem araştırmacı hem de öğretmen gözüyle bakabilmek için bu çalışma yapılmıştır.Bu öğrenme yaklaşımları teorik olarak öğrenilse de uygulama boyutu hem daha önemli hem de daha özen gösterilmesi gereken bir süreçtir. Yapılan bu çalışma işbirliğine dayalı,buluş yolu ve probleme dayalı öğrenme stratejilerinin sınıfta uygulandıktan sonra elde edilen bulguları aşağıdaki açılardan değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

- Öğrencinin rolü bakımından,

- Öğrencinin öğrenmeleri açısından,
- Öğrencinin etkinliklere katılması açısından,
- Öğretmenin rolü bakımından,
- Öğrencinin bilgilerinin kullanma ve ilişkilendirme açısından değerlendirme yapılmıştır.

Bu çalışma da nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.Etkinliklerin ayrıntıları aşağıdaki gibidir;
Probleme dayalı öğrenme; Saymanın temel ilkelerin karşılaştırır ,problemlerde kullanır kazanımından yola çıkarak bir ders saati boyunca 7. sınıf öğrencileri ile iki kişilik gruplar halinde çalışılmıştır.

Buluş yoluyla öğrenme;Birim karelerin çevresiyle alanı arasındaki ilişkiyi keşfeder kazanımından yola çıkarak bir ders saati boyunca 7. sınıf öğrencileriyle ister bireysel ister grupla çalışmaları sağlanmıştır.

Veriler analiz edilirken, öğrencilerin verdikleri cevaplar ele alınmış daha sonra uygulama esnasında çekilen videolar araştırmacı öğretmenin tuttuğu notlar kullanılmıştır.Araştırmanın problem durumu ile ilgili bölümler belirlenerek gerekli veriler seçilmiştir.Her bir problem durumu raporlardan, gözlemlerden ve videolardan ilgili olduğu düşünülen cümlelerle birlikte sunularak yansıtılmak amaçlanmıştır.

Yapılanların öğrenci rolü bakımından değerlendirilmesi: İki çalışmada da öğrenci sorgulayan aktif öğrenci statüsüne geçmiştir.Kendisi bu sürece bizzat katıldığı için kararlarını kendisi vermiş ve süreç boyunca daha etkin olmuştur.

Öğrencinin öğrenmeleri açısından:Burada öğrencilerin verdikleri cevapların yanında sınıf tartışmalarıyla süreç boyunca çekilen videoların tekrar izlenmesi daha verimli bulgular ve sonuçlar çıkartılmasına neden olmuştur.

Probleme dayalı öğrenmede istenilen seviyeye çok fazla ulaşılamasa da ilerleme kaydedildiği gözlenmiştir.Cevaplar tam doğru olmasa da bunları tahtada paylaşmaları,sözel olarak ifade etmeye çalışmaları gerçekten bir şeyler öğrendiklerinin göstergesidir.Aslında incelenen cevaplarda birçok eksiklik görülse de problem çözmede çokta yetersiz değiller.Yazıya dökemeseler de,soruları sözle olarak cevaplamaları istendiğinde çoğunlukla
doğru cevaplar verebilmişlerdir.*"Hıı İstenilen cevap bu muydu?"*cümlesinden anlayabiliriz.Diğer bir sıkıntının ise cümlelerin dikkatli okunmamasından kaynaklandığı belirlenmiştir.Biz bu sorunu etkinlikte verilmiş olan belli bir sürede iki farklı gösteriyi aynı anda yapılması gerekiyormuş gibi düşünerek bu doğrultuda verdikleri cevaplardan anlamaktayız.

Buluş yoluyla öğrenmeyi değerlendirdiğimizde gizil öğrenmelerin varlığı belirlenmiştir.Bazı kavramların öğrenciler tarafından bilinmiyor olarak düşünülmesine rağmen gerekli ipuçları verildiğinde aslında bildiklerini fakat onlara anlamlı gelmediği için cevap olabileceklerini düşünmedikleri belirlenmiştir.Bazı öğrencilerin ise etkinlikte çok başarılı oldukları belirlenmiştir.Etkinlik başında nasıl bir süreci devam ettireceklerini bilemeyen öğrenciler sınıf tartışması sayesinde birçok şeyi öğrenmişlerdir.

"Çok kolaymış!"
"İstenilen bu olduğunu gerçekten bilmiyordum."
"Cevap bumuydu?"

Bazen özellikle genelme yapılması istenen sorularda zorlanan öğrenciler etkinlikten sonra neyi nasıl yapmaları gerektiği konusunda ciddi anlamda bilgilenmişlerdir.

Öğrencilerin etkinliklere katılması açısından:Bütün çalışmalarda etkinliğe katılım istenen düzeyde olduğu belirlenmiştir.Böyle bir sonucun ortaya çıkmasının nedenleri her zamankinden farklı bir etkinlik yapılması,videoya çekilmesiyle dersin sonunda yapılan sınıf tartışmalarıdır.Dikkatimi çeken diğer önemli bir nokta ise katılımın yüksek olmasına rağmen öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olduğudur.Bunu *"Kesin yanlış"* cümlesinden anlayabiliriz.Bunun en önemli nedeninin ise okullardaki öğrenme ortamlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İlk çalışmada grupla çalışılmış ikincide ise serbest bırakılmıştır.Bu çalışmada grup çalışması ile bireysel çalışma arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.Grupla çalışan öğrencilerin fikirlerini birbirleriyle paylaştıkları için daha iyi bir katılım,sonuç ve yorum ortaya çıktığı belirlemiştir.Bireysel çalışmalardaysa öğrenci yapamadığı noktalarda benden yardım istemişlerdir.Ben de etkinlik boyunca kendi kararlarının kendilerinin vermeleri gerektiğini düşündüğüm için kesin bir dönüt vermedim.Bu yüzden cevaplarından emin olamamışlar,genellikle etkinliği bırakmışlar ve diğer arkadaşlarının rahatsız etmişlerdir.Ama grupla çalışanlarda birinin emin olamadığı bilgiyi diğer arkadaşı teyit edebilmiştir.

Öğrencilerin bilgilerini kullanma ve ilişkilendirme açısından: Burada cevaplar incelenmiş elde edilen bulgular öğrenci ifadeleri ile desteklenmiştir.

Probleme dayalı öğrenme, Polya'nın adımları göz önüne alınarak inceleme yapıldı.

Problemi anlama:Öğrenciler tam olarak ne istenildiğini anlayamamıştır.Genel yanılgı olan öğrencilerin sayı verilen problemlerde sayıları dört işlem kullanarak anlamadan çeşitli işlemler yapıp sonucu bulmasını engellemek amacıyla verilen etkinlikte çok sayı kullanılmamıştır.Belli bir süre içerisinde iki gösteriye gitme ifadesini sanki aynı zamanda yapılacakmış yanılgısına düşmüşlerdir.Ama doğru cevaplayan da olmuştur.

"İkisine gitmek olursa hiçbirine gitmeyecek."
"Metin bu ay bir gösterime giderse kaç farklı seçim yapabilir?Bir film ve bir tiyatroya giderse kaç farklı seçim yapabilir?"

Plan hazırlama:Problemi tam anlayamayan öğrenciler dolayısıyla yanlış plan hazırlamışlardır.Özellikle problemin özünden çıkarak kendi düşüncelerinin işin içine katıp sevip sevmemeye göre plan hazırlayan gruplar olmuştur.Buna rağmen doğru plan hazırlayan gruplarda vardır.

"Birini severse gider,sevmezse gitmez."
"Buz devriyle birlikte diğer üç tiyatroya gider."

Planı uygulama:Problemi tam anlayamayan öğrenciler uygulamayı eksik ya da yanlış yapmışlardır.Kendi duygularını işin içine katmışlardır.

"Haksızlık yapmadan seçim yaparım."
"Sevip sevmemeye bağlı"
"2 tane gösterime gidebilir."

Değerlendirme:Öğrencilerden yaptıklarının doğruluğunun sınanması istendiğinde genellikle *"Sağlamasını yaparım."* Demişlerdir.İkinci bir çözüm yolu ise çoğunlukla bulamamışlardır.Bunun sebebi olarak öğrencilerin çok boyutlu düşünme becerilerinin gelişmemiş olması düşünülmektedir.

Buluş yoluyla öğrenme; Öğrencilerin çevre ve alan bilgilerini ezberledikleri fakat anlamlandıramadıkları belirlenmiştir.*"Çevre nasıl bulunuyordu ki?"* cümlesi bunun bir göstergesidir.Alan ile en büyük çevre arasındaki ilişkini bulunması istendiğinde birçok öğrenci soruyu anlamada sıkıntı yaşamış bu durum ipuçlarıyla giderilmeye çalışılmıştır.Bazı gruplar için ortaya çıkan güzel bir durumsa öğrencilerin bir şeklin dışarıda kenar sayısı ne kadar çoksa çevrenin o kadar büyük olacağını görebilmeleridir.

"Şekli değişik olan çevresinin hepsi dışarıdaysa çevre daha çoktur."

Alan ile çevre arasındaki ilişki için istenilen 2x+2 yerine 4x'lik bir oran bulunmuştur ki bu ayrıma literatürde de dikkat edilmediği belirlenmiştir.

"Şeklin alanları ile en büyük çevre arasında dört katlık bir oran bulunmaktadır."

Öğretmenin rolü bakımından;Bilgiyi aktarandan ziyade rehberlik eden bir rol üstlenilmiştir.Öğretmen sıkıntı yaşanan noktalarda birebir ve anında gözlem yapma fırsatı bulduğu için daha verimli öğrenme olmuştur.

Sonuç olarak,

Birçok bilginin aslında bilindiği ancak matematiksel dile dökülemediği belirlenmiştir.

Ders sonunda yapılan sınıf tartışmaları bilgilerin anlamlandırılabilmesi için çok önemlidir.

Öğrencilerin çok boyutlu düşünme becerileri beklenenden düşüktür.

Birçok bilgi ezberlenmekte anlamlandırılamamakta bu yüzden ne işe yarayacağı ve neden kullanıldığı bilinmemektedir.

Genellme yapabilme becerileri yeterli değildir.

Bu süreci uygulamış bir öğretmen olarak derslerde bu stratejilerin kullanılması hedeflenen matematik eğitiminin bel kemiğini oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Buluş yoluyla öğrenme,probleme dayalı öğrenme,öğretme-öğrenme süreci

THE EXPERIENCES OF LEARNING-TEACHING PROCESS OF A RESEARCHER TEACHER AND FOR THE IMPLEMENTATION OF VARIOUS APPROACHES AND OPINIONS.

Nadide Yılmaz, Cumhuriyet İlköğretim Okulu Polatlı/Ankara, nadideylmz@hotmail.com
Adnan Baki, Karadeniz Teknik Üniversitesi, adnanbaki@gmail.com

Abstract

Because of maths is a way of thinking,the aim of it must be participate to the mental development of the student,not loading knowledge to the students.Therefore the contents of maths education and also its methods must be organized in a form that will create changes at the students.The basic im of maths teaching ,which will apply,must be educating of the students who learned learning maths.Because of this the students must be active in the learning activity .Students should have been reached the mathematical knowledge explaining and connecting the new learnings with old learnings.Therefore in this period in the maths lesson ,using the strategy of learning through discovery and problem based have been come into prominence.For this, this study has been done so as to look this period both researcher and a teacher's view.This lerning approaches ,even if they have been learned as a theoretic ,the dimension of its practicing is a period that must be both important and must be taken great care.In this study after applying the strategies of based on cooperation by process of finding and problem in the class,the findings which obtained ,aimed to appreciation from bevel given below.

-on account of the role of the students.

-on account of the students' learnings

-on account of the students joinning to the activities.

-on account of the role of the teacher

-on account of the using and connecting the knowledge of students.

In this study the qualitative research method has been used. Details of the activities are as below.

Problem-based learning:It compares the basic principle of counting,uses it in the problems,exiting from recovery,along the lesson hour with the 7th class students ,they studied in case of groups for two.

Learning through discovery:The relationship between the circumference and area of the unit frames based on gain ,exploring during the course hours,with the 7th class students whether individual or group work is provided.

While the data are being analyzed the answers given by students are discussed later, videos taken with the teacher researcher kept notes during the later application is used. Sections were selected by determining the necessary data about the status of the research problem.It is aimed that every state of a problem from reports,observations and sentences are thought to be related videos will be presented.

In terms of the evaluation of the role of the student which are done:In both studies; student was questioning the status of active students.He or she personally participated in this process and throughout the process was more effective for the decisions they want.

In terms of student learning:In here besides the answers which the students gave, videos taken during class discussions, re-monitoring process has led to more efficient removal of findings and conclusions.

Not reaching the desired level in a lot of problem-based learning, progress was observed.Although not exactly the right answers,sharing them on the board, to express verbally learned something really indicative of the work.In fact, although a lot of deficiencies in problem solving examined responses are not enough professional helpers.Loss of post when it is prompted to answer questions verbally correct answers often features used."hm ..!was this the desired response?we can understand this sentences.In other adversity it was determined from not reading carefully.We have this problem, the event is given a certain period of time to need be done at the same time show two different answers as we understand their thinking in this direction.

When we evaluated the learning through discovery,it was determined the presence of latent learning.Although some concepts were thought that the students didn't know,when the necessary clues were given ,actually they knew but they didn't think that it is the answer.Students who do not know the location of the event at the beginning of the class discussion of how to sustain a due process have learned many things.

"It has been very easy."

"I did not know that this is really desired."

"Was the result this?"

Sometimes especiallythe students who were strained the questions which are wanted making generalizations,after the activity,they informed about what and why should do.

In terms of thestudents participate in activities: In all the studies it was determined to be at the level of participation in the event request.The reasons of occuring such a result are ;doing different activity,the class discussions which are made at the end of the lesson with takig video.The other important point that I paid attention,however,in spite of the joining of the lesson is high,the self reliance of the students are low.We can understand this form "definitely wrong".It was thought the most important reason of this,however,ambience of the learning at schools.

In the first study it has been studied with the group and second,however,they have been released .In this study it was determined that there is a meaningful difference between group work and individual work.Because the students who studied with the group,shared their minds each other,it was determined that a better heritage,better result and better commend appeared.In the in the individual works, students wanted me help when they didn't make.I also,during activity,I didn't give definite feedback, because of I thought they must give their own decision.For this they didn't sure of their answers.They generally left the activity and they disturbed their own friends.But studying in the groups,the other friend can confirmed the knowledge which one didn't sure.

On account of the students using and connecting the knowledge:In here the results have been exmined and the findings,which were obtained,were supported with the students's expression.

Problem-based learning,the examining had been done,considering the steps of Polya.

Understanding the Problem:Students didn't understand what they want definitely.Much number didn't use in the activity given with the aim of hindering to find the result making several operations without understanding and using four operations in teh problems.In the determined time they mistook that it will be made at the same time.But some of them gave right answer.
"If both go,will not go into any"
"If Metin goes to a projection this month,how many different selections can be made?If he goes to a film and a theatre,how many different selections can be made?"
Preparing Plan:The students who didn't understand the problem,they prepared the wrong plan.Especially out of the essence of the problem adding their own ideas of love and love about the work into groups according to the plan are prepared.However there are groups which prepared the plan right.
"If he likes one,he goes,if he doesn't like ,he doesn't go."
"With Ice Age ,he goes the other 3 theatres."
Implementation of the plan:The students who didn't understand the problem,made the application wrong or deficient.They added their feelings.
"I make the choose without making injustice."
"It is about of love and doesn't love"
"Two pieces can go impressions."
Evaluating:When it was wanted from students that testing the accuracy of they did, generally they said *"I make its proof"*.The second way of solution ,however,hasn't been found.The reson of this,it has been thought that three dimensional thinking skill of the students didn't develop.
Learning through discovery:It was determined that the students memorized the knowledge of square and suroundings but they didn't signification.This sentence is the indicator of this:*"How the circumference is finding?"*.When it was wanted that the relationship between the square and the biggest circumference,many students didn't understand the question and this condition has been solved with the clue.
"If all of which are external environment of different shape the environment is more."
The relationship between the environment and square which is desired instead of 2x +2 the rate of 4x that this discrimination is not identified in the literature.
"Among the most important environmental areas and the shape,there are four-fold rate."
On account of the role of teacher: Rather than describing the information that guides a pivotal role.Teacher, living in trouble spots for one to one, and instantly finds the opportunity to make observations have been learning more efficient.
Finally,
It was determined that a lot of knowledge in really known but didn't spill mathematical language.
At the end of the lesson the discussion of class is very important for the signification of the knowledge.
Three-dimensional thinking skills of students is lower than expected.
A lot of informations have been memorized.They couldn't be able to significate. Because of this,it wasn't know what work will it avail? and why did it use?
The skills of making generalize,isn't enough.
As a teacher who implemented this process,in the lessons using these strategies form the backbone of the targeted math training.

Keywords:Learning through discovery,Problem-based learning and the period of learnin-teaching.

MİKRO-YANSITICI ÖĞRETİMLE ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ: BİR ÖZEL DURUM ÇALIŞMASI

Nalan AKKUZU, DEU Buca Eğitim Fakültesi., nalan.akkuzu@deu.edu.tr
Husamettin AKCAY, DEU Buca Eğitim Fakültesi., husamettin.akcay@deu.edu.tr

Özet
Bireylerin çağdaşlaşma yönünde gelişim ve değişimlerini sürdürmeyi amaçlayan eğitim-öğretim sürecinde mikro-yansıtıcı öğretim, öğrenme faaliyetlerinin istenilen nitelik ve kalitede olması için önemlidir. Mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi, beceri ve kavramları içeren, duygulara yer veren bir disiplinler bütünü olup öğrenmenin kontrollü bir sınıf ortamında yapıldığı kritik öğretim becerilerini geliştirme sistematiğidir (Güney, 2008). Mikro-yansıtıcı öğretim sentezinde, yansıtıcı öğretimin en büyük katkısı öğretim sürecindeki düşünmeyi yükseltmesidir. Yansıtma temelli öğretim, bireyin bir durumu, bir olayı ya da bir bilgiyi anlaması ve var olan sorunu daha iyi çözmesini sağlayan döngüsel ve aşamalı bir süreçtir. Bartlett (1990), yansıtıcı öğrenme-öğretme aşamalarının döngüsünü inceleme, bilgilenme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve eyleme geçirme anahtar kelimelerini kullanarak oluşturmuştur. Uygulamada bu tür yansıtma döngüsü içerisinde olan bir birey, iç gözlem yaparak kendi deneyimiyle ilgili kişisel denetimini sağlar (Mahnaz, 1997). Yansıtma sürecinde öğretmen adayı, kendi uygulamasını ve kararlarını gözden geçirir ve bilgisi çerçevesinde çözüm yollarını arar. Öğretmen adayı çözüm yollarını ararken farklı bakış açılarından soruna bakabilecek, sorunun çözümüne destekte bulunabilecek kişilerle sorunu paylaşmak ister. Öğretmen adayının kendi gözlemini ve çevresindekilerin onun eksik yanlarını gözlemlemeleri ve yardım edebilmeleri için video kaydının kullanıldığı mikro öğretim tekniği son derece önemlidir. Mikro öğretim tekniği, bir öğretmenin sahip olduğu ilke ve teorileri uygulama fırsatı bulduğu, teori ile pratik arasında etkili bir araç oluşturmaya yönelik uygulamalardan biridir. İlk kez 1960'lı yıllarda, öğretmen eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla, deneysel programın bir parçası olarak geliştirilen mikro öğretim tekniği, normal öğrenme ve öğretim süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirmeyi amaçlayan "planla-öğret-kritiğini yap-yeniden planla-yeniden öğret-yeniden kritiğini yap" aşamalarından oluşan bir laboratuar uygulamasıdır. Mikro öğretim uygulamalarında, öğretmen adaylarına geniş bir deneyim imkanı sunulurken, adayın davranışlarında istendik yönde değişmeyi ve mesleki gelişmeyi sağlayacak ortam, etkinlik ve yaşantıları sağlamak temel amaç olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemde öğretmen yetiştirme, öğretmen adaylarına kişilik kazandırma ve araştırma yeteneklerini geliştirme amaçları güdülür (Mellon ve Dence, 1971; Oliver, 1993). Mikro öğretim ve yansıtma temelli öğretimi birlikte barındıran mikro-yansıtıcı öğretim de, bireyin kendi uygulamalarını sürekli izlemesini, değerlendirmesini ve düzeltmesini sağlayan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemle deneyimsel süreç içerisine girdirilen öğretmen adayı uzman öğretmen ve akranlarıyla iletişim içerisine girerek deneyimini hem bireysel hem de sosyal bir biçimde yapılandırır. Bu bilgi ve görüşleri kendi içinde yapılandırarak anlamlar katar ve mesleki bilgisini geliştirir. Hizmet öncesi yapılan öğretmenlik mesleğinin gelişimine yönelik bu tür bir çalışmanın öğretmen adayının öğretme öz yeterliliğine katkısı olduğu ve öğretmen adayları ile birlikte paylaşım ve etkileşim içerisinde olunacağı için faydalı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmen adayının; konu alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi yeterlikleri konusundaki öz değerlendirmelerini yapmaları sağlanmıştır. Araştırma, betimsel araştırma türünde olup verilen bir durumu aydınlatmak, değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülen bir özel durum çalışması

niteliğindedir. Bu tür nitel araştırmalar, üzerinde çalışılan bireylerin oluşturdukları ve kullandıkları özel dil, anlam ve kavramlara odaklanmış olup, onları anlamak ve bunların araştırılan kişiler için ne anlam ifade ettiğini ortaya koymayı amaçlar (Ekiz, 2003b). Bu bağlamda çalışma, mikro-yansıtıcı öğretim yönteminden faydalanılarak bu süreçte öğretmen adaylarına kendi öz değerlendirmelerini yapabilecekleri, mesleki yeterlik düzeylerini belirleyebilecekleri ve birtakım eksikliklerini tamamlayabilecekleri kontrollü bir öğretim ortamı içinde hizmet öncesi deneyim kazandırma ve mesleki yönden gelişmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın anahtar sorusu şudur:

- ✓ Kimya öğretmen adaylarının konu alan bilgisi, dersi planlama, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, iletişim, materyal kullanma, yansıtmayı bilme açısından mevcut durumları ve öz değerlendirmeleri nasıldır?

Araştırma, 2010-2011 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Kimya Öğretmenliği Programında okuyan 6 öğretmen adayıyla ve onları izleyen 14-15 gönüllü lise öğrencileri ile 4 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde öğretmen adaylarına bilgi verilerek gönüllü 6 öğretmen adayı seçilmiştir. Katılımcı seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme temel alınmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış Yıldırım ve Şimşek'in (2008) önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasına yöneliktir. Araştırmada, veri toplama araçları olarak öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerini yaptıkları yansıtıcı günlükler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem notları kullanılmıştır. Gözlem, öğretmen adayının görüşmede verdiği cevapların sınıf içindeki davranışı ile tutarlı olup olmadığını kanıtlamak için kullanılmıştır. Çalışmada ilk olarak 6 öğretmen adayına aynı lise grubu öğrencilerine ders sunumu yapacakları için farklı kimya konularını seçmeleri istenmiştir. Ders planları her dersin başında alınmıştır. Bu ders planlarında sınıf içinde yapacakları tüm etkinliklerin bulunması sağlanmıştır. Sanal bir sınıf ortamında gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adayının ders sunumları video çekimleri ile kaydedilmiştir. Burada amaç, öğretmen adayının ders sunumunu tekrar tekrar izlemesi ve buna bağlı olarak mikro öğretim döngüsü içerisinde öz değerlendirmesini yapabilmesidir. Aynı zamanda Bartlett'in yansıtıcı öğretim döngüsü çerçevesinde hazırlanan yansıtıcı günlükleri doldurmaları da istenmiştir. Yarı- yapılandırılmış görüşmeler öğretmen adayının kendi videosunu izlemesinden hemen sonra yapılmıştır. Görüşmeler ve yansıtıcı günlükler nitel araştırma yaklaşımı kapsamında içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Analizler sonucunda, çoğu öğretmen adayında alan bilgisini aktarma sürecinde sıkıntı yaşadıkları, müfredat bilgisi yetersizliği dolayısıyla plan yapma noktasında eksiklikleri, konu ile ilgili hazırladıkları materyaller ve etkinlikler sırasında öğrencilere yapılan yönlendirmelerde zorlanma, derste anlatılan konuya odaklanma dolayısıyla öğrencilerle iletişim kuramama gibi sorunlarla karşılaşılmıştır. Öğretmen adaylarında bu tür ortaya çıkan problemler dolayısıyla kendilerini yeterli hissetmeleri konusunda olumsuz ifadelere rastlanmış olsa da çalışma sonunda nasıl bir öğretim gerçekleştireceklerine dair endişe ve kaygıları azalmış, kendilerini daha yeterli görmeye başlamışlardır. Sonuç olarak, mikro-yansıtıcı öğretimin öğretmen adaylarının öğretme öz yeterliliğini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Mikro-yansıtıcı öğretim, mikro öğretim, yansıtma, öğretmen adayı

DETERMINATION OF THE LEVEL OF PRE-SERVICE TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE BY USING MICRO-REFLECTIVE METHOD: A CASE STUDY

Nalan AKKUZU, DEU Buca Education Faculty, nalan.akkuzu@deu.edu.tr
Prof.Dr.Husamettin AKCAY, DEU Buca Education Faculty, husamettin.akcay@deu.edu.tr

Abstract

The micro-reflective teaching is important that the process of education aiming to continue development and alteration in the direction of individuals' modernization, learning activities which are desired qualifications and quality. Micro-reflective teaching method is the whole of multi-disciplinary learning including the skills, concepts and feelings and it is the development systematic of critical teaching skills which is done in a controlled classroom environment (Güney, 2008). The greatest contribution of reflective teaching in micro-reflective teaching synthesis is to enhance thinking of teaching procedure. Reflective based education is a circular and gradual process which provides to understand a case or knowledge and to solve the existing problem. Bartlett (1990) consisted reflecting learning-teaching cycle stages by using review/mapping, enlightenment/informing, comparison of information/contesting, appraisal and acting key words. An individual within this kind of cycle of reflection provides personal control about his own experience by doing introspection in practice (Mahnaz, 1997). Preservice teacher review of own practice and decisions and looks for solutions within the frame of own information. While preservice teachers search for solutions want to share problem with people who can provide support for a good solution of problem and look it from different perspectives. Micro-teaching technique combined with a video record is very important that both pre-service teacher self-study own observation and other people it's around. Micro-teaching technique is one of the application for creating effective tool between theory and practice which preservice teachers find to apply opportunity their own principles and theories. Micro-teaching technique is a laboratory application developed as part of an experimental program for the first time in the 1960s to improve the quality of teacher training which aims to simplify complexity of the normal processes of learning and teaching and consists of "plan-teach-criticize-replan-reteach-recriticize" stages. While pre-service teachers are presented wide experience possibilities in micro-teaching practices it is accepted as main objective that it provides environments, activities and experiences which will gain professional development and desirable direction of change in behaviors of preservice teachers. In this technique, it pursues goals of teacher training, personality saving and research capabilities improving to preservice teachers (Mellon and Dence, 1971; Oliver, 1993). Micro-reflective teaching hosted with micro-teaching and reflection based training is a teaching method which provides to monitor, appraise and revise of preservice teachers' own applications continuously.

Preservice teachers lived experimental process with this method construct their experiences both individual and social in a way by getting in contact with professional teacher and their peers. They improve their professional knowledge and give meaning to them by configuring their information and opinions. We think that this research directed towards improving of teaching profession in pre-service time will be useful because of being sharing and interaction within preservice teachers and contribution to their teaching self-efficacy. In this study, it was provided that the preservice teachers do their self-assessments about their competencies of subject content knowledge, subject learning knowledge and pedagogical content knowledge. This is a descriptive type research which covers a case study illuminates a given situation, do assessments and reveal possible relationships among the events. This type of qualitative researches emphasize specific language, meaning and concepts created and used by people who are in research as active and they aim to understand them and to reveal what specific language, meaning and concepts mean for these people (Ekiz, 2003b). Thus, this study was aimed to improve professional ways of preservice teachers and gain preservice experience by presenting controlled teaching environment which they will do their self assessments, complete their missing, determine professional competency levels by taking advantage of micro-reflective teaching method in this process.

In this context, research was tried to answer the following question:

✓ How chemistry pre-service teachers' existing conditions and self assessments in terms of content knowledge, knowing reflection, using material, communication, class management, measure and assessment, planning the lesson?

This research was conducted in 2010-2011 school-years with 6 volunteer pre-service teachers who study at Chemistry Teacher Program of Dokuz Eylul University and 14-15 volunteer secondary school students during 4 weeks. 6 volunteer preservice teachers were selected by giving information about the research before the study. Criteria sampling was based from the purposeful sampling methods on selection of participants. The basic understanding of this sampling method given by Yıldırım and Şimşek, (2008) is the study of all cases met a set of criteria predetermined. In the study, reflective diaries, semi structured interviews and observation notes were used as data collection tools. The reason of using observation was to prove whether preservice teachers' responses were consistent with their behaviors in the classroom. Firstly, it wanted that 6 preservice teacher selected different topic because of the same secondary school students. Lesson plans were taken at the beginning of each course. It was provided that all the activities prepared by them were in these lesson plans. Here, the pre-service teachers' presentations were recorded on video-player in virtual class setting. It wanted from the preservice teachers to look at their video recordings of presentations repeatedly and consequently to do self-assessment in micro-teaching cycle. Also, it was demanded that they complete/fill reflective diaries prepared within the framework of reflective teaching cycle of Bartlett. Semi-structured interviews were made immediately after the preservice teacher's own video record. Interviews and reflective journals were analyzed within the qualitative research approach and content analysis was used and then they were interpreted. As a result of the analysis, most pre-service teachers have difficulties in the process of transferring information, lacking of planning because of curriculum information shortcomings, live difficulties about doing orientation to students during the activities and representing materials and have communication problems with students because of focusing on the topic. Although, because of these problems emerged among pre-service teachers there were negative statements about themselves, their anxieties and concerns on how they could happen teaching were reduced during this application and they started to feel their selves more sufficient. As a result, it can say that micro-reflective teaching has an optimist effect on their teaching self-efficacy.

Keywords: Micro-reflective teaching, micro teaching, reflection, pre-service teacher

---

İNGILIZCE HAZIRLIK OKULU ÖĞRENCILERININ ÖĞRENME VE ÇALIŞMA STRATEJILERI

Nazan DOĞRUER, Doğu Akdeniz Üniversitesi, nazan.dogruer@emu.edu.tr
Ramadan EYYAM, Doğu Akdeniz Üniversitesi, ramadan.eyyam@emu.edu.tr
İpek MENEVIŞ, Doğu Akdeniz Üniversitesi, ipek.menevis@emu.edu.tr

Özet

Günümüzde öğrencilerin kendi günlük yaşamlarında daha başarılı olabilmelerini sağlamak amacıyla, öğrenci merkezli bir eğitim sistemine sahip olmanın önemine inanılmaktadır çünkü problem çözme aktivitelerine dahil edilen ve kendi öğrenim hızlarına göre öğrenen öğrencilerin, üniversite sonrası yaşamlarında ve kariyerlerinde daha başarılı olacakları düşünülmektedir. Bu nedenledir ki eğitimcilerin, öğrencilerin her alandaki farklılık ve şahsi özelliklerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Ayrıca sınıfta hazır bulunan öğrencilerin, herhangi bir bilgi birikimleri olmadan gelmedikleri gerçeğine de dikkat edilmesi gerekmektedir.

Her bir öğrencinin farklı inançları, yetenekleri, öğrenme ve çalışma stratejileri, motivasyon ve hazır bulunma durumları bulunmaktadır ve bu durumların her bir tanesi öğrenme – öğretme süreci içerisinde çok büyük bir öneme sahiptir. Bizler, eğitimciler olarak, sınıfta öğrenme – öğretme sürecini etkileyen ama dıştan gelen faktörlerin de farkında olmak zorundayız. Unutulmamalıdır ki öğrencilerini daha iyi tanıyan bir öğretmenin, onlara ulaşması daha kolay olacaktır.

Kaçınılmaz bir gerçek vardır ki öğrenciler hakkında bilgi edinmek için sınıfta gözlem yolu tekniği, en etkili olanıdır ama maalesef bu teknik de öğrenciler hakkındaki tüm bilgi gereksinimlerini karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden eğitimciler olarak bizlerin, değişik araçlar kullanarak öğrencilerimizin iç dünyalarını anlamamız ve onların daha başarılı ve etkili öğrenciler olmasını sağlamamız gerekmektedir.

Konu bahsi geçen nedenlerden dolayı bu çalışmanın amacı öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejileri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Örneklem grubu olarak yaklaşık 100 Hazırlık Okulu öğrencisi seçilmiştir. Bu öğrenciler Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Gazimağusa bölgesinde bulunan ve adanın üçüncü büyük üniversitesi olan Doğu Akdeniz Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu'nda 2010-2011 Akademik Yılı bahar döneminde öğrenim görmektedirler.

Bölümlerinde eğitim alabilmek için İngilizce zorunlu olduğundan dolayı, İngilizcesi yeterli olmayan öğrencilerin en az bir dönem Hazırlık Okulu'nda İngilizcelerini geliştirmeleri gerekmektedir. Hazırlık okulunda geçirilen bu süre, üniversite eğitimlerinin ilk yılı olarak sayılmaktadır ve bu süre, kendileri için yeni olan bir dünyaya geçiş olarak kabul edilmektedir. Bu nedenledir ki hazırlık okulunda bizler öğretmenler olarak, öğrencilere akademik çalışmalarında başarılı olmalarını sağlayabilmek için yardımcı olacak öğrenme ve çalışma stratejilerini geliştirme konusunda birer rehber olmak için etkili bir yöntem bulmalıyız.

Bu çalışmada 'Learning and Study Strategies Inventory' orjinal başlığı olan ve 'Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri' olarak Türkçe'ye çevrilen ölçeğin, hem Türkçe hem de İngilizce versiyonları kullanılmıştır. İngilizce olarak ölçek, Weinstein et al. tarafından 1987 yılında geliştirilmiştir ve ardından 2008 yılında Duran tarafından yüksek lisans tezinde kullanma amaçlı olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Envanterin amacı, öğrencilerin öğrenme – öğretme sürecinde kullandıkları duyuşsal ve bilişsel becerileri ölçmektir.

Envanter, etkili öğrenme ile ilgili olan ve eğitimsel müdahalelerle değiştirilebilinen örtülü ve açık düşünce ve davranışları yansıtmak amacıyla oluşturulmuştur (Weinstein, 1987). Ayrıca 'Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri' bireyselleştirilmiş telafi öğretimi sağlayabilmek adına, öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejilerinde zayıflıklarını ve gelişimlerini ortaya koymak için eğitimcilere ve öğreticilere yardımcı olma amacı da taşımaktadır.

Öğrenme ve Çalışma Stratejileri (ÖÇSE) Envanteri, 10 bölümden oluşmaktadır ve bunlardan 5 tanesi güdüleme ve öz-yönetim ile ilgiliyken 5 tanesi de bilişsel stratejiler ile ilgilenmek amacı taşımaktadır. Güdüleme bölümü (Tutum, Motivasyon ve Endişe), başarı motivasyonu, akademik ilgi ve başarısız olma korkusu olarak ifade edilen güdülemenin geleneksel anlamını yansıtmaktadır. Tutum bölümü, öğrencilerin genel ilgileri ve yükseköğrenim ile ilgili hedeflerine değinmektedir. Motivasyon bölümü, öğrencilerin okul görevleriyle ilgili sorumlulukları kabul etme istekleriyle ve tutarlı çaba sağlamalarıyla ilgilenmektedir. Bu bölümlerde yüksek puanlar alan öğrenciler, büyük bir olasılıkla uygun öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar. Endişe bölümü ise öğrencilerin sınavlar ve öğrenmede ne kadar iyi olduklarına dair endişelenme durumlarını yansıtmaktadır ve bu yüzden bu bölümden yüksek puan almak doğru çalışma alışkanlıklarına sahip olmama anlamına gelmektedir.

Sonraki iki öz-yönetim bölümü (Zaman Yönetimi ve Konsantrasyon) öğrencilerin çalışma davranışlarını yöneltme ve kontrol etme yeteneklerini yanıstma amaçlıdır. Zaman Yönetimi bölümü, öğrencilerin zamanlarını ve çalışmalarını doğru yöntemlerle programlama yeteneklerini içermektedir. Konsantrasyon bölümü ise öğrencilerin dikkatlerini dağıtmadan okul görevlerine odaklanmaları ile ilgili stratejileri içermektedir.

Bilişsel bölümler (Bilgi-işlem, Ana Fikir Seçme, Çalışma Araçları, Kendi Kendini Test Etme ve Test Stratejileri) konuları öğrenmek ve anlamak için önceden öğrenilmiş bilgiler ile bağlantı kurmak ve onu bu bilgilerle yeni bilgiyi bütünleştirmek sürecindeki öğrenci rolüne

odaklanan genel bilgi-işlem görüşüne dayanmaktadır. Bilgi-işlem bölümü, öğrencilerin, daha derin ve detaylı öğrenme ile sonuçlanan açımlama ve özetleme gibi öğrenme stratejilerinin kullanımını incelemektedir. Ana Fikir Seçme bölümü ise derslerden veya okumalardan en önemli bilgiyi seçebilme yeteneklerini değerlendirmektedir. Çalışma Araçları bölümü, öğrencilerin, italik ve başlıklar, diyagram ve tablolar gibi araçları ne kadar kullandıklarını incelemektedir. Kendi Kendini Test Etme bölümü, öğrencilerin ders materyallerini anlayıp anlamadıklarını gözden geçirme ve kontrol etme stratejilerini kullanması ile ilgilenmektedir. Son olarak, Test Stratejileri bölümü, öğrencilerin etkili test çözme stratejilerinin kullanımını incelemektedir (Weinstein et al., 1988).
Bu çalışmada akademik başarı olarak hazırlık okulu öğrencilerinin dönem ortasında yapılan ve okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi konularını içeren vize sınavı sonuçları dikkate alınmıştır. Çalışma henüz tamamlanmamış olmakla birlikte, çalışmanın sonunda hazırlık okulu öğencilerinin akademik başarıları ile Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanterinin olumlu altölçekleriyle anlamlı bir ilişki bulunması beklenmektedir. Bu çalışma, bölümlerde akademik çalışmaları sürdürebilmek için ihtiyaç duyulan İngilizceyi öğrenen hazırlık okulu öğrencilerinin profilini sağlayacağı için bilimsel açıdan kayda değer bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: LASSI, Hazırık Okulu, Akademik Başarı, İngilizce

THE LEARNING AND STUDY STRATEGIES OF ENGLISH PREPARATORY SCHOOL STUDENTS

Nazan DOĞRUER, Eastern Mediterranean University, nazan.dogruer@emu.edu.tr
Ramadan EYYAM, Eastern Mediterranean University, ramadan.eyyam@emu.edu.tr
İpek MENEVIŞ, Eastern Mediterranean University, ipek.menevis@emu.edu.tr

Abstract
In current educational system it is believed that being student-centered is very important in order to have successful students who cope with their daily lives better because it is believed that students who involve in problem-solving activities and work in their own paces can be more successful in their future lives and careers. Therefore, it is necessary for educators to consider the differences and uniqueness of their learners in all aspects. It should be kept in mind that the learners do not come to classes with blank brains. Each of them has different beliefs, skills, strategies for learning and studying, motivation and readiness which are all very important components for learning.
As educators, we need to be aware of the external factors which affect our teaching in the classroom. It should be kept in mind that knowing our learners better help us reach them more easily. We are aware that observing students in the classroom is very important but unfortunately it is not enough to understand every aspect of them. Therefore, as educators need to have different tools which help us understand our students' inner worlds in order to guide them to be successful and strategic learners.
The aim of this study is to find out whether there is a correlation between the learning and study strategies of the students and their academic success. The sample group of the study will be around 100 students who study at English Preparatory School of Eastern Mediterranean University during the Spring Semester of the Academic Year 2010 – 2011. These students are at the preparatory school for learning English which is a requirement for studying in their departments. The preparatory school year is the first year for the students who are planning to study in different departments of the university which is a new world for them. Hence, as their teachers in preparatory school if we can find a way to help our students improve their learning and study strategies which will help them to be successful in their academic studies.
In the study English and Turkish version of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) will be used. The English version of the inventory was developed by Weinstein *et al.* (1987), and the Turkish version of the inventory was used by Dural (2008) in her MA dissertation The aim of the inventory is to assess affective and cognitive processes used in learning academic materials. The inventory was constructed to reflect both covert and overt thoughts and behaviours that are related to successful learning and which could be altered through educational interventions (Weinstein, 1987). In addition, it was developed to help educators and trainers diagnose deficits and progress in students' learning and study strategies in order to provide individualised remedial training.
The LASSI consists of 10 scales, five dealing with motivation and self-management and five with cognitive strategies. The motivation scales (Attitude, Motivation and Anxiety) reflect traditional meanings of motivation described as achievement motivation, academic interest and fear of failure. The Attitude scale taps students' general interests and goals for college. The Motivation scale concerns with students' willingness to accept responsibility for their school work and to put forth consistent effort. Students who score high on these scales are more likely to employ appropriate learning strategies. The Anxiety scale reflects the degree to which students worry about exams and doing well in them. A high score on this scale, therefore, is not conducive to good study habits. The next two self-management scales (Time Management and Concentration) reflect students' skills at directing and controlling their study behaviour. The Time Management scale concerns students' abilities to schedule their time and study in suitable ways. The Concentration scale involves students' strategies for focusing their attention on school tasks and avoiding distractions.
The cognitive scales (Information-processing, Selecting Main Ideas, Study Aids, Self-testing and Test Strategies) are based on the general information-processing view that emphasises the role of the learner in trying to integrate and connect course material with prior knowledge in order to understand and learn the material. The Information-processing scale measures students' use of learning strategies, such as paraphrasing and summarising that result in deeper and elaborated learning. The Selecting Main Ideas scale assesses students' skills at picking out the most important information to learn from lectures and readings. The Study Aids scale measures the extent to which students use aids such as italics and headings, diagrams and charts, and group review sessions. The Self-testing scale concerns students' use of strategies to review and check their understanding of course material. Finally, the Test Strategies scale addresses students' use of effective test-taking strategies. On all five cognitive scales, students who use more of the strategies are more effective learners (Weinstein *et al.*, 1988).
For the academic success students' Mid-term results which consist of Reading, Listening, Writing, Speaking and Language Features will be taken into consideration. Since the study hasn't been completed yet, in the end of the study, it is expected to find a significant correlation between the academic success of the participants and positive subscales of the Learning and Study Strategies Inventory. This study will be scholarly significant for the educational practice as it is going to provide a profile of the students at the English Preparatory School where the students have been learning English which is necessary to cope with their academic studies in their departments and this will give the opportunity to the researchers in this area to compare the results with university students in different regions of the world.

Keywords: LASSI, Prep. School, Academic Success, English

LATİN ASILLI TÜRK ALFABESİNİN MELODİK YAPISI

Nermin Özcan ÖZER, Marmara Üniversitesi, nermin.ozer@marmara.edu.tr

Özet

Toplumun zevklerini yansıtan alanlardan biri de sanattır. Çeşitli sanat dallarının arasında yazı sanatı da vardır. Yazı seslenmeye hazır simgeler bütünü olarak tanımlanabilir ya da anlamlı kılınan düşüncelerin zincirleme bir yapı içerisinde kâğıda dökülerek, yerleşmesidir. Başka bir deyişle yazı harfler veya simgeler aracılığı ile bireyin ortaya çıkardığı güçlü veya güçsüz izlerdir.

Seslerin harf olarak görünür kılınması kelimeleri ve cümleleri oluşturması bir ahengi de ortaya çıkarır. Yazıda bir hareketlilik vardır. Bu hareketlilik (harflerin yazıdaki iniş-çıkışları, yuvarlak yapıları vs.) sese dönüşerek melodik yapıyı meydana getirir. Yazının canlılığı, sertliği veya yumuşaklığı kişinin mizacına da bağlıdır. Yazıdaki hareketli ahenk duygulara hitap ederek estetik bir hale gelir. Yazıda vuku bulan cümleler konuşma diline aksederek, doğru, düzgün ve tesirli konuşabilmeyi (diksiyonu) oluşturur. Konuşma dilinde dikkat edilen kurallar (örneğin harflerin çıkış noktaları, vurgu, ton, nefes alıp verme vs.) yazı dilindeki kurallara bağlıdır. Yazıdaki anlamın manası etkili ise yazı daha da tesirli hale gelir. Yazı tek bir noktadan başlayarak (harf-kelime-cümle+zihin gücü) bireyin becerisi ile birlikte soyuttan somuta geçerek somutlaşır. Somutlaşma süreci eğitim ile yakından ilişkilidir. Soyut kavramların konuşma dilinde bir melodisi ve her insanda ayrı bir tınısı ve bestesi vardır.

Yazı ilköğretim birinci sınıfından hatta ana okulundan itibaren bireyin hayatı boyunca uygulayacağı ve üslubunu oluşturacağı tekniğini yavaş yavaş oluşturur. Bireyin kalemle ilk temasıyla başlayan süreç teknolojinin imkanlarının da değerlendirilmesiyle rahat, kolay, akıcı bir yazı üslubunun meydana gelmesini sağlamaktır. İlk temasla başlayan veya başlatılan noktanın hareketliliği, el kıvraklığının da tesiriyle düşüncelerde hapsolunan cümlelerin etkili bir şekilde canlanması sağlanır. Yazıyı okuyan bir kişinin de okuma hızını etkileyerek kolaylaştırır, göz sıçramalarının rahat yapılması gerçekleşir.

İngilizcenin yazımı için harf dizileri melodik hale getirilmiştir. İngilizce harfler bir melodi oluşturacak şekilde yapılandırılmış ve belleğe kayıtları kolaylaştırılmıştır. Ritmik olarak çıkarılan harf sesleri bellek ilkelerine uygun olarak düzenlenmiş ve İngilizce öğrenenlerin sesleri daha kolay çıkarmalarını sağlayacak hale getirilmiştir. İngilizcede ritmik düzenlemede ABCDEFG...harfleri okunuşunda ey, bi, si, di, i, ef, ci diye devam ederken Türkçede alfabe ABC diye başlayarak okunuşunda da farklılık olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı müfredat programında ses temelli cümle yönteminde birinci grup harfler e, l,a,t diye başlamaktadır. Türkçe alfabesiyle, İngiliz alfabesi arasında alfabe anlayışı açısından farklılıklar olacağı açıktır. Her iki dilin dünyaya bakışı, evreni açıklaması, tanımlaması, yorumlaması ve irdelemesi birbirinden farklıdır. Bu takdirde Türkçe alfabeyi zihinlere daha kolay öğretebilmek için alfabeyi oluşturan harflerin ritmik, melodik ve ahenkli bir şekilde ele alınarak sunulması gerekmektedir.

Bu bildiride İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça seslerin melodik yapılarından örnekler verilerek Türkçe alfabe seslerinin ritmik ve melodik olarak düzenlenmesi konusu ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Latin, Türk Alfabesi, Melodik Yapı

THE MELODIC STRUCTURE OF LATIN-ORIGIN TURKISH ALPHABET

Nermin Özcan ÖZER, Marmara University, nermin.ozer@marmara.edu.tr

Abstract

One of areas reflecting a society's pleasures is the art. And there is also the art of writing among the various branches of art. Writing can be defined as a body of symbols ready to be voiced. Or, it means manifestation of meaningful ideas on the paper in a sequenced structure. In other words, writing is weak or strong traces made by human beings via letters or symbols.

It also reveals harmony and makes sounds visible as letters in order to form words and sentences. In the writing there is mobility. This mobility of letters (the letters rise and fall in the writing and their round structures etc.) by transforming them into sound brings about the melodic structure. Besides the dynamism, hardness and softness in writing depend on the temperament of concerned person. Dynamic harmony in writing becomes aesthetic by addressing emotions. The sentences which take place in writing by reflecting into verbal language provide the person to speak correct, proper and effectively (diction). The rules watched out in verbal language (for example the points of the exit of letters, emphasis, tone and breathing etc.) are also subject to the ones in the literary written language. Should the meaning be effective, the writing becomes even more effective. Writing, starting from a single point (letter-word-sentence + mind power) becomes concrete by transforming from abstract form to concrete form with individual's ability. This process is closely related to the education. In the verbal language, abstract concepts have a melody, and music and resonance in the sensation of every human being.

The writing of everyone gets its form gradually. Every human being applies and develops his or her own wording style by starting from first class in the primary education even nursery. Process beginning with first contact to the pen, allows occurring the style of comfortable, easy and fluent writing by using the technological opportunities. The mobility of point which began with first touch provides the sentences which are kept locked in the thoughts to become effectually revival also by influence of agility of hand. This situation makes easy the reading speed of the person who reads the writing and allows the eye to make smooth jumps.

Letter rows of English wording have been rendered into a melodic form. English letters are configured in a way to form a melody, and memory records of them are facilitated. The rhythmic sounds of the letters have been arranged to become appropriate to the memory principles and to provide English learners to sound the pronunciation easier. While in English the letters of ABCDEFG... going on vocalized as ey, bi, si, di, i, ef, ci in a rhythmic regulation, in Turkish alphabet it does not occur any difference between the pronunciation and wording of letters unlike English. In the curriculum program determined by Ministry of National Education in the sound-based method of sentence, first group of letters commence reading as of e, l, a, t. It is clear that there will be differences between English and Turkish languages in terms of the understanding of alphabet. There is also difference between two languages in terms of world view, and explanation, identification and interpretation of the universe. In this case there is need to submit and approach letters included in Turkish alphabet in a melodic and rhythmic manner to teach the alphabet more easily.

In this paper we will deal with a new regulation and design of Turkish alphabet sounds in terms of melody and rhythm by giving examples from melodic structures of English, French, German and Arabic sounds.

Keywords: Latin, Turkısh Alphabet, Melodic Structure

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM KURMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Neşe TERTEMİZ, Gazi Üniversitesi, tertemiz@gazi.edu.tr
Süleyman Erkam SULAK, Gazi Üniversitesi, suleymanerkam.sulak@gazi.edu.tr

Özet

Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de öğretim programlarının temelinde yapılandırmacı yaklaşım yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci, bilgiyi kendi deneyimleri, gözlemleri ve yorumlarıyla aktif olarak inşa eder. Öğretmen bu süreçte yol gösteren, rehberlik yapan kişi rolünü üstlenir. Eleştiren, yorumlayan, yeni fikirler üreten bireylerin yetiştirilmesi için öğretim programlarında üst düzey düşünme becerilerini geliştiren etkinliklere yer verilmelidir. Matematik öğretim programının temelini oluşturan problem çözme becerisi üst düzey düşünme süreçlerini gerektiren bir beceridir. Problem çözme, ders kitaplarındaki rutin alıştırmaları çözmekten daha fazlasını içermelidir. Bir problemi çözebilen kişi, her zaman problemi tam olarak anlayamaz. Problemi daha derin bir şekilde anlamak için, problemin çözüm yöntemi ile çözülebilen problemler kurması önemlidir. Matematik öğretiminde son yıllardaki eğilim öğrencilerden problem çözmelerini istemek yerine, yeni veriler ekleyerek, değişkenleri değiştirerek problem kurmalarını isteme yönündedir. Problem çözme ve problem kurma süreçleri birbirleriyle ilişkili süreçlerdir. Başarılı şekilde problem çözemeyen öğrenci, problem kurmada zorlanacaktır. İlköğretim matematik derslerinde problem çözme öğretiminde Polya'nın (1957) dört adımlı yöntemi kullanılarak her adımda karşılaştıklarını ayrıntılı yazmaları öğretilebilir. Polya'nın modeli, problem çözücünün; problemi anlamasını, bir plan yapmasını, bu planı uygulamasını ve sonra yaptıklarına geri dönüp bakması gerektiğini ifade eder. Gonzales (1998) Polya'nın dört adımlı yöntemine beşinci adımı ekler; "İlgili bir problem ortaya atma". Öğrencilere çözdükleri problemleri yeniden gözden geçirmeleri ve verilen bir problem ifadesinin bir değişik biçimi veya daha kapsamlısını üreterek her bir probleme beşinci bir adım eklemeleri öğretilmelidir. Matematik derslerinde öğrencilerin çözümledikleri problemlerin değişik biçimlerini üretmeleri istenmelidir. Örneğin öğrenciler verilen verinin değerlerini değiştirerek, verilen ve istenilen bilgiyi ters çevirerek veya özgün problemin içeriğini değiştirerek ilgili bir problem ortaya atmış olurlar.Silver (1994), problem kurma etkinliğinin üç farklı biçimde uygulandığını belirtmiştir; (a) Bir problemi çözmeden önce, (b) Problemi çözme sırasında, ve (c) Problemi çözdükten sonra.Bir problemi çözmede kullanılan aktiviteler, ilgili bir problem kurma için bir geçiş aşaması olarak kullanılır.Problem kurma, problem çözme sürecinde problemi yeniden formüle etmeyi içerir. Öğrencilerin problem çözme becerilerine katkı sağlamak için, problem çözme çalışmalarından sonra problem kurma çalışmalarına da sık sık yer verilmelidir. İlköğretim matematik derslerinde öğretmenler, öğrencilerin problem kurma becerilerini desteklemeli ve geliştirmelidir. Öğretmenlerin problem kurma konusunda yeni yöntemleri benimsemeleri ve uygulamaları için birtakım yeterlilikler kazanmaları gerekmektedir. Öğrenciler, çoğunlukla problemleri, matematik öğretmeninin istediği veya ders kitaplarından hazır olarak buldukları sorular olarak ele alırlar. Öğrencilerden nadiren kendi problemlerini kurmaları istenir. Matematik eğitimi araştırmacıları öğrenciler tarafından problem kurmanın eğitimsel önemini vurgulamışlardır. Problem kurma stratejilerinin öğretimde etkin bir şekilde kullanımı önerilmektedir. Matematik Öğretmenlerinin Ulusal Konseyi (NCTM, 1989) problem kurmayı " Matematik yapmanın kalbindeki bir aktivite" olarak belirtmiştir. Problem kurma becerisi öğrencilerin matematiksel durumların farkında olmalarına, matematiksel ifadelerin nasıl kullanılacağına dair deneyim kazanmalarına yardımcı olur. İlköğretim matematik derslerinde öğrencilerin oluşturacağı problemler sınıf ortamında tartışılmalı, eksikliklerin ve gereksiz olan bilgilerin neler olduğu tespit edilmelidir. Böylece problem kurma çalışmalarına ilgi artırılabilir. Problem kurma için bazı yaralı teknikler vardır. Bu teknikler tek başına kullanılabildiği gibi birkaç teknik birleştirilerek de kullanılabilir. Belli başlı problem kurma teknikleri şunlardır; verilen ve istenen bilgiyi ters çevirme, yeni bilgi ekleme, koşulları ve konuyu değiştirmeyip verilen verilerin değerlerini değiştirme, verilen verileri ve koşulları değiştirmeyip konuyu değiştirme, verilen verileri ve konuyu değiştirmeyip koşulları değiştirme, bağlamı veya problemin kuruluşunu değiştirme, verilen bir ifadenin bir veya daha fazla parçasının çelişmesi (Lave, Smith ve Butler; 1989). Problem kurma yaklaşımının öğrenciler tarafından kabul görebilecek ve hem başarı hem de pozitif öğrenme tutumları sağlayacak gibi görünmesine rağmen, bu yaklaşımın sınıfta kullanımı ile ilgili araştırmalar yok gibidir (Silver, 1994).Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan matematik öğretim programındaki önemine rağmen problem kurma becerilerine ilişkin etkinlikler, matematik öğretiminde fazla kullanılmamaktadır. Matematik öğretiminde öğrencilerin edineceği kazanımlarla ilgili olarak incelenmesi ve tartışılması gereken önemli sorunlardan biri, yalnızca verilen problemleri çözme ve doğru sonuçlar elde etme yerine, yeni problemler kurmayı ve çözmeyi deneme ve gerekli yeterliliklerin nasıl geliştirileceğidir (Korkmazlar, Gür ve Ersoy, 2004). Bu araştırmanın amacı ilköğretim 5 sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerini kullandıkları tekniklere göre değerlendirmektir. Bu çalışmayla problem kurma çalışmalarının okullardaki matematik derslerinde daha yaygın kullanılması ve benimsenmesi için öğrencilerin problem kurma becerileri ortaya konmuştur Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışmada toplanan veriler Lave, Smith ve Butler'in (1989) sınıflamasına göre analiz edilmiştir. Çalışma grubunu 2009-2010 eğitim öğretim döneminde Konya ilinin bir ilköğretim okulunun 5. Sınıfında öğrenim gören öğrenciler (n=20) oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerden veriler yazılı olarak derlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından tasarlanan ve daha önce bir pilot çalışmada denenerek geliştirilen dört işleme dayalı problemlerden oluşan Problem Çözme ve Kurma Etkinlik Kâğıtları kullanılmıştır. Silver'in (1994) belirttiği gibi problem kurma etkinliği problemi çözdükten sonra uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler etkinlik kâğıtlarında yer alan problemleri, Polya'nın belirttiği adımlara göre çözmüşler ve daha sonra çözdükleri problemle ilgili problem kurmuşlardır. Problem kurarken kullandıkları teknikler, Lave, Smith ve Butler'in (1989) belirttiği tekniklere göre değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmış, tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunun problem kurarken kullandığı teknikler, verilen ve istenen bilgiyi ters çevirme, koşulları ve konuyu değiştirmeyip verilen verilerin değerlerini değiştirme teknikleridir.

Anahtar Kelimeler: ilköğretim matematik dersi, problem çözme, problem kurma,

EVALUATIION OF THE FIFTH-GRADE STUDENTS' PROBLEM POSİNG SKILLS

Neşe TERTEMİZ, Gazi University, tertemiz@gazi.edu.tr
Süleyman Erkam SULAK, Gazi University, suleymanerkam.sulak@gazi.edu.tr

Abstract

Like in other countries, the constructivist approach is the basis of the educational programs in Turkey. This approach states that students actively construct the knowledge through their own experience, observation and interpretation. The role of teachers in this process is that of guide and supervision. In order to produce individuals who criticize and develop novice views, those activities that improve high-level thinking skills should be included in educational programs. Problem-solving skills that are the basis of mathematics program require the use of high-level thinking processes. Therefore, problem-solving requires more than just solving the conventional exercises in textbooks. An individual who could solve the problem may not completely understand the problem. In order to have a deeper understanding of the problem, those problems that can be solved through a certain method are needed. Recent trend in math instruction

ask the students to generate problems through adding new data and changing the variables rather than just to solve the problems. The processes of problem-solving and problem generating are interrelated. In other words, those students who cannot solve the problems will experience difficulty in generating problems. Polya's (1957) four-step method can be employed in basic education math courses to teach the students to write down what they come across at each step in detail. Polya's model contains a model including the understanding of the problem, developing a plan to solve it, implementing this plan and reviewing the former steps by a person dealing with a problem. Gonzales (1998) added a further step to Polya's four-step model, namely "introducing a related problem". Therefore, students should be instructed to add the fifth step for each problem through reviewing the solution and developing a different version or a more comprehensive version of the problem statement. Students ahould be asked to generate different versions of the problems they have solved. For instance, students introduce another related problem through changing the values of the data, reversing the information given and asked or changing the content of the original problem. Silver (1994) argues that the activity of problem generating can be implemented in three distinct manners; (a) before solving a problem, (b) during the problem-solving process, and (c) after this process. Those activities used in problem-solving process can be employed at the transition phase for generating a related problem. Generating a problem involves reformulating the problem at the process of problem solving. After the activities of problem-solving, those of generating problems should be frequently employed in order to reinforce students' problem-solving skills. Basic education math teachers should encourage and improve the students' problem-solving skills. These teachers should be familiar with innovative methods of generating problems and acquire certain competencies to effectively implement them. Students often think that problems are the questions what their teachers or the questions in the textbook. Students are rarely asked to generate their own problems. Educators in this field have emphasized the importance of problem generating in terms of education. Effective use of problem generating in instruction is stressed. National Council of Math Teachers (NCTM, 1989) defines problem generating as "an activity at the heart of mathematics". The skill of generating problems helps students to be aware of the math situations and to gain experience on how mathematical statements should be employed. During the basic education math courses, problems generated by students should be discussed in classroom and incomplete and necessary information should be determined. Therefore, activities of problem generating can be made more attractive. There are some techniques that can be used for problem generating activities. Such techniques could be used alone or could be used in combination. Major problem generating techniques are as follows; reversing the information given and asked for, adding new information, changing the values of the data without modifying the conditions and topic, changing the topic without modifying the conditions and the values of the data, changing the conditions without modifying the values of the data and topic, changing the context or problem formation and conflicting a stament as a whole or in part (Lave, Smith and Butler; 1989). Although problem generating approach seems to be accepted by students and to have positive effects on student achievement and on attitudes towards learning, there is very few research on the use of it in classrooms (Silver, 1994). Despite its importance attached in the educational programs developed by the Ministry of National Education, activities related to problem generating skills have not been using very much in math instruction. One of the problems related to students' gains in math instruction is that rather than focusing on solving the problems given and achieving the correct answers, attempts to problem generating and solving as well as improving the related competencies should be emphasized (Korkmazlar, Gür and Ersoy, 2004). The aim of this study is to evaluate the fifth graders' problem generating skills based on their techniques. This study underlines the for using problem generating activities commonly in math courses. The data collected are analysed using the classification of Lave, Smith and Butler (1989). The participants of the study are twenty fifth graders in Konya Province during the academic year of 2009-2010. The data were collected in written form. The data were collected through the use of Problem Solving and Problem Posing work sheets. It was designed by the authors and used in pilot study. This tool is based on four math procedures. As stated by Silver (1994), the activity of problem posing was implemented after the process of problem-solving. The participants solved the problems following Polya's four-step model and then, generated related problems. Those techniques employed by the subjects while posing problems are evaluated based on Lave, Smith ve Butler's approach (1989). Frequency and percentage of the data were identified and presented in tables. The findings of the study indicate that students mostly employ the following techniques in problem posing process: reversing the information given and asked for and changing the values of the data without modifying the conditions and topic.

Keywords: elementary education math course, problem-solving, problem posing

---

İLKÖĞRETİM 5. SINIF MATEMATİK DERSİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN DERSE İLİŞKİN TUTUM, BAŞARI VE KALICILIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Neşe UYGUN

Neşe TERTEMİZ, Gazi Üniversitesi, tertemiz_2000@yahoo.com

Özet

Günümüzde bilimin ve teknolojinin hızlı ilerlemesi ile bireylerin gelişmelere ayak uydurabilmesi için birçok beceriye sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerin kazandırılması, toplum içerisinde bireylerin belirli hedeflere göre yetiştirilmesi ile olacaktır. Bu bağlamda, eğitim sistemimize büyük bir görev düşmektedir. Özellikle pek çok yeteneklerin kazandırıldığı ilköğretim kademelerinde gerçekleştirilen eğitim sürecinde farklı öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır. Bu yöntemlerden biri de probleme dayalı öğrenme yöntemidir.

Probleme dayalı öğrenme, bir senaryo temelinde saptanan problemlerin çözümlenmesine yönelik çalışma sürecinde önceki bilgilerin kullanılması ve öğrencilerin gereksinim duydukları öğrenme konularının belirlenmesi, öğrenilmesi ve tartışılmasına dayanan, bir eğitim yönlendiricisiyle birlikte 6-8 kişilik gruplarda uygulanan bir eğitim yöntemidir. PDÖ' nün bazı özellikleri şöyle sıralanabilir; bu yöntemde öğretim öğrencinin dünyası ile arasında bağlantı kurabileceği gerçek yaşama ilişkin bir problem durumu ile başlar, sınıfta öğrencileri düşünmeye yönlendirerek, öğrencilerin araştırma yapmalarını sağlayarak, öğrenciyi merkeze alarak öğrenme gerçekleşir, etkili, tam ve bağlamında öğrenme için küçük gruplar oluşturulur, öğretmen düzenleyici ve rehber rolünü üstlenir.

PDÖ' de öğretmenin rolü geleneksel öğrenmedeki öğretmen rolünden farklıdır. PDÖ yöntemi; öğrenci merkezli olup, öğrenmeyi öğrenci gerçekleştirirken, öğretmen rehberdir, yardımcıdır, güçlendiricidir. Öğrencileri görevlendirir, onlara problemin çözümü aşamasında ipucu olacak nitelikte bilgiler verir. Diğer bilgileri elde etmek öğrencinin görevidir. Ayrıca, problemin çözümü için yeterli zaman ve bilgiye ulaşmada istenilen kaynaklar sağlanır.

PDÖ' de en önemli rol öğrencinindir. Öğretmen tarafından sunulan problemi öğrenci inceler, gerek sahip olduğu bilgileri kullanarak gerekse araştırarak ulaştığı bilgilerden yararlanarak problemin çözümüne yönelik hipotezler kurar ve çözüm yolları önerir. Grup içinde bir takım görev ve sorumluluklar üstlenerek arkadaşlarına problemin çözümünde yardımcı olur. Tıpkı bir araştırmacı gibi, problem çözümüne yönelik rapor hazırlar. Ayrıca, problem çözme sürecinde arkadaşlarını gözlemleyerek onları değerlendirir. Probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulanmasında senaryoların temelini oluşturan problemler önemlidir. Senaryolar hazırlanırken gazete haberleri,

fotoğraflar, videolar, televizyon ve reklam filmleri, teypler, gazete kupürleri, drama, kısa öyküler, pandomim, karikatürler, resimler bilimsel makaleler, yaşamın içinden olan bilgiler konunun içeriğine göre kullanılabilir.

PDÖ' nün uygulanması sürecinde öğrencinin geçirdiği aşamalar şu şekilde sıralanabilir; öncelikle senaryo okunur ve problem tanımlanır, problemdeki bilinen ve bilinmeyen kavramlar belirlenir, olası çözüm önerileri geliştirilir, en uygun çözüm önerisi seçilir, grupla ve sınıfla bu çözüm paylaşılır.

Son dönemlerde tıp, fen bilimleri, mühendislik, hukuk gibi birçok alanda kullanılmaya başlayan probleme dayalı öğrenme günümüzde kendi felsefesi ile bütünleşerek eğitim gibi farklı alanlarda da uygulanmaktadır. Günlük yaşamı anlayabilme ihtiyacından ortaya çıkan matematik, eğitim ve öğretim sürecinde de önemli bir role sahiptir. Son yıllardaki matematik öğretimi üzerinde gerçekleştirilen reform hareketleri yeni talepleri de beraberinde getirmiştir. Bu talepler arasında yeni teknolojinin öğretimde kullanılması, öğrencilere anlamlı etkinlikler sunulması ve öğretim sürecinde öğrencilere sosyal bir ortamda tartışma ve bilgileri paylaşma fırsatının verilmesi yer almaktadır. Bu düşünceye paralel olarak Türkiye'deki matematik öğretim programı, "Her çocuk matematiği öğrenebilir." ilkesine dayanmaktadır. Matematik eğitimi ve öğretiminde de probleme dayalı öğrenmenin kullanılmasıyla öğrenciler problem çözümünde; uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına odaklanarak az yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problemlerin çözümünde büyük başarı sağlayabilirler. Probleme dayalı öğrenme ile aynı problemin çözümüne yönelik değişik çözüm yöntemleri kullanan öğrenciler; bu özellikleri ile bilgileri daha derinlemesine ve çok boyutlu öğrenme imkânına sahip olabilirler. İlköğretim I. kademede yer alan matematik dersinde de bu yöntemin uygulanabileceği düşünülerek bu araştırma yapılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim beşinci sınıf matematik dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisini incelemektir.

Bu araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan deneklerin deneysel uygulamadan önce ve sonra ölçüldüğü desen olarak tanımlanmıştır. Araştırmaya ilişkin uygulama, Ankara ili Çankaya ilçesi Rauf Orbay İlköğretim Okulu'nun 5/B ve 5/C sınıflarında öğrenim gören toplam 60 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplamak amacıyla, öğrencilerin akademik başarılarını ve kalıcılık düzeylerini ölçecek bir matematik başarı testi geliştirilmiştir. Ayrıca beşinci sınıf matematik dersinin probleme dayalı öğrenme yöntemine göre işlenebilmesi için ders planları, senaryolar, çalışma yaprakları ve çeşitli öğretim materyalleri yine araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Diğer bir veri toplama aracı olarak, başka bir araştırmacı tarafından geliştirilen, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını ölçen tutum ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sürecinde; probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki çalışmalar araştırmacı tarafından, öğretimin öğretmen tarafından planlandığı kontrol grubundaki çalışmalar ise sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından yapılan uygulama altı haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce ve araştırma bitiminde başarı ve tutum öntest-sontestler uygulanmıştır. Uygulama bitiminden üç hafta sonra da kalıcılık testi uygulanmıştır.

Araştırmayla ilgili tüm verilerin istatistiksel analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi 0.05 güven düzeyi benimsenmiştir.

Araştırmada toplanan verilerin analizleri sonucunda, araştırmanın üç alt problemine ve bu alt problemlere ait farklı sorular sorulmuştur. Alt problemlere ilişkin soruların yanıtlandırılmasıyla ilgili bulgular ve bu bulgulara dair yorumlar yapılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular sonucunda; matematik dersinde, probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile araştırmacı tarafından öğretime müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları ve kalıcılık düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin matematik dersine ilişkin başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Probleme dayalı öğrenme, matematik öğretimi, ilköğretim

EFFECTS OF PROBLEM-BASED LEARNING ON STUDENTS' ATTITUDES, ACHIEVEMENT AND THE STABILITY (RETENTION) OF LEARNING IN THE FIFTH-GRADE MATH COURSE

Neşe UYGUN

Neşe TERTEMİZ, Gazi University, tertemiz@gazi.edu.tr

Abstract

In order to keep up with fast advancing scientific and technological developments, individuals should have various skills. Acquiring these skills can be achieved through the training of individuals in accordance with certain goals. In this context, educational systems play a significant role. Therefore, distinct learning methods should be employed at the level of basic education where various abilities are reinforced and improved. One of such methods is problem-based learning.

Problem-based learning refers to a learning method in which prior learning is used to solve the problems determined based on a scenario. It depends on identifying, learning and discussing the learning topics that students need to have information about. It is realized through groups with six to eight students under the supervision of teachers. The other characteristics of problem-based learning are as follows: teaching begins with a real-world problem that allows the students to develop connections with their experience. The students are direct to reflect on the topic at hand and to carry out research. The students are at the centre of the teaching process. Small groups are organized to achieve efficiently, complete and in context. The role of teachers is organizer and guide.

The role of the teachers using the problem-based learning is different from that of those teachers using traditional teaching methods. In this method, students are at the centre of the learning process. Therefore, teacher is a guide and faciliator. Teacher assigns tasks to the students and gives them clues to solve the problems. It is students' tasks to reach other information. Furthermore, students are provided with necessary time and resources needed for problem-solving.

Students have the most significant role in problem-based learning. They review the problem assigned by the teacher and develop hypothetical solutions for it using either their prior information or using new information that they acquired through their search. Then, they propose these solutions. They take several responsibilities within the group as a team member and help their peers in solving the problems. Like a researcher, they develop a report on the solution of the problem. Moreover, they monitor the attempts of their peers in the process of problem-solving and evaluate them. Problems that are the basis of the scenarios are important for the implementation of problem-based learning. While developing the scenarios, newspaper events, photographs, video films, audio materials, short stories, cartoons, pictures, scientific articles as well as other real world artifacts may be employed.

The implementation steps of the problem-based learning can be summarized as follows: firstly the scenario is read and the problem is defined. Then, the familiar and unfamiliar concepts in the problem are identified and potential solutions for the problem are developed. Of them, the most appropriate one is chosen and shared with both group and class members.

In recent periods, problem-based learning is being used in the education of various domains such as medical sciences, natural sciences, engineering, and law. It is also used in the field of education. The math course that is a product of the need for understanding daily life

plays a significant role in the process of teaching and learning. As a result of reform attempts in regard to math teaching have led to new demands. One of them is the use of new technology in teaching, the presentation of sound activities to students and provision of opportunities to share information. In parallel to these demands, math program in the Turkish schools is based on the principle of "each child can learn math." The use of problem-based learning in the math teaching and learning process allows students to focus on the steps of application, analysis, synthesis and evaluation in the problem-solving process. Therefore, they can be successful in dealing with semi-structured and non-structured problems. Students employ different solution approaches for the same problem. Thus, they are provided with the opportunity to learn the related topics deeply and from different angles. This study deals with the use of problem-based learning in basic education math course.

The aim of the study is to investigate the effects of problem-based learning used in the math course on students' attitudes towards the course, their academical achievement and the level of maintenance.

The design of the study includes pre- and post-test as well as control and experimental groups. This design is defined as a design in which subjects are randomly assigned to the study groups and are tested before and after the intervention. The study was carried out in Rauf Orbay Basic Education School in Çankaya district of Ankara. More specifically a total of sixty fifth-grade students participated in the study.

In order to collect data, an math achievement test was developed. It dealt with the students' achievement levels as well as the level of permanency. Additionally, course syllables, scenarios, worksheets and other needed teaching materials were developed by the authors to implement the course following the principles of problem-based learning. The other data colloection tool is the scale of the math attitude developed by another scholar.

During the implementation phase, the course delivered to the experiment group was given by one of the authors, whereas the course of the control group was delivered regular teacher. The study took six weeks. As stated earlier, pre- and post-tests were administered in terms of both achievement and attitutde. Three weeks after the implementation, another test was administered to determine whether or not the learning is stable.

All the data collected were analysed using the SPSS. Mean scores and standard deviations of both groups were calculated. T-tests were employed to make intra-group and intergroup comparisons. The level of 0.05 was accepted as the level of statistically significancy..

The findings are discussed and interpreted in order to answer the major and minor research questions. The findings of the study indicate that there is no statistically significant difference between the control and experiment groups in terms of their attittudes towards the math course. However, statistically significant differences were found between two groups in terms of achievement and the stability (retention) of the learning. More specifically, experiement group has significantly higher scores on both achievement and stability tests in contrast to control group. Therefore, it is concluded that problem-based learning method has positive effects on student achievement in the math course.

Keywords: problem-based learning, math teaching, elementary education

ALANI İNGİLİZCE OLAN ÖĞRENCİLERİN OTONOM ÖĞRENMEDE ISRAR DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Nur AKKUŞ, Hacettepe University, akkusnur@hotmail.com
Melek DEMİREL, Hacettepe University, melekdemirel@gmail.com

Özet

Çağdaş eğitim anlayışının temel hedefi, var olan pek çok engele rağmen öğrencileri kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyen ve yönlendiren öğrenen olmaları için güdülemektir. Günümüzün sosyo-ekonomik dinamizmi bireylerin profesyonel hayatlarında gerekli olan becerilerini sürekli olarak geliştirmelerini gerektirmektedir. Bu yüzden çeşitli alanlardaki başarılı ve öğrenmede ısrarlı öğrencilerde bu başarıya sebep olan davranışların anlaşılması ve öğrencilerin bu becerileri eğitimlerinin erken safhalarında kazanmalarının sağlanması çok önemlidir.

"Otonom öğrenme" kavramı her ikisi de 1960'lı yıllarda ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme becerileri ve bağımsız düşünen bireylerin geliştirilmesi tartışmalarına dayanmaktadır (Gardner&Millar,2003). Confessore ve Park (2004)'e göre otonom öğrenme, öğrenme yaşantılarına üretken bir şekilde katılmaya ilişkin var olan göreli bir kapasitedir ve dört yapıdan oluşur: (1) öğrenme isteği, (2) öğrenen becerisi, (3) öğrenen girişimciliği, ve (4) ısrar. Otonom öğrenmede ısrar, istenen bir hedefe ulaşmada, mevcut zorluk, karışıklık ve ulaşılmak istenen başka hedeflerin varlığına rağmen, bireyin girişimci olmada ve sistematik olarak öğrenmeyi devam ettirmede istekliliğidir (Derrick 2001; Confessore, 1992).

Bu çalışmanın amacı Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde üniversitesinde öğrenim gören ve alanı İngilizce olan öğrencilerin otonom öğrenmede ısrar davranışlarının düzeyini belirlemektir. Derrick (2001) otonom öğrenmede ısrar davranışını ölçmek üzere bir ölçek geliştirmiştir. Otonom öğrenmede ısrar davranışı ile ilişkilendirilen davranışlar irade, öz-düzenleme ve amaç yönelimliliktir. Ölçek bireyin otonom öğrenmede ısrar etmeye ilişkin niyetini belirleyebilecek belli davranışlara odaklanmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin otonom öğrenmede ısrar davranışlarını belirlemek için Öğrenmede Israr Ölçeği (LPI) kullanılmıştır. Bu çalışmada aynı zamanda öğrenenlerin temel demografik özellikleri, mevcut ve gelecekteki başarılana ilişkin öz-algıları ile otonom öğrenmede ısrar davranışına ilişkin öz-değerlendirmeleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

Öğrenmede Israr Ölçeği 52 maddeden oluşur ve 0 ile 10 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir. Otonom öğrenmede ısrar davranışlarını ölçmeyi hedefleyen ölçek öz-değerlendirme formu şeklinde hazırlanmıştır. Katılımcılar, eğer maddede verilen davranışı hiç göstermediklerini düşünüyorlarsa o soruya 0 puan vermeleri, eğer o davranışı her zaman gösterdiklerini düşünüyorlarsa 10 puan şeklinde yönlendirilmişlerdir.

Çalışmaya Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfında öğrenim gören ve alanı İngilizce olan 118 öğrenci katılmıştır. Veri analizi SPSS kullanılarak yapılmıştır. Katılımcıların % 40'nın İngiliz Dili ve Edebiyatı, %31'nin İngilizce Öğretmenliği, %22'sinin Amerikan Dili ve Kültürü, %7'si İngilizce Mütercim Tercümanlık bölümündendir. Katılımcıların % 72'si kız öğrencilerden oluşmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin yaş ortalaması 18.4 ve 18.6'dır. Katılımcıların % 56'sı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve ilgilendikleri alanlarda etkin olmak için program dışı eğitim faaliyetlerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğu mevcut akademik başarılarını ortalama ya da iyi olarak değerlendirmişleridir. Aynı şekilde katılımcıların çoğu gelecekte başarılı olacaklarına inanmaktadırlar.

Elde edilen bulgulara göre irade davranışının ortalaması 7.01, öz-düzenleme davranışının ortalaması 6.20, amaç yönelimlilik davranışının ortalaması 6.37 ve genel olarak otonom öğrenmede ısrar davranışının ortalaması 6.53'tür.

Derrick (2001)'in yaptığı uygulamada elde ettiği sonuçtan farklı olarak bu örneklemde alanı İngilizce olan öğrenciler arasında cinsiyet farkı bulunmuştur. Öz-düzenleme ve otonom öğrenmede ısrar yapılarında cinsiyetler arası farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile test edilmiş ve 0,01 manidarlık ve 115 serbestlik derecesine göre sonuç anlamlı bulunmuştur. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öz-

düzenleme (t(115)=3.156, p<0.01) ve otonom öğrenmede ısrar yapılarında (t(115)=2.975, p<0.01) daha yüksek puan almışlardır. İrade davranışı normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçta kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (U = 832, z = -3.356, p<.001). Bu durumda bu örneklemde kız öğrenciler öz-düzenleme, irade ve genel olarak otonom öğrenmede ısrar davranışında erkek öğrencilerden daha başarılıdır denebilir. Ancak, amaç yönelimlilik davranışında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (t(115) = .711, p>0.05).

ANOVA sonuçları 4 alan arasında otonom öğrenmede ısrar (F(3) = 2.898, p<0.05) ve öz-düzenleme (F(3) = 4.207, p<0.01) davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Öz-düzenleme davranışında İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri ile Amerikan Dili Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri ve Mütercim Tercümanlık bölümü öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Otonom öğrenmede ısrar davranışında İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri ile İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğrencilerin mevcut başarılarına ilişkin yaptıkları değerlendirme ile irade, öz-düzenleme, amaç yönelimlilik ve otonom öğrenmede ısrar yapıları arasında zayıf ancak istatistiksel olarak anlamlı, pozitif bir ilişki vardır. Öğrencilerin gelecekteki başarılarına ilişkin yaptıkları değerlendirme ile irade, öz-düzenleme, amaç yönelimlilik ve otonom öğrenmede ısrar yapıları arasında aynı şekilde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Daha öncede belirttiğimiz gibi katılımcıların %56'sı ders dışı kurslara katıldıklarını belirtmiştir. T-testi ve Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler ile katılmayan öğrenciler arasında otonom öğrenmede ısrar ve irade davranışlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumda bu tür etkinliklere katılan öğrenenler daha yüksek irade ve otonom öğrenmede ısrar davranışı puanına sahiptirler denebilir.

Keywords: Öğrenmede ısrar, otonom öğrenme, autonomous learning, öğrenmede ısrar ölçeği, irade, öz-düzenleme, amaç yönelimlilik

AN INVESTIGATION OF PERSISTENCE IN AUTONOMOUS LEARNING BEHAVIORS OF ENGLISH MAJORS

Nur AKKUŞ, Hacettepe University, akkusnur@hotmail.com
Melek DEMİREL, Hacettepe University, melekdemirel@gmail.com

Abstract

Motivating students to become active learners who can pursue and address their learning needs despite the presence of various difficulties is a major goal in contemporary educational practice. Socio-economical dynamics in today's knowledge-based society requires people to continuously improve their skills in the course of their professional lives. Therefore, understanding what intentions and behaviors drive persistent and successful learners in various professions, and developing strategies for encouraging students to acquire such skills early in their education are of paramount importance.

The concept of "*autonomous learning*" stemmed from debates about the development of lifelong learning skills and the development of independent thinkers both of which originated in the 1960s (Gardner&Millar,2003).

According to Confessore&Park(2004) "*learner autonomy* is the relative capacity to productively participate in learning experiences and is a syndrome that consists of four constructs. These are: (1) the desire to learn, (2) learner resourcefulness, (3) learner initiative, and (4) learner persistence. *Persistence in autonomous learning* is defined as the willingness of an individual to initiate and pursue systematic learning on his/her own to achieve a desired goal, despite the presence of difficulties, frustration and/or other competing goals (Derrick 2001; Confessore, 1992).

The purpose of this study is to find out the level of persistence in autonomous learning behavior among first year students of English majors at a Turkish state university in Ankara. In this study, "The Inventory of Learner Persistence" (Derrick, 2001) developed to identify and quantify students' intent to persist in autonomous learning is used. This inventory focuses on specific behavioral attributes that can be assessed to have an idea about individual's intention to persist in learning. The inventory evaluates persistence in learning along three dimensions, namely volition, self-regulation and goal-directedness. The study also investigates if there are relationships among basic demographics and learners' self-perception of their current and future academic performance with their self-assessment of persistent learning behavior.

The Learner Persistence Inventory (LPI) contains 52 self-assessment items that quantifies behaviors associated with persistence in autonomous learning. The LPI uses a response frequency scale that is numbered from 0 to 10. Participants were asked to rate a particular question 0 if they believe they never exhibit the behavior, and 10 if they believe they always exhibit that behavior described in that question.

Participants in this study are 118 English majors studying at a Preparation Class at a state university in Ankara. 40% of the participants were majoring in "English Language and Literature", 31% of them were studying "English Language Teaching", 22% of them were majoring in "American Culture and Language" and 7% of them were "English Translation and Interpretation" majors. Majority (72%) of the participants were females. Average age of females and males were 18.4 and 18.6 respectively. 56% of the participants reported that they have taken extracurricular courses to pursue their learning needs and interests and majority of them rated their academic success as average to good and believes that they will be successful in their future career. The data analysis reported was conducted with statistical package for social sciences (SPSS) software.

The mean values suggest that the participants rated their persistent autonomous learning behavior above average. The average score of volition (7.01) tend to be higher than self-regulation (6.20), goal-directedness (6.37) and overall persistence (6.53). Participants tended to score higher on volition as compared to other measures of persistent learning behavior.

On the contrary to other samples where this inventory is administered (Derrick, 2001), in this study a gender difference in our sample of English majors is found. Females averaged higher than males in terms of self-regulation, and the independent t-test shows that this difference is statistically significant (t(115)=3.156, p<0.01). Thus, females tend to score higher on items that assess self-regulative behavior. A similar observation applies to the persistence variable, t(115)=2.975, p<0.01. Nevertheless, the t-test did not reveal a significant difference among males and females in terms of their scores for goal directed behavior (t(115) = .711, p>0.05). Since persistence, self regulation and goal directedness measures are normally distributed, independent samples t-test is used to test if the scores differ across genders. Since volition is not normally distributed, the Mann Whitney U test is used to non-parametrically test for differences across gender. There is a significant difference among males and females in terms of their volitional behavior (U = 832, z = -3.356, p<.001). Females tend to score higher in terms of volition as well.

When 4 types of English majors were compared in terms of self regulation, goal directedness and persistence, English Language Literature majors tend to score higher on volition, self regulation and overall persistence as compared to other English majors. The ANOVA output indicates that there is a significant difference among 4 majors in terms of their persistence (F(3) = 2.898, p<0.05) and

self-regulation ($F(3) = 4.207$, $p<0.01$) scores. Post-hoc comparisons are conducted to further investigate which majors significantly differ from each other in terms of persistence and self-regulation scores. No significant difference is found among four majors in terms of their goal directedness scores ($F(3)=1.782$, $p>0.05$), so no further pair-wise comparisons were performed.
Tukey's HSD post-hoc comparisons indicate that ELL majors ($M=6.68$, $SD=1.22$) significantly differ from ACL ($M=5.86$, $SD=1.20$) and ELT majors ($M=5.89$, $SD=1.07$) in terms of their self-regulation scores, $p=.026$ and $p=.016$ respectively. There is no significant difference between ELL majors and Translation and Interpretation majors.
Tukey's HSD post-hoc comparisons for persistence scores indicate that only ELL majors ($M=6.88$, $SD=0.92$) and ELT majors ($M=6.30$, $SD=0.92$) significantly differ from each other, $p=0.046$. Kruskal-Wallis test did not find a significant difference among majors in terms of their volition scores.
Participants who reported that they have taken courses outside school to pursue their interests and learning needs had significantly higher volition ($U=994$, $z=-2.758$, $p<0.01$) and overall persistence ($t(106)=-2.205$, $p<0.05$) scores compared to those who did not report such activity. Participants' level of optimism for their future tended to positively correlate with their persistent learning behavior scores ($r=.351$, $p<0.01$) Finally, participants' perception of their current academic success was weakly correlated with their persistence scores ($r=0.170$, $p>0.05$).

Key words: Learning persistence, autonomous learning, inventory of learner persistence (LPI), volition, self-regulation, goal-directedness.

ÖĞRENCİLERİN NEWTON'UN 3. KANUNUNU GÜNLÜK HAYATA UYARLAMA, ANLAMA VE MATEMATİKSEL PROBLEMLERDE KULLANMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Nuray ÖNDER, Gazi Üniversitesi, nurayonder@gazi.edu.tr
Tuğba ÇOPUR, Gazi Üniversitesi, tcopur@gazi.edu.tr

Özet
Gelişmiş ülkelerde öğretim programları, ulusal ve evrensel gelişmeleri takip edebilmek için bugünün ihtiyaçları doğrultusunda ortalama olarak her beş yılda bir gelişmekte veya gerek duyulursa değiştirilmektedir. Fakat ülkemizdeihtiyaçları karşılayabilecek, öğrencilerin hangi düzeyde hangi bilgi ve beceri seviyesine sahip olacağı konusunda amaç-hedefler ile kazanımların detaylıca yer aldığı Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı uzunyıllar boyunca bulunmamaktaydı. Birinci (4. ve 5. sınıf) ve ikinci kademe (6, 7 ve 8. sınıf)Fen ve Teknoloji Dersi ÖğretimProgramları'nda yapılan değişikliklerin ardından Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından orta öğretim fizik dersi öğretim programı yeniden geliştirilmiş ve 2007 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Yeni Fizik Dersi Öğretim Programı'nda yaşam temelli yaklaşım esas alınmıştır. Bu program incelendiğindevizyonunun;

- "Fiziğin yaşamın kendisi olduğunu özümsemiş,
- karşılaştığı problemleri bilimsel yöntemleri kullanarak çözebilen,
- Fizik-Teknoloji-Toplum ve Çevre arasındaki etkileşimleri analiz edebilen,
- kendisi ve çevresi için olumlu tutum ve davranışlar geliştiren,
- bilişim toplumunun gerektirdiği bilişim okuryazarlığı becerilerine sahip,
- düşüncelerini yansız olarak ve en etkin şekilde ifade edebilen,
- kendisi ve çevresi ile barışık,
- üretken bireyler yetiştirmek" olduğu görülmektedir (MEB, 2008).

Sonuç olarak, uygulamaya konulan bu yeni öğretim programda, öğrenme sürecinin ezbercilikten uzak olması, öğrencinin tüm öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması, bu süreçte çevresiyle yakın iletişim halinde bulunması, öğrencilerin bilgilerini günlük hayatta kullanılabilir olması hedeflenmiştir.
İlgili alanyazına bakıldığında; öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılabilme düzeyi hakkında farklı disiplinlerde çeşitli çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Yiğit, Devecioğlu ve Ayvacı (2002), ilköğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin kavramları günlük hayatla ilişkilendirebilme seviyelerinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Avcı ve Yağbasan (2006), lise öğrencilerinin manyetizma konusu hakkındaki bilgilerini günlük hayata uygulama becerilerinin oldukça düşük ve yetersiz olduğunu tespit edilmişlerdir.Taşdemir ve Demirbaş ise (2010), ilköğretim öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki çeşitli üniteler içinde geçen kavramları yanlış yapılandırdıkları ve kavramlara farklı anlamlar yüklediklerini belirlemişlerdir.
Bu çalışmanın 4 temel alt problemi bulunmaktadır. Bu alt problemler şu şekildedir;

1. Öğrencilerin Newton'un 3. kanunu günlük hayatta tanık oldukları ya da olabilecekleri olayları açıklamak için doğru ve etkili olarak kullanabilme becerileri hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin Newton'un 3. kanunukavramsal olarak anlama düzeyleri nasıldır?
3. Öğrencilerin Newton'un 3. kanunuyla ilgili matematiksel bir problemi çözerken doğru ve etkili olarak kullanabilme becerileri hangi düzeydedir?
4. Öğrencilerin Newton'un 3. kanunuifade edebilme düzeyleri, matematik problemlerinde kullanabilme beceri düzeyleri ve bu kavramlar ile ilgili günlük hayatta tanık oldukları ya da olabilecekleri olayları açıklamada ilgili kavramları doğru ve etkili olarak kullanabilme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma, 2010-2011 bahar döneminde, Gazi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği öğrenim görmekte olan, Mekanik-I dersini görmüş 34birinci sınıf, 38ikinci sınıf ve 50 üç daha üst sınıflarda okuyan toplam 112 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.
Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci kısmında, öğrencilerin Mekanik-1 dersinde öğrendikleri Newton'un 3. Kanunuyla açıklanabilecekikigünlük hayatsenaryo örneğiyazılı olarak verilmiş ve öğrencilerden bu olayları, ilgili kanuna değinerek bilimsel olarak açıklamaları istenmiştir. Araştırmanın İkinci kısımda, öğrencilerden Newton'un 3. kanunu gerektiğinde örnek de vererek yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. Son olarak, araştırmanın üçüncü kısmında Newton'un 3. kanunuyla ilgili iki matematiksel problem verilerek, bu problemleri çözmeleri istenmiştir.
Araştırmadan elde edilen verileri değerlendirebilmek için, araştırmacılar tarafından her bölüm analizi için dereceli puanlandırma ölçeği (rubrik) hazırlanmıştır. Ardından, veriler araştırmacılar tarafından önce bireysel daha sonra uzlaşma sağlanarak, geliştirilen rubriğe göre her bir öğrencinin başarı puanı belirlenecektir.
Araştırmanın birinci ve ikincikısımda; öğrencilerin verdikleri cevaplar verilen senaryolarda ve istenen açıklamalarda sorunun bilimsel olarak (i) tam ve doğru, (ii) doğru ancak eksik olarak, (iii) bilimsel hatalı cevaplandırılmış olması ve (iv) sorunun boş bırakılması olması olmak üzere 4 grupta kategorize edilerekpuanlandırılacaktır.Ardından kategoriler, sırasıyla 3, 2, 1, 0 olarak puanlandırılacaktır. Üçüncü kısımda ise problemlerin çözüm yöntemleri incelenmeğe başlanmış, söz konusu kavramların problemlerde doğru ve yerinde olarak kullanılıp, kullanılmadığına bakılmaya başlanmıştır. Ardından cevaplar rubriğe göre 0-5 puan arasındapuanlandırılacaktır.

Öğrencilerin her üç kısımdan aldıkları puanlar belirlendikten sonra bu puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına t-testi analizi yapılarak bakılacaktır. Aynı zamanda öğrencilerin hangi soru tipinde daha başarılı oldukları araştırılacaktır.

1. BULGULAR

1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutuna ait bulgular henüz tamamlanmış olup, analizleri devam etmektedir.

1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, Mekanik-I dersinde yer alan Newton 3. kanunuyazılı olarak açıklarken birçok öğrencininönemli eksikliğinin olmadığı ancak öğrencilerin verdiği örnek çizimlerde birçok öğrencinin etki-tepki kuvvet çiftlerini yanlış çizdikleri görülmüştür.

1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci sınıf öğrencilerin % 56 sı ikinci sınıf öğrencilerinin % 47 si, 3 ve daha üst sınıflardaki öğrencilerin % 58 i verilen sistemde cisimlerin serbest cisim diyagramlarını eksik çizmişlerdir. Öğrencilerde en sık rastlanan hatalardan biri etki tepki kuvvet çiftlerini aynı cisim üzerinde çizmeleridir.

1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutuna ait bulgular henüz tamamlanmış olup, analizleri devam etmektedir.

Araştırmada cevap aranan dört alt probleme cevap bulunduğu takdirde, öğrencilerin Newton'un 3. Kanunu ve uygulamaları hakkında hangi bilgi ve becerileri seviyelerine sahip oldukları hakkında bilgi edinileceğinden bu çalışmanın alanyazına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Farklı fizik konularına yönelik yapılabilecek benzer çalışmalarla birlikte üniversitelerinözellikle öğretmen yetiştirme bölümlerinde ders vermekte olan öğretim görevlilerinin araştırma sonuçları doğrultusunda derslerini revize etme imkânı doğabilecektir.

RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' LEVELS OF ADAPTATION TO LIFE,UNDERSTANDINGAND USAGE AT MATHEMATICAL PROBLEMS OF NEWTON'S THIRD LAW

Nuray ÖNDER, Gazi University, nurayonder@gazi.edu.tr
Tuğba ÇOPUR, Gazi University, tcopur@gazi.edu.tr

Abstract

Education programmes are generally improved or (if necessary) changed approximately every five year to follow national and international development at developed countries. However, in our countries, there was no Secondary Physics Education Progremme that supplies necessities, includes all aim and objectives about at what level students have which knowledge and ability for years. After change in Science and Technology Programme at first (4. and 5. grade) and at second level (6., 7. and 8. grade), Secondary Physics Education Programme was developed again by Presidency of National Education Teaching and Training Committee and it has been to used at high schools since 2007. Real life context based approach was based on at this new Secondary Physics Education Progremme. When this programme is investigated, is observed that vision of this programme is to educate individuals;

- who assimilate physics is life itself,
- who solve problems that they faced by using scientific methods,
- who are able to analyze the relationship between Physics-Technology-Society and Environment,
- who develop positive attitude and behavior for themselves and their environment as well,
- who have necessary scientific literacy due to necessities of informatique society,
- who express their thoughts effectively and in unbiased manner,
- who are at peace with themselves and their environment,
- Who are productive individual.

(MEB, 2008).

To conclude, at this programme was taken into application, it is aimed that education process should be remote from memorization, students should be active for all learning process, they should be in close relationship with their environment and they can use their knowledge at their daily life.

When investigating related literature, it is seen that there are various researches which were done at different disciplines about usage level of knowledge into daily life. For example; Yiğit, Devecioğlu and Ayvacı (2002) found that primary students' association level of their science knowledge within their daily life was too low. Similarly, Avcı and Yağbasan (2006) determined that high school students' ability of usage magnetism related knowledge into daily life is too low and insufficient. In addition, Taşdemir and Demirbaş (2010) indicated that primary students configured concepts which are given at various units of Science and Technology lesson in a wrong way and they attributed a wrong mean to them.

There are four main problems at this research. These problems are;

1. At what level is students' ability of usage of Newton's third law learned at Mechanics-I lesson to explain events that they faced with or can face within their daily lives?
2. What are the students' levels of understanding on Newton's third law learned at Mechanics-I lesson?
3. At what level is students' ability of accurately and effectively usage of Newton's third law learned at Mechanics-I lesson when they solve mathematical problems?
4. Is there a significant difference between students' level of understanding, adaptation to life and usage at mathematical problems ofNewton's third law learned at Mechanics-I lesson?

This research was done with 34 first year, 38 second year and 50 third and high year students who were taken Mechanics-I lesson and who were enrolled at Gazi University Physics Education pogramme at 2010-2011 education years.

This research includes three parts. At the first part;two daily life events that can be explained by using Newtons' third lawwere given to students and they were asked to explain these events scientifically by using this law.At second part;studentswere asked to explain Newton's third law by giving examples if necessary in a written format.Finally, at third part, two mathematical problems associated to Newton's third law were given to students and it is wanted to solve them.

In order to analysis data taken from research, a detailed rubric was developed by searchers for each parts of research analysis. Afterwards, each student' score will be determined according to rubrics firstly by filling individually then by making an agreement.

At firstand second parts, students' answers were analyzed regarding to their accuracy in the view of scientific meaning. Students' answers will be scored 3, 2, 1 and 0 point by categorizing them as (i) "scientifically true usage", (ii) "true but incomplete usage", (iii) "scientifically inaccurate usage" and (iv) "blank answer" respectively.

At the third part, students' problem solving strategies were began to investigated and whether concepts are used in a correct way or not is began to investigated. Then, answers will be scored between 0-5 points according to developed rubric.

After students' each scores taken from each parts will be determined, whether here is a difference between these scores or not will be analyzed by using t-test analysis. Moreover, which question types are students be more successful will be investigated. At the same time, it will be investigated that at which question format students were more successful.

1.1. Results of the First Problem

Analysis of this part is proceeding.

1.2. Results of the Second Problem

At the research, many students had little difficulty when explaining Newton's third law learned at Mechanics-I lesson in a written format but they draw wrong drawings in their examples. The main fault is that they draw action-reaction forces wrongly.

1.3. Results of the Third Problem

56 % first year students, 47 % second year students and 58 % third and high year students draw free body diagrams at given systems missing. For instance, one of the main defaults is that they draw action reaction forces on the same object.

1.4. Results of the Fourth Problem

Analysis of this part is proceeding.

If questions seeking at this research are answered this research can contribute literature positively because information about students' knowledge and ability will be gottenwith the help of such researches. Thus, similar researchers carried out with different concepts and/or researches carried out at different disciplines,instructors especially working at teacher training programs of universities can have an opportunity to revise their lessons according o results of such researchers.

FARKLI ÖĞRENME STİLLERİNE SAHİP ÖĞRENCİLERİN FİZİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ARASINDA ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?

Nuray ÖNDER, Gazi Üniversitesi, nurayonder@gazi.edu.tr
Mustafa TAN, Gazi Üniversitesi, mtan@gazi.edu.tr

Özet

Eğitimin en temel kaygılarından birisi, öğretimin nasıl daha etkin hale getirilebileceğidir. Bu yüzden uzun yıllar boyunca, öğrenme sürecini etkileyebilecekçeşitli faktörler üzerinde çalışılmıştır. Öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıkların en önemlilerinden birisiöğrencilerin baskın oldukları öğrenme stilleridir (Çalışır, 2008). Dunn ve Dunn (1993), öğrenme stillerini şu şekilde tanımlamaktadır: "Öğrenme stili, her bireyin kendisine farklı gelen bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır" (akt. Çalışır, 2008). Şüphesiz öğrenme gibi öğrenme stilleri de birçok değişken tarafından etkilenebilmekte, aynı zamanda eğitim sürecinde önemli birçok değişken üzerinde etkisi bulunabilmektedir. Bu çalışmada bireylerin farklı öğrenme stillerininözyeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığı araştırılmaktadır.

Öz yeterlilik, bireylerin bir etkinlik karşısında gösterebilecekleri performansa ulaşmak için davranış biçimlerini organize etmekteki ya da yürütmekteki kabiliyetlerinin muhakemesi şeklinde tanımlanabilir (Bandura, 1986; akt. Schunk,1991:207). Öz yeterlilik, (i) bilişsel, (ii) güdülenme, (iii) duyuşsal ve seçim süreçleri olmak üzere dört temel süreç üzerinde önemli etkiye sahiptir (Bandura, 1993: 117). Özyeterliğin özellikle seçim sürecine etkisi olduğu gerçeği öz yeterliğin bireylerin öğrenme stilleri üzerinde etkisinin olabileceğini düşündürmektedir. Çünkü bireylerin öz yeterlilik inançları, kendi hayatları için seçtikleri çevre, yer almak istedikleri aktivite gibi seçimlerini şekillendirebilmektedir. Bu durum birçok araştırmacı tarafından da desteklenmektedir. Örneğin, Benz &Hackett, 1986; Lent&Heckett(1987) çoğu insanın kendilerini yeterli görmedikleri aktivite veya durumlardan uzaklaşmak istediklerini için kişilerin meslek seçimlerinde öz yeterlilik inançlarının etkisinin çok büyük olduğunu belirtmektedir. (quotedbyBandura, 1993: 135).

Sonuç olarak, bu çalışmada bireylerin sahip oldukları fizik öz yeterlik inançlarının öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmaktadır?

Bu araştırma, 2010-2011 Bahar döneminde, Gazi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği öğrenim görmekte olan, Fiz IV (Manyetizma) dersini ve laboratuarını eş zamanlı almakta olan 26 (3 erkek, 23 bayan) ikinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilen ve 1993 yılında Buket Akkoyunlu ve Petek Aşkar tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE)-II" kullanılmıştır. KÖSE-II sonuçlarına göre öğrencilerindört temel öğrenme biçimine[Soyut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Somut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Yaşantı (AY)] ve bu dört yolun bileşiminden ortaya çıkan dört farklı öğrenme sitiline[Değiştiren, Özümseyen, Ayrıştıran ve Yerleştiren] sahip olabilir. Dolayısıyla KÖSE-II sonuçlarından yola çıkarak bireylerin baskın oldukları öğrenme biçimi ve öğrenme stillerine ulaşmak mümkündür.

Araştırmada, öğrencilerin öz yeterliğini belirlemek amacıyla Çalışkan, Selçuk andErol (2007)tarafından geliştirilen Fizik Özyeterlik Ölçeği (FÖÖ) kullanılmıştır. FÖÖ, 28'i olumlu 2'si (maddeler) olumsuz olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5'li liket tipi puanlama biçimine sahiptir ("5=Tamamen Katılıyorum", "4=Katılıyorum", "3=Kararsızım", "2=Katılmıyorum", "1=Hiç Katılmıyorum"). Ayrıca, beş alt boyuttan oluşan likert tipindeki ölçeğin alt boyutları sırasıyla şöyledir. Fizik Problemlerini Çözme Özyeterliği (FPÇÖ), Fizik Dersini Başarma Özyeterliği (FDBÖ), Fizik Bilgilerini Hatırlayabilme Özyeterliği (FBHÖ), Fizik Bilgilerini Kullanabilme Özyeterliği (FBKÖ) ve Fizik Laboratuvar Başarısı Özyeterliği (FLBÖ).

KÖSE-II Sonuçlarının Analizi

KÖSE-II dörder seçenekli on iki maddeden oluşmaktadır. Her bir maddedeki birinci sırada bulunan seçeneğin puanları toplamı bireyin SY, ikinci sıradakiler YG, üçüncü sıradakiler SK, son olarak da dördüncü sıradakiler AY öğrenme biçimi puanını vermektedir (Aydoğan, 2008). KÖSE-II doldurulurken öğrencilerden her maddede yer alan dört seçeneği kendilerine göre en baskından (4) en zayıfa (1) doğru sıralamalarını istemektedir. Dolayısıyla bir bireyin her bir öğrenme biçiminden alacağı puan +12 ile +48 arasında değişmektedir. Ardından, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için SK -SY puanı farkı ile AY-YG puanı farkı alınarak birleştirilmiş puanlar hesaplanır. Kolb koordinat sisteminde A.D-Y.G farkıyla elde edilen sayı x eksenine, S.K-S.D farkıyla elde edilen sayı ise y eksenine yerleştirilmekte ve bu iki sayının kesiştiği alan bireyin öğrenme stilini göstermektedir (Çalışır, 1998).

PÖÖ Sonuçlarının Analizi

Ölçeğin aralık genişliğinin, "dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" formülü ile hesaplanması göz önünde tutularak, araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan PÖÖ puanlarının aritmetik ortalaması içinaralıklar; 1.00- 1.79"çok düşük", 1.80-2.590; "düşük", 2.60-3.39; "orta", 3.40-4.19; "yüksek", 4.20-5.00; "çok yüksek" şeklinde yorumlanmıştır.

Öğrenme Stillerinin Fizik Öz Yeterlilik İnançları Üzerine Etkisinin Analizi

Fizik ikinci sınıf öğretmen adaylarının derse karşı öz-yeterlik inançlarınınöğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini testetmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamalarının karşılaştırılmasında varyanslar homojenolduğu için Turkey Post-Hoc Çoklu KarşılaştırmaTesti kullanılmış ancak Araştırmada yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ise SPSS 13.0istatistik paket programı kullanılmıştır.

Fizik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Dağılımı

Analiz sonucuna göre, öğrencilerin 2'si (% 8) si Değiştiren, 5'i (% 19) Yerleştiren, 8'i (% 31) Ayrıştıran, 11'i (% 42) Özümseyen öğrenme stillerine baskın olarak sahiptir. Sonuçlardan da anlaşılacağı gibi öğrencilerden yaklaşık yarısı baskın olarak özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Özümseyen öğrenme stili bilgiyi işlemede soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini, bilgiyi algılamasa ise yansıtıcı gözlem öğrenme biçimini tercih eden kişilerin sahip olduğu öğrenme stilidir. Bu kişiler, ders kitapları okuyarak veders anlatımını dinleyerek daha iyi öğrenirler. Ancak, bu öğrencilerin pratik yapma, kuram ve düşünceleri sınama gibi becerilerinin geliştirilmesi gerekebilir. (Ekici, 2003, s.48,49; Kolb, 1984, s. 77–78)

Fizik Öğretmen Adaylarının Fizik Özyeterlik İnançları Dağılımı

Araştırmanın bu bölümünde, öğrencilerin FDBÖ alt boyutu için "orta", kalan diğer dört alt boyut için yüksek öz yeterlik derecesine sahip olduğu bulunmuştur.

Fizik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Fizik ÖzyeterlikÖlçeği'nden Aldıkları Puanlara Etkisi

Öğrenme stillerine göre öz yeterlilik alt boyut bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre; hiç bir alt boyut puanı öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.Ayrıca tüm alt boyutlar için eta kare değerleri incelendiğinde,FPÇÖ alt boyutunun toplam varyansının %4,7 sinin, FDBÖ alt boyutunun toplam varyansının % 6,3' ünün,FBHÖ alt boyutunun toplam varyansının %1,8 inin,FBKÖ alt boyutunun toplam varyansının % 4,9' unun,FLBÖ alt boyutunun toplam varyansının %10,2' sinin öğrenme stilleri bağımlı değişkeni tarafından açıklanabildiği görülmektedir.

Sonuç olarak öğrenme sürecini anlamlı olarak etkileyen değişkenleri belirlemek eğitimciler açısından son derece önemlidir. Bundan sonra yapılabilecek benzer çalışmalarda örneklem sayısı arttırılarak daha somu verilere ulaşılabilir. Bu araştırma, öğrenme stillerini ve öz yeterliği belirleyen farklı ölçüm araçları kullanılarak tekrarlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stili, Fizik öz yeterlik

IS THERE A SIGNIFICANT DIFFERENCE BETWEEN SELF EFFICIENCIES BELIEVES OF STUDENTSWHO HAVE DIFFERENT LEARNING STILLS?

Nuray ÖNDER, GaziUniversity, nurayonder@gazi.edu.tr
Mustafa TAN, Gazi University, mtan@gazi.edu.tr

Abstract

One of the main concerns of education is how to make learning to be more effective. Thus, various factors that can affect learning have been researched for long years. One of the important individual differences affecting learning is students' learning styles (Çalışır, 2008). Dunn and Dunn (1993) defined learning styles as "a way of getting and processing knowledge that starts with condensing on knowledge that is different for individuals" (quotated by Çalışır, 2008). What's more, like learning, learning styles also can be affected by many variables and they can affect many variables that are important for education process as well. This research investigates whether is there a significant effect of learning styles on students' Physics Self Efficiency believes or not.

Self efficiency can be described as "judgments of students' capacity of organizing or managing their behavior styles to reach their performance on a definite activity" (Bandura, 1986; quoted by Schunk,1991:207). Self efficacy has a significant effect on cognitive, motivational, affective and selective processes. (Bandura, 1993: 117). Due to reality of self efficiency has a significant effect on selective process it can be considered that self efficiency can has an effect on individuals learning styles. Because, self efficiency can shape their selections such as their environment they select for their lives or activities in where they want to be participated. This fact was supported by many researchers. For example, Benz & Hackett, 1986; Lent & Heckett (1987) indicated that self efficiency has a key role on individuals' selection of their career. Since, many individual have a tendency of go away from activities or situations that they found insufficient yourself (quoted by Bandura, 1993: 135).

To conclude, at this research, whether is there a significant effect of learning styles on students' Physics Self Efficiency believes or not is investigated.

26 second-year-students who were enrolled at Gazi University Physics Education Programme, were formed our research sample. The research was carried out at 2010- 2011 education year.

Second version of Kolb Learning Style Inventory (KÖSE-II) which was developed by David A. Kolb (1985) and translated into Turkish by Buket Akkoyunlu and Petek Aşkar (1993) was used to determine students' learning styles. According to KÖSE-II results, students can have four different learning ways [Concrete Experience (CE), Abstract Conceptualization (AC), Active Experimentation (AE) and Reflective Observation (RO)] and four different learning styles (Deverger, Converger,Accommodator and Assimilator). And, students' dominant learning ways and learning styles can be determined by using their KÖSE-II results.

Physics Self Efficacy Scale (PSS) which was developed by Çalışkan, Selçuk and Erol (2007) was usedas a second measurement tool. It has 30 items (28 of them include positive while 2 of them include negative statement). The scale has 5 liker type score system as "5=I Definitely Agree", "4=I Agree", "3=I Undecided", "2=I Disagree" and "1=I Definitely Disagree". Furthermore, PSS has five sub dimensionswhich are; Self Efficacy Towards Solving Physics Problems (SSPP), Self Efficacy Towards Learning Physics (SLP), Self Efficacy Towards Memorize Physics Knowledge (SMPK), Self Efficacy Towards Application of Physics Knowledge (SAPK), Self Efficacy Towards Physics Laboratory (SPL).

Analysis of KÖSE-II Results

KÖSE-II has 12 itemswith four choices. Total scores of first, second, third and fourth choice of items give students' Concrete Experience (CE), Reflective Observation (RO), Abstract Conceptualization (AC) and Active Experimentation (AE) learning way scores respectively (Aydoğan, 2008). Students were asked to put in order these four choices from dominant (4) to poor (1). Thus, students' learning way scores can change between +12 and +48. Then, CE-AC and AE-RO score differences given at x and y axes of Kolb coordinate system correspondinglywere calculated to indicate students' dominant learning skills. Interactionbetween these score differences give students' dominant learning skills (Çalışır, 1998).

Analysis of PSS Results

PSS average scores were interpreted by using this scale interval: 1.00- 1.79 "too low", 1.80-2.590; "low", 2.60-3.39; "medium", 3.40-4.19; "high", 4.20-5.00; "very high".

Analysis of Effect of Learning Stiles on Students' Physics Self Efficiency Believes

One way ANOVA analysis was used to investigate is there a significant effect of learning styles on students' Physics Self Efficiency believes. Data was analyzed by using SPSS 13.0 statistical problem and $\alpha = .05$ was selected at whole analysis.

Distribution of Physics Teacher Candidates' Learning Styles

According to frequency and percentage analysis, 2 students (% 8) have Deverger, 5 students (% 19) have Converger, 8 students (% 31) have Accommodator and 11 students (% 42) have Assimilator learning skills dominantly. That is, almost half of the sample has Assimilator learning style which is style of students who prefer to AC and RO ways of learning to process knowledge and RO learning

way to get knowledge respectively. These individuals learn more easily by reading books orby listeningto the lesson. However, these students' ability of practice, analysis of thoughts and theories can be developed (Ekici, 2003, s.48, 49; Kolb, 1984, s. 77–78).
Distribution of Physics Teacher Candidates' Physics Self Efficiency Believes
In this part, it is found that while scores of SLP sub dimensionwere at medium level score of other four sub dimension were at high level.
Effect of Learning Styles on Students' Physics Self Efficiency Believes
According to one way ANOVA results, there was no significant mean difference between none of the subdimensions of PSS scores regarding to students learning skills. Moreover, when eta squared value of all sub dimensions were investigated, 4,7 % total variance of SSPP, 6,3 % total variance of SLP, 1,8 % total variance of SMPK, 4,9 % total variance of SAPK and 10,2 % total variance of SPL were explained by learning skills.
To conclude, leaning which variables affect learning process is very important for researchers. Number of sample can be increased to reach more concrete results at similar researches or different measurement tools can be used to identify students' learning stills and Physics Self Efficiency believes.

Keywords: Learning stills, Physics self efficiency believes.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİ

Nuriye SEMERCİ, Fırat Üniversitesi, nsemerci@firat.edu.tr
Burcu DUMAN, F.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, burcistan_@hotmail.com
Ö. Miraç ÖZKAYA, İnönü Üniversitesi, ozlem_mirac@hotmail.com

Özet
Eleştirel düşünmenin tanımı alanyazında farklı yapılsa da genelde üst düzey zihinsel bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Eleştirel düşünme bilgiyi elde etme, kullanma, sorgulama ve değerlendirmeyi de kapsayan bir süreç olarak tanımlanabilir.Tüm dünyada eleştirel düşüncenin baskın olmadığı toplumların gelişemeyecekleri görüşü ağırlık kazanmaktadır (Aybek, 2007, 4). Eleştirel bir düşünür olmada eleştirel düşünme becerilerini bilmenin yanı sıra eleştirel düşünmeyi engellerini tanımak ve bilmek de gereklidir (Gündoğdu, 2009, 65).
Haskins (2006, 5- 14) eleştirel düşünmeyi engellerini iki bölümde ifade etmektedir:
1) Temel insani sınırlamalar: Seçici düşünme hafıza yanılmaları, bilgisizlik, algı sınırlamaları, peşin fikirlilik, stres ve aşırı yorgunluk gibi fiziksel ve duygusal sorunlardan doğar.
2) Yerleşik dilsel kalıplar ve dilde anlam karmaşasına yol açan kapalı ifadeler: Herhangi bir konuda ön yargılı olmaya yol açar. "herkes bilir ki" şeklinde başlayan ve doğruluğu ima edilen kesinlik ifade edilen kullanımlar bu tür ifadelerdendir. Benzer şekilde İbşiroğlu (2006) da düşünmenin dile değil de dilin düşünmeye egemen olmasını, düşünmeyi dil kalıplarının içinde gömmesi şeklindeki retorik geleneğe dikkat çekmektedir.
Benmerkezci ya da toplum merkezci düşünme de eleştirel düşünme önündeki engellerden biridir. "Ben inanıyorsam, o doğrudur.", "'Biz inanıyorsak, o doğrudur.", "Ona inanmak istiyorsak, o doğrudur.", "Bizim çıkar ve ilgilerimize hizmet ediyorsa, o doğrudur." gibi ifadelerin hepsinde, kişinin kendisi ya da grubun isteklerinin, doğru olanın araştırılmasından daha önemli görülmektedir. Bu ifadelerde, eleştirel olmayan bir mantıkla gerçeklere ulaşılmaya çalışılmaktadır (Paul ve Elder, 2006, 2).
Toplumsal yapı, eleştirel düşünmeyi engelleyen bir etkendir. Toplumun benimsettiği, içselleştirdiği değerler, alışkanlıklar ve gelenekler vardır. Bu içselleştirmeler bazı durumları ayırt edemeden ve farkına varamadan kabullenmeye sebep olmaktadır. Otoriteye olan bağlılığın düşünceyi kalıplaştırması ve dondurması eleştirel düşünmeyi engellemektedir. Otoriter düşünen kişi, ya kendisini önemli bir otorite olarak kabul edip başkalarını önemsemiyor ya da başkalarına bağımlı olabiliyor (İbşiroğlu, 2006). Böyle bir düşünme süreci eleştirel düşünmeye imkan sağlamaz.
Okulların yapıları da eleştirel düşünmeye engel oluşturabilmektedir. Özellikle mimari yapılanma öğrenmenin demokratik katılımın yanında düşünme beceri ve alışkanlıklarını kazandırmada olumsuz etkiye sahip olabilmektedir. Okulu dış çevreden ayıran yüksek duvarlar, tel örgüler, girilmesi çıkılması zor olan yüksek demir kapılar, öğrencileri keyifle düşünüp öğrenecekleri bir yerden çok zorla tutuldukları otoritenin ağır bastığı bir mekan imajı vermektedir. Ayrıca bazı sınıf pencerelerinin açılamayacak şekilde yapılması, demir parmaklar konulması hatta pencere camlarının boyanması öğrencileri daha kapalı, dış ortamdan soyutlayan bir hale getirmektedir (Gürkaynak, Üstel ve Gürgöz, 2008, 23-24).
Kazancı'ya göre eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin başlıca üç önemli gerekçesi vardır. (1) Bireylerin yaşamları boyunca verecekleri önemli kararların başarı derecesi eleştirel düşünme sürecini kullanmadaki becerileriyle paralel olacaktır. (2) eleştirel düşünme gücü propaganda, reklâm vb. tekniklerin olumsuz etkilerinden bireylerin korunmasında yararlanılabilecek en önemli araçtır. (3) eleştirel düşünme gücü ancak erken yaşlarda geliştirilip kullanılmaya başlanırsa etkili olur, yaş ilerledikçe bu gücün gelişmesi zorlaşır (Akt. Akınoğlu, 2003,19). Eleştirel düşünmenin daha etkili geliştirilmesinde erken yaşların daha etkili olması ilköğretime dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu dönemde öğretmen olacak kişilerin sorumluluğunu daha da artırmaktadır.Eleştirel düşünmeyle ilgili yapılan araştırmalar eleştirel düşünmenin geliştirilebildiğini göstermektedir. Bununla beraber, eleştirel düşünmenin geliştirilmesi, öncelikle eleştirel düşünmeyi engelleyen etmenlerin belirlenerek ortadan kaldırılmasına bağlıdır. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerini belirleyebilmesi ve ortadan kaldırabilmesi eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde önemli görülmektedir. Ancak, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek olan öğretmenlerin bu beceriye sahip olması gerekliliği adaylık eğitiminin niteliğine büyük oranda bağlıdır. Öğretmenlerin, öğretmen adayı oldukları dönemde eleştirel düşünme engellerinin belirlenerek giderilmesi, meslek hayatlarına eleştirel düşünebilen bireyler olarak başlamalarını sağlayacak, dolayısıyla öğrencilerinin gerek eleştirel düşünme engellerini belirlemede ve geliştirmede daha yeterli olacakları düşünülmektedir.
Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde engellerin belirlenip giderilmesinin önemli olduğu düşüncesiyle bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme engellerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmektedir. Nitel yöntem kapsamında, olgubilim çalışması deseni benimsenmiştir. Olgubilim deseni farkında vardığımız ancak ayrıntılı bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanmayı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 72). Bu çalışmada da öğrencilerin eleştirel düşünmede engellerinin olduğunu bilinmesine rağmen bun ların neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlandığı için olgu bilim olarak desenlenmiştir. Araştırmada veri toplamada kullanılan çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla belirlenmiştir. Buna göre çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi, İlköğretim Matematik Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi bölümlerinin üçüncü sınıflarında okuyan altı öğretmen adayı oluşturmaktadır. Her bölümden ikişer öğretmen adayı seçilmiştir. Veriler odak grup görüşmesi yöntemiyle toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu yaklaşımı tercih edilmiştir. Verilerin analizi, içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmektedir. N Vivo 7 Nitel veri analiz programı kullanılarak gerçekleştirilmekte olan veri analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Eleştirel Düşünme, Düşünme Engelleri

THE CRITICAL THINKING BOUNDARIES OF TEACHER CANDIDATES

Nuriye SEMERCİ, Fırat Üniversitesi, nsemerci@firat.edu.tr
Burcu DUMAN, F.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, burcistan_@hotmail.com
Ö. Miraç ÖZKAYA, İnönü Üniversitesi, ozlem_mirac@hotmail.com

Abstract

Although the definition of critical thinking is various, the term has been generally accepted as an upper level cognitive process. The concept of critical thinking can be defined as the process of collecting, using, questioning and assessing information. Moreover it is believed that the societies, in which critical thinking is not widely used, are not to develop (Aybek, 2007, 4). Being a critical thinker includes being knowledgeable on the boundaries before critical thinking as well as knowing the critical thinking skills (Gündoğdu, 2009, 65). Haskins (2006, 5-14) states critical thinking under two sections;

1. Basic humanistic boundaries: The boundaries emerge from physical and emotional problems like selective thinking emerges from memory complications, uninformity, perception limitations, biases, stress and extensive exhaustion.
2. Entrenched linguistic models and limited expressions which lead into meaning confusion: It leads into being bias on any topic. The usages which begin with "everyone knows," being believed to be true and expressing definiteness are these kinds of expressions. Similarly, Ibşiroğlu (2006) attracts attention on the rhetoric tradition of burying thinking within the language model, considering the fact of language being dominant on thinking rather than thinking being dominant on language.

Self-centered or society-centered thinking is another boundary of critical thinking. Within all of the expressions like; "if I believe in something, it means it is true," "if we believe in something, it means it is true," "if we want to believe in something, it means it is true" and "if it serves our benefits and interests, it means it is true," one gives more importance to his own or the groups' wants rather than searching for the truth. Within these expressions, non-critical logic is used for reaching to the truth.

Social structure is another boundary of critical thinking. There are some values, habits and traditions which are adopted and internalized through the society. These internalizations leads into accepting some of the situations without distinguishing and recognizing. The devotion to the authority is a boundary for critical thinking as it standardizes and freezes the thinking process. According to İbrişoğlu (2006), the ones who are the authority and thus think that way either take themselves as the authority and don't care about the others or be dependent on other people. After all, critical thinking can not possibly take place under this kind of a thinking process.

Moreover, the structures of schools can also be a boundary for critical thinking. Especially the architectural design can have negative effects on bringing in thinking skills and habits, in addition to learning and democratic participation. The high walls, wire fences, and high and iron walls that are difficult to open, all separate schools from the outside world and give students a negative image of being an authoritarian place where they are held by force rather than giving them the image of being a peaceful place where students can think and learn with pleasure. In addition, some classes' windows are designed in a way that no one can open them, and some others are dyed or got railed from outside, all of which leads the students in getting completely separated form the outside world (Gürkaynak, Üstel ve Gürgöz, 2008, 23-24).

According to Kazancı, the three most important reasons for improving critical thinking include: (1) The success level of the important decisions given by the individuals through their lives are to be parallel with their usage of critical thinking skills. (2) Critical thinking is the most important tool in protecting the individuals from the negative affects of the techniques like propagandas, advertisements and so on. (3) The critical thinking concept can be affective only if it is improved and used in the early years of people's lives; as the individuals get older, the development of the concept slows down and thus be more difficult (Akt. Akinoğlu, 2003, 19). The fact that critical thinking develops in early years attracts attention within primary schools. Therefore, this situation increases the responsibility of the primary teachers.

Researches done on critical thinking show that it is an improvable concept. Furthermore, the improvement of critical thinking depends on determining and removing the boundaries before critical thinking. Especially the teachers' role in determining and removing their students' boundaries before critical thinking holds an important position in the improvement of critical thinking. However, the need behind the teachers' having this kind of a skill to improve their students' critical thinking is closely related with the teacher training education they take. Therefore, it is important that the candidate teachers go through an education process in which their boundaries before critical thinking are determined and removed, which would lead them into beginning their profession as being critical thinkers and thus this situation would result in them being proficient in determining and removing their students' boundaries before critical thinking.

This study aims to find out the candidate teachers' boundaries before critical thinking within the belief that determining and removing the boundaries before critical thinking takes an important place in improving critical thinking. The factual design, which helps the researchers to focus on the facts that are recognized but not completely known in detail (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 72), and which is covered in the qualitative method, has been used through the study. The reason behind making use of this design is due to recognizing the students' boundaries before critical thinking and not knowing the details of what they are. Thus, the study aims to uncover these boundaries through the researches that are still taking place. Considering the study group, it has been chosen through "maximum variety sampling method." The study group is made up of six teacher candidates –two from each department– that are in the junior classes of the Primary School Mathematics, Turkish and Science majors in the Faculty of Education, in Fırat University. The data used through the study has been collected through interviews during which half structured interview forms have been made use of. Lastly, considering the data analysis, it has been taking place within the content analysis with the help of N Vivo 7 data analysis program, and it is still taking place.

Keywords: Candidate Teachers, Critical Thinking, Boundaries before thinking

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEMEDE BRANŞ DERSLİK SİSTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ; (Öğretmen ve öğrenci görüşleri)

Oğuz GÜRBÜZTÜRK, İnönü Üniversitesi, ogurbuzturk@inonu.edu.tr
Yasemin ERSÖZ, İnönü Üniversitesi, yuyanik@yahoo.com

Özet

Eğitimde niteliğin artırılmasına yönelik geliştirme çabaları, eğitim programlarının hedeflerinden biridir. EARGED tarafından geliştirilen " öğrenci merkezli uygulama modeli" ne göre eğitimin merkezinde öğrenci olmalıdır. Öğrenci merkezli eğitim'in (ÖME) amacı öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşabilen bireyler yetiştirmektir ve eğitim süreci birey katılımını sağlayacak şekilde

yapılandırılmalıdır. ÖME, eğitimi yaşama hazırlık olarak değil, yaşamın kendisi olarak kabul eder ve bu nedenle uygulamaya ağırlık verilmesini savunur.

Uygulama ağırlıklı eğitimin gerçekleştirilebileceği eğitim ortamlarının düzenlenmesi eğitim bilimlerinin öncelikli alanlarından biridir. Günümüzde Okul Gelişim Modeli'nin uygulanmaya başlamasıyla, okullarda müzik odası, resim odası, fen laboratuvarı, spor salonu oluşturulması çabaları devam etmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 17.08.2006 tarih ve 8738 sayılı genelgesinde, okullarda imkanlar ölçüsünde "branş derslik sistemi" uygulamasına yer verilmesi teşvik edilmektedir. Fakat ilköğretim kurumlarımızda yaygın olarak kullanılan geleneksel sistemde, öğrenciler sınıf ve şubelere ayrılmakta, her dersin öğretmeni ders çizelgesine göre farklı farklı sınıflara giderek derslerini işlemektedir. Bu sistemde sınıfta çok sınırlı düzeyde materyal kullanımıyla, daha çok klasik ders anlatma yöntemi kullanılmaktadır. Öğrenci bu yöntemde bilgiye ulaşan değil, sürekli aynı ortamda bulunarak bilginin kendisine sunulmasını bekleyendir. Bu durum hem hayatın gerçekleriyle hem de ÖME prensipleriyle çelişmektedir.

Amerika'da "Rotating Class System" adıyla yaygın bir biçimde uygulanan, branş derslik sisteminin Türkiye'deki kullanımı çok az sayıdadır. Genellikle özel eğitim kurumlarında uygulamaları olup, nadiren devlet okullarında kullanılmaktadır. "Kabinet Sistemi" adıyla da bilinen bu sistemde, her öğretmene ait bir derslik mevcuttur. Bu dersliğin kapısına öğretmenin adı ve derslik adı yazılmaktadır, örneğin bir matematik dersliğinin adı "pisagor dersliği" olabilirken, bir fen dersliğinin adı "fotosentez dersliği" olabilmektedir. Bu sistemde öğrenciler, ders çizelgesine göre, öğretmenin dersliğine giderler. Her öğretmen kendi dersliğini etkili öğrenme ortamı oluşturacak biçimde dizayn etmekle sorumludur, kendi dersiyle ilgili afişler, posterler, resimler, karikatürler, haritalar, öğrenci projeleri ile dersliğin duvarlarını süsler. Hatta taban ve tavan dahi bu amaçla kullanılabilmektedir. Örneğin, bir fen dersliğinde tavana hareketli bir güneş sistemi modeli yerleştirilebilir, sınıf zeminine silinmeyecek biçimde formüller yazılabilir. Öğrencinin bilgiyle iletişimi çok yönlü olarak arttıkça, görsel olarak uyarıldıkça, informal öğrenme oranıda artar ve bilgi daha kalıcı olur. Fiziksel mekanlar ve eğitim ortamları insanlar tarafından şekillendirilir ve daha sonrada bu ortam insanları şekillendirir.

Geleneksel sınıf sisteminde öğretmenler, harita ,poster gibi görsel materyalleri sınıftan sınıfa taşımak zorunda kalmakta, bir video ya da ses kaydı dinletmek için öğrencileri multi-media sınıfına götürmeleri gerekmektedir. Fakat uygulamalara bakıldığında bunlar zaman kaybı ve yoruculuğu nedeniyle tercih edilmemektedir. Amerika'da yapılan bir araştırmada öğretmenlerin bununla ilgili söyledikleri bir söz çok manidardır, "eğer tuzluk masadaysa kullanırım ama iki kat aşağıdaysa gidip almam" diyerek materyal kullanımını artırmak için her öğretmenin kendi dersliğinde malzemelerini bulundurması gerektiğini vurgulamışlardır. Branş derslik sisteminde, öğretmenin dersliği adeta mini bir multi-media odasıdır, öğretmen gerekli her türlü görseli anında öğrenciye sunabilmektedir. Ayrıca öğretmen okulda ofis gibi kullanabileceği, kendine ait bir mekanı olduğu için okula karşı daha fazla aidiyet hisseder ve daha olumlu motive olur.

Sistemin öğrenciye bakan yüzünde ise şu avantajları görebiliriz. İnsanlar okuduklarının %10'unu dinlediklerinin %20'sini, gördüklerinin ise %50'den fazlasını anlayıp hafızalarına alırlar. Branş derslik sisteminde öğrencilerde görsel öğrenme artmakta, yeni bir motivasyon sağlamakta ve her dersteki ortam değişikliği monotonluğu kırmaktadır. İlaveten, okulların yapı itibariyle fiziksel durumlarının öğrenci başarısı üzerinde etkileri olduğu bilinmektedir, sınıftaki ısı, ışık gibi faktörler bile öğrencilerin öğrenme düzeyini etkileyebilmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, branş derslik sistemi öğrencilere güneş enerjisinden faydalanmada eşitlik sağlar, öğrenci bazı derslere kuzey cephedeki sınıflarda, bazı derslere güney cephedeki sınıflarda girer. Klasik sınıf sisteminde okulun alt kat ve kuzey cephesindeki sınıflarda öğrenim gören öğrenciler kışın mağdur olabilmektedir.

Branş derslik sistemi kurumun vizyonuna katkı sağlar, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekler ve okul malzemelerinin taşınmadan kaynaklanan yıpranmasını en aza indirger. Ayrıca her öğretmen kendi sınıfını sahipleneceği için sınıf yıpranmaları da azalacaktır.

Yukarıda sayılan avantajlar ışığında, okullarımızda branş derslik sistemi uygulamalarının artmasıyla, eğitim sistemine yeni bir motivasyon olacağı, eğitim niteliğinin artacağı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artacağı ve öğrencilerin derslere karşı daha olumlu tutum geliştireceği dikkate alındığında, bu sistemin uygulamadaki yapısının araştırmalara konu edilmesi de oldukça önemlidir. Buradan hareketle ülkemizde son yıllarda yaygınlaşmaya başlayan, ilköğretim ikinci kademede branş derslik sistemi uygulamaları hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim ikinci kademesinde branş derslik sistemi uygulamasını öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1) Branş derslik sistemi hakkında öğretmen görüşlerinin dağılımı nasıldır?
2) Branş derslik sistemi hakkında öğrenci görüşlerinin dağılımı nasıldır?

Araştırma genel tarama modeline dayanmaktadır. Çalışma evrenini Malatya il merkezi belediye sınırlarında branş derslik sistemini uygulayan üç ilköğretim okulunda ikinci kademede görevli öğretmenler ve ikinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anketler uygulanmıştır. Uzman görüşü ışığında ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan anketler,1- katılıyorum, 2- kısmen katılıyorum, 3- katılmıyorum şeklinde 3'lü derecelendirmeli sorulardan oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistiki yöntemler kullanılacaktır.

Araştırmanın veri analizi devam ettiğinden, araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla tablolar halinde verilecek ve yorumları yapılacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkacak sonuçlar, maddeler halinde verilecek ve sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: branş derslik sistemi, kabinet sistemi, eğitim ortamları, sınıf dizaynı, öğretim teknolojileri.

THE EVALUATION OF THE ROTATIONAL CLASS SYSTEM AT THE SECONDARY STAGE PRIMARY EDUCATION (The opinions of the teachers and students)

Oğuz GÜRBÜZTÜRK, Inonu University, ogurbuzturk@inonu.edu.tr
Yasemin ERSÖZ, Inonu University, yuyanik@yahoo.com

Abstract

The effort of developing the quality of the education is one of the aims of curriculum. According to the student-centered application model developed by EARGED, there must be student in the centre of the education. The aim of the student- centered education is both to bring up individuals who are productive and aware of how to learn and reach the information and to form the education process in a way that the students can easily participate to. The student- centered education doesn't regard the education as a preparation for life but as life itself; so it supports the significance of the application.

The arrangement of the environment where the applicable education can be implemented is one of the initial fields of the educational sciences. Nowadays, by the beginning of the development model in schools; the efforts to provide music room, painting room, science laboratory, and gym are going on. In an issue dated August 17th, 2006 by Board of Education and Discipline; it is encouraged that every school has a rotating class system.

But in our traditional education model commonly used in our primary schools; the students are allocated to the classes and the teachers go to different classrooms to teach according to their lesson programs. In this method, limited materials are used in classrooms and the traditional teaching methods are used. In this method, the student is not the one who reaches to the information but the one who waits someone to teach himself in the same atmosphere. This situation is contrary to the principles of the student-centered education and the realities of life.

In USA, the education system called "Rotating Class System" is seldom used in Turkey. Generally this system is used in private schools but seldom used in public schools. In this system which is also known as "Cabinet System" each teacher has a classroom and each teacher's name is written on the door of the classrooms. In this system, students go to each teacher's class according to the lesson program. Every teacher is responsible for designing his class in a way that is efficient for learning. The teacher decorates the walls of the class with cartoons, maps, pictures, posters and the students' projects related the subjects. Even the ceiling and the floor may be used for this aim. As the multiple relations with the information of the student grow, the rate of informal learning grows, too. The physical environments are formed by individuals then these environments form the people.

In traditional education models, teachers have to move the materials like maps and posters from a class to another. Besides, they have to take the students to media classes to show them a video. But in practice, it is seen that these things aren't preferred because of the lack of time. In a research conducted in USA, the statement about this subject that one of the teachers said is very significant. "If the salt cellar is on the table, I can make use of it. Otherwise, I can't go downstairs to fetch it up." This statement emphasizes that the teacher should have the materials in the class. In rotating class system, a teacher can show every necessary visual to students easily. Besides, because the teacher has a special area that he can use as a office, he feels a kind of belonging to school and he is motivated positively.

People understand and put into their memories 10 % of what they read, 20 % of what they listen to, but more than 50 % of what they see. Rotational class system increases visual learning, and each lesson provides a new motivation to break the monotony. In addition, the physical condition of schools as of the structure is known to be an impact on student achievement; even heat, light, in the class can affect the level of students' learning. From this point, rotational class system provides students equality in getting solar energy, students go to some of the classes on the north facade and some of the classes on the south facade classes. This system, can contribute to the vision of the institution, supports the professional development of teachers and minimize school materials moving and wearing of the classes will be decreased because each teacher will own his/her classroom.

In the light of the above advantages, with the increase in applications of rotational class system in our schools, the education system would be a new motivation, increasing the quality of education, increasing professional development of teachers and students develop positive attitudes towards lessons taken into account, the application of this system is also very important to be studied. Problem of this research is, to determine the opinions of teachers and students about the application of rotational class system.

The main purpose of this study is to evaluate the second stage primary school teachers' and students' opinions about rotational class system.In line with this main purpose following questions will be investigated:

1) How is the distribution of classroom teachers' opinions about the rotational class system?

2) How is the distribution of students' opinions about rotational class system?

The research is based on the model of survey. The study population is primary school teachers in the second stage and second stage students in three schools in the municipal borders of the central province of Malatya. The data were collected using "**Questionnaire of Evaluation of Rotational Class System**" developed by researchers. The questionnaire, whose reliability and validity studies were done based on expert view . The answers were graded as "agree (1), partly agree (2), disagree (3). Descriptive statistical methods will be used to analyze the data.

As the analysis of data still continues, the findings and comments are to be presented in line with the sub-problems of the study in tables. The results based on the findings of the study are to be presented one by one and various suggestions are to be made based on these conclusions.

Keywords: rotational class system, cabinet system, learning environments, classroom design, instructional technologies.

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİ KULLANABİLME BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Oğuz GÜRBÜZTÜRK, İnönü Üniversitesi, ogurbuzturk@inonu.edu.tr
Sevda KOÇ, İnönü Üniversitesi, sevdakc@gmail.com

Özet

Çağımızın en önemli kavramlarından biri olan ''bilgi'', Latince "informato'' kökünden gelmekte ve elde edilen verilerin yeni bir boyut kazandırılarak biçimlendirilmesi, sonuçların yargılanması, bunlar hakkında akıl yürütülmesi olarak tanımlanmaktadır. ''Bilgi'', insanın kararlarını yönlendiren, yaşadığı dünyaya uyumunu sağlayan temel bir güçtür. Bu gücün önem kazanması ile 20. yüzyılın son çeyreğinde *''bilgi''*, insan yaşamında önemli bir nesne haline gelmiş ve yeni bir çağ başlamıştır. ''Bilgisayar'' ve iletişim teknolojilerinin devreye girdiği ve bilginin her alanda anahtar hâline geldiği bu çağa *'' Bilgi Çağı''* ; bilgi çağını yaşayan toplumlara da "Bilgi Toplumu" denilmiştir. Bilgi toplumunun en önemli özelliği ''değişimin'' sürekli olmasıdır. Değişimle birlikte dünyada meslek alanlarında, iş hayatında, ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerde artışlar görülmüştür. Bilginin üretiminde ve yayılmasında 20. yüzyılın ortalarında başlayan ve son çeyreğinde artan bu değişmeler, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda olduğu gibi, *eğitim* alanında da etkili olmuştur. Örneğin, deney ve gözlemlerden yola çıkarak olayları açıklamaya çalışan sanayi toplumunun eğitim anlayışı olan Newton fiziği, yerini bilgi toplumunun eğitim anlayışı olarak bilinen, bilgiyi sorgulayarak ele alan ve bilgi teknolojilerini yoğun bir şekilde kullanan ''Kuantum fiziğine'' bırakmıştır. Kuantum fiziği ile birey olayların nedenlerini ve sonuçlarını derinlemesine yaratıcı bir şekilde sorgulamaktadır. Olayların bu şekilde sorgulanması günümüzde beynin çalışması ve beyinde meydana gelen öğrenmeleri açıkladığından, bireylerin üst düzey düşünmesini sağlamakta ve kuantum öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Çünkü kuantum öğrenme, beyindeki bütün sinirsel ağların kullanılması, anlamlı bilginin oluşması için gösterilen çabalar bütünüdür. Bu özelliğinden dolayı beyin temelli öğrenme içerisinde yer alan kuantum öğrenme 1980 yıllarda Amerika'da Bobbi DePorter tarafından geliştirilmiş ve Bulgar eğitimci Dr. Georgi Lazanov'un çalışmalarına dayanmıştır. Yapılan bu çalışmalarda özellikle olumlu ve olumsuz önerilerin öğrenme sonuçlarını etkilediği, öğrencilerin az bir enerji harcayarak etkili ve hızlı öğrenmeleri nasıl gerçekleştirdiği ortaya konulmuştur. Kuantum öğrenme DePorter ve Lazanov'un çalışmalarının ve dayanaklarının dışında günümüzde çağdaş yaklaşımların sentezlenmiş hali olarak görülmektedir. Mesela, bireylerin farklı zeka türlerinin olduğu ve başarıyı belirleyen tek zeka türünün olmadığı düşüncesinden hareket eden çoklu zeka ile duygusal zeka kuramlarının ilkeleri kuantum öğrenme modeline dahil edilmiştir. Çoklu zekâ ve duygusal zekâ dışında kuantum öğrenme, Nörolinguistik Programlama (NLP), ikili beyin teorisi ve üçlü beyin teorisi, Holistik eğitim gibi öğrencinin zihinsel gelişimi yanında bedensel ve ruhsal gelişmesini de hedefleyen bir anlayış ile günümüz programlarında öğrencilere

bir takım beceriler kazandırmaktadır. Bu becerilerden bazıları; not alma, hafıza, yazma ve etkin okuma, yaratıcı problem çözme, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, hızlandırılmış öğrenmedir. Belirtilen bu beceriler 21.yüzyılda yetiştirilmek istenen insan profilinin temellerini oluşturmaktadır. Birey için hangi bilgilerin önemli olduğu, bireyin bu bilgileri anlamlı bir şekilde nasıl kodlayacağı, beynin her iki yarım küresini nasıl etkin hale getireceği, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stilleri ve çoklu zekâlarına uygun ne gibi etkinlikler yapması gerektiği konusundaki bilgiler kuantum öğrenme modeli ile elde edilmektedir. Bu modelde öğretmenden, öğrencilerini girişimci, kendini sürekli olarak yenileyebilen, analitik düşünen ve sorgulama yeteneğine sahip, dünya gerçeklerinin farkında olan gerekli değişiklikleri içselleştirebilen, dinamik ve yüksek hareket kabiliyetine sahip bireyler olarak yetiştirmeleri beklenmektedir. Bu niteliklere sahip bireyleri yetiştirmeleri için de öğretmenlerden geniş ufuklu, iletişim kurabilen, tartışabilen, problem çözme yeteneğine sahip, risk alabilen, çok sesliliğe önem veren, bireysel farklılıklara ve öğrenme stillerini dikkate alarak etkinlikler yapan, esnek, yeni bilgi teknolojilerinden haberdar olan ve kullanmasını bilen, bilgisayar okuryazarı olan, birer eğitimci olmaları beklenilmektedir. Yukarıdaki kuantum öğrenmede sıralanan nitelikler, öğretmenlerin belirli öğrenme ve ya öğretme yaklaşımlarını uygulamaya yönelik becerilerini etkilemektedir. Buradan hareketle, ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin, kuantum öğrenme modelini kullanabilme becerilerini belirleme gereksinimi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin kuantum öğrenme modelini kullanabilme becerilerini değerlendirmektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin kuantum öğrenme modelini kullanabilme becerilerinin dağılımı nasıldır?
2. Cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, öğrenme- öğretme model ve yaklaşımları ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumlarına göre, öğretmenlerin kuantum öğrenme modelini kullanabilme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalıdır. Araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılında, Malatya il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 81 resmi ilköğretim okulunun 5. sınıf öğretmenleri; örneklemini ise, bu ilköğretim okullarından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen, 21 ilköğretim okulundaki 5. sınıf derslerini yürüten 155 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen '**Kuantum Öğrenme Modelini Kullanabilme Becerisi Anketi**'' kullanılmıştır. Uzman kanısı ve ön uygulama sonuçları ışığında geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılan anket 30 maddeden oluşmaktadır. Ankette "Hiç (1), Nadiren (2) ve Bazen (3), Çoğunlukla (4), Her zaman (5) şeklinde derecelendirilmiş 5'li seçenekler yer almaktadır. Kodlar verilirken 1.00-1.80=Hiç; 1.81-2.60=Nadiren; 2.61-3.40=Bazen; 3.41-4.20=Çoğunlukla; 4.21-5.00=Her zaman aralıkları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve verilerin homojen dağılıp dağılmadıklarına göre t test, Varyans Analizi(ANOVA), Mann Whitney U, Kruskal Wallis H gibi anlamlılık testleri, kullanılacaktır.

Araştırmanın veri analizi devam ettiğinden, bu başlık altında, araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla tablolar halinde verilecek ve yorumları yapılacaktır.

Bu başlık altında, araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkacak sonuçlar maddeler halinde verilecek ve bu sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kuantum Öğrenme, İlköğretim, Öğretim Becerileri.

EVALUATION OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ABILITIES TO USE QUANTUM LEARNING MODEL

Oğuz GÜRBÜZTÜRK, İnönü University, ogurbuzturk@inonu.edu.tr
Sevda KOÇ, İnönü University, sevdakc@gmail.com

Abstract

One of the most important terms of today, information" is derived from Latin word "informato'' and is defined as forming the obtained data giving a new dimension, judging the results, and reasoning about them. 'Information'' is a key power directing one's decisions, affecting his adaptation to the world he lives in. As this power gained importance, "*information*" became an important object in men's life in the last quarter of 21th century and a new era began. This era in which "computer" and communication technologies were introduced and information became a key in every fields is called "*Information Age*" and the societies which live the information age were called "Information Society". The most important characteristic of information society is the continuity of "change". With this change, there appeared an increase in the knowledge and skills required in professions, business life. These changes in the production and transmission of the information starting in the mid-20th century and increased in the last quarter became efficient in economic, social, political and cultural fields, as well as in the field of education. For example, the Newton physics, which, as the education approach of industrial society, tries to explain the events based on experiment and observation was replaced by "Quantum physics" which is known as the education approach of the information society, which handles the information by questioning and intensively uses the information technologies. With Quantum physics individuals question the reasons and results of the events creatively and deeply. Since this way of questioning the events explains the operation of the brain and the learning taking place in the brain, it enables the individuals to think at a maximum level and actualizes quantum learning. For quantum learning is the collection of efforts in the brain to use all of the neural links in the brain and form the meaningful information. Involved in brain-based learning in this respect, quantum learning was developed by Bobbi DePorter in the USA in 1980 and was grounded on the works of Bulgarian educator Dr. Georgi Lazanov. In these studies it was found how especially positive and negative suggestions affects the learning outcomes, and how learners can learn effectively and fast with little energy. In addition to DePorter's and Lazanov's works and principles, Quantum learning is also considered as a synsthesized version of recent learning approaches. For instance, the principles of multiple intelligence and emotional intelligence which advocate the idea that individuals have different intelligences and success is not determined by only one type of intelligence were included into quantum learning model. Other than multiple intelligence and emotional intelligence, quantum learning provides the learners with some skills in the current curricula with an understanding aiming at not only cognitive development but also kinesthetic and mental development like in Neurolinguistic Programming (NLP), dual brain theory triple brain theory, Holistic Education. Some of these skills include note taking, memory, writing and effective reading, creative problem solving, lifelong learning, learning to learn, accelerated learning. These skills mentioned represent the basis of the human profile which is aimed to be raised in the 21th century. Quantum learning help obtaining the information such as what information is important for an individual, how he can code them meaningfully, how one can activate the both hemispheres of the brain, what kind of activities teachers can organize in accordance with the learning styles and multiple intelligences of the students. In this model teachers are expected to raise the learners as individuals who are entrepreneurs, can constantly renew themselves, think analytically and question, are aware of the facts in the world, can internalize the necessary changes, have the capability of dynamic and high mobility. In order to raise individuals equipped with these tenets, teachers are expected to have broad visions, ability to communicate, discuss, solve problems, take risks, listen different ideas, consider individual differences and learning style, and be flexible, aware of and capable to use the new information technologies, have computer literacy. The qualifications about quantum learning listed above affect the teachers' abilities to use certain learning and

teaching approaches. In this respect the problem of this paper is the requirement to determine the primary school teachers' abilities to use quantum learning model.

The purpose of this study is to evaluate the primary school teachers' abilities to use quantum learning model. In line with this main purpose following questions will be investigated:

1. What is the distribution of teachers' abilities to use quantum learning model?
2. Are there any differences between teachers' abilities to use the quantum learning model by their gender, age, higher education institute of graduation, subjects, professional seniority, whether they have had any in-service training about learning-teaching models and approaches?

The research is based on associational survey model. The population of the study comprises the teachers working at the 5th grades of 81 state schools in the center of Malatya province during 2010-2011 school year. The sample includes 155 classroom teachers and subject teachers teaching the 5th graders in 21 primary schools selected randomly from the population. The data were collected using "**Questionnaire for ability to use Quantum learning Model**" developed by researchers. The questionnaire, whose reliability and validity studies were done based on expert view and pilot study is consist of 30 items. The answers were graded as "Never (1), Rarely (2), Sometimes (3), Mostly (4), Always (5). The evaluation is to be done using intervals of 1.00-1.80 for Never, 1.81-2.60 for rarely, 2.61-3.40 for Sometimes, 3.41-4.20 for Mostly, and 4.21-5.00 for Always. The data are to be analyzed using frequency, percentages, mean; and t test, ANOVA, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H according to the homogeneity of the data.

As the analysis of data still continues, the findings and comments are to be presented in line with the sub-problems of the study in tables. The results based on the findings of the study are to be presented one by one and various suggestions are to be made based on these conclusions.

Keywords: Quantum learning, primary education, teaching skills.

ÜÇ AŞAMALI TESTLE ÖĞRENCİLERİN ISI – SICAKLIK KONUSUNDA SAHİP OLDUKLARI KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİ ve BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Özden TEZEL, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, ozden.tezel@gmail.com

Özet

Çoktan seçmeli testler öğrencilerin kavramsal bilgilerini ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Bu yüzden de testlerin uygulayıcıları elde ettikleri sonuçları yalnızca doğru yanlış biçiminde analiz ederek öğrencilerin kavram yanılgısına mı sahip olduklarını bilemezler. Bu nedenle yapılan testlerin dönütlerini arttırmak amacıyla öğrencilerden sorulara neden bu cevapları verdiklerini öğrenmemiz gerekmektedir. Kavram yanılgılarının nedenlerini bilmek ve daha verimli öğrenme yöntem – teknikleri geliştirmek açısından öğretmenlere yol göstermektedir. Kavram yanılgıları fen öğretiminde öğrenci ve öğretmenler için sıkıntı verici bir meseledir. Bu sorun, özellikle soyut yapısından dolayı, fizikte çok sık karşılaşılan bir durumdur. Öğrenciler ilk kez fen derslerine katıldıklarında bilimsel olarak çoğunlukla tutarsız ve eksik düşünce olarak kabul edilen sezgi, fikir, önyargı ve hayat tecrübelerini de beraberlerinde getirirler. Bu şekildeki tutarsızlıklar ve eksiklikler, fen derslerinde istenilen amaçlara uygun öğretim yapılmasında giderilmesi zor olan güçlüklere neden olmaktadır (Aydoğan vd., 2003, s.112).Ülgen (2004)'e göre kavram yanılgılarının temelinde yatan nedenler şu şekilde gruplanabilir:

1) İnançlar, dinsel ve mitolojik öğretiler gibi bilimsel eğitimin dışında kalan öğrenmeler,
2) Erken yaşta öğrenilen ve yetişkinlikte değişmeden kalan hatalı öğrenmeler,
3) Bir kavram için bazen birden fazla sözcük kullanılırken (sinonim), bazen de bir sözcüğün birden fazla kavram için kullanılması (metanim),
4) Kullanılan ders kitabındaki hatalar ya da kitapta konunun işleniş tarzı. Kathlen (1994), kavram yanılgılarını günlük yaşamdaki deneyimler ile kazanılan yanlış kavramlar ve öğretim süresince kazanılan yanlış kavramlar olarak iki sınıfa ayırmıştır. Deneysel kavram yanılgıları. ğrencilerin sahip olduğu sınırlı bilgileri ile mantıksal yorum yapmalarından kaynaklanmaktadır. Bu çeşit kavram yanılgıları yeni bir konunun öğretimi başlamadan önce görülmekte ve sonradan değiştirilmeleri çok güç olmaktadır. İkinci tür kavram yanılgıları okul ya da okul dışında kazanılan kavram yanılgılarıdır. Bilimsel kavramların, formüllerin ve birbirine benzeyen terimlerin yanlış anlaşılması ve yorumlanması, öğrencilerin önceki bilgilerinin yeterli olmayışı öğrencinin gereğinden fazla bilgiyi kısa sürede ezberlemesi, seçilen öğretim yöntemlerinin konulara uygun olmaması ve öğrencilerin bilgi düzeylerinin düşük olması yanılgıların kazanılmasının nedenleridir (Bilgin ve Geban, 2001).

Bu araştırmanın amacı, ısı – sıcaklık konusunda üç aşamalı test yoluyla öğrencilerin kavram bilgi düzeylerini, kavram yanılgılarını ve verdikleri cevaplardan emin olup olmadıklarını ve öğrencilerin birinci ve ikinci aşamada verdikleri sorular arasındaki ilişki düzeylerini belirlemektir. Ayrıca *(i)* cinsiyet, *(ii)* okul türü, *(iii)* fizik ders notları ve *(iv)* dershaneye gidip gitmeme değişken durumlarına göre kavram bilgi düzeyleri ve kavram yanılgılarında farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla yapılmıştır.

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 var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005). Öğrencilerin kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada araştırma yöntemi olarak tarama (betimsel) modeli seçilmiştir. Çalışmanın örneklemini, ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerinden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 312 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak üç aşamalı olacak biçimde ilk kısmı Başer (1996), iki ve üçüncü kısmı da Eryılmaz ve Sürmeli (2002) tarafından geliştirilmiş "Üç Aşamalı Isı – Sıcaklık Kavram Yanılgısı Testi" kullanılmıştır. İlgili test üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada yer alan sorular öğrencilerin ısı ve sıcaklık hakkındaki kavramsal bilgilerini ölçmekte, ikinci aşamada yer alan sorular birinci sorulardaki verilen cevapların nedenlerini tartışmakta ve üçüncü aşamada yer alan sorular ise birinci ve ikinci sorulara verdikleri cevaptan ne kadar emin olduklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu yolla öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan ne kadar emin oldukları ve kavram yanılgılarının ne düzeyde olduğu belirlenmektedir. Bu bağlamda kavram yanılgı kaynakları da belirlenmeye çalışılmıştır. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Test maddeleri analiz için doğru=(1) ve yanlış=(0) şeklinde kodlandığından dolayı bulunan KR-20 güvenirlik katsayısı 0,85 olarak saptanmıştır. Ayrıca ikinci aşamada da aynı işlem kullanılmış ve son aşamada ise öğrencinin verdiği cevaptan ne denli emin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Geçerlilik çalışması için yapılan madde analizi sonuçlarına göre; maddelerin ayırt edicilik ve güçlük değerlerinin istenilen düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin kavramsal bilgi düzeyleri "düşük" düzeyde olup, alan yazında mevcut olan kavram yanılgılarının çoğuna sahip oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin sorulara verdiği cevapların nedenlerini bilme düzeyleri ile kavram bilgi düzeyleri orta düzeyde ilişkilidir. Ayrıca kavram bilgi düzeyleri yüksek öğrencilerin sorulara daha emin cevaplar verdikleri de saptanmıştır. Bu bağlamda; öğrencilerin kavram yanılgıları okul durumlarına göre incelendiğinde en fazla kavram yanılgısı Genel lise ve en az Fen Lisesinde öğrenim gören

öğrencilerde olduğu saptanmıştır. Cinsiyet bakımından; kavram bilgi düzeylerinde erkekler lehine bir farklılaşma saptanırken soruların nedenlerini bilme açısından bir farklılık gözlenmemiştir. Öğrencilerin fizik notları en düşük olan grubun kavram bilgi düzeyleri en fazla olacak şekilde bulunmuş fakat soruların nedenlerini bilme konusunda ilgili grup en düşük puanı elde etmiştir. Ayrıca kavram bilgi düzeyleri ve soruların doğru yanıtlarının nedenini, bilme düzeyleri bakımından dershaneye giden öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kavram yanılgısı, ısı ve sıcaklık, üç aşamalı test

DETERMINATION OF STUDENTS' MISCONCEPTIONS ABOUT HEAT – TEMPERATURE VIA THREE STAGE TESTING AND ANALYSIS ACCORDING TO SOME VARIABLES

Özden TEZEL, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, ozden.tezel@gmail.com

Abstract

Multiple choice tests are performed in order to measure conceptual knowledge of the students. Those who apply these tests cannot be sure about misconceptions of the students by just analyzing the results as true – false. So, in order to increase the feedback of the applied tests, we should know why students answered this way. Knowing the reasons of misconceptions will guide the teachers to develop more productive methods – techniques. Misconception is an awesome burden for students and teachers on science education. This can be frequently encountered in physics due to its abstract structure. When students participate science courses for the first time, they bring their insights, ideas, bias and life experiences that are mostly accepted as inconsistent and incomplete thoughts. Such inconsistencies and omissions cause problems that are difficult to solve in attaining the education for the desired goals in science courses. (Aydogan vd., 2003, p.112). According to Ulgen (2004), the main reasons of misconceptions can be grouped as below:

1. Learning outside of scientific education, such as beliefs, religious and mythological learning
2. Faulty knowledge, incorrectly learned at an early age and adult learning remained unaltered
3) Usage of more than one word for the same concept (synonym), or sometimes using one word for more than one concept (metonym)
4) Mistakes that can occur on the course book or the style of dealing with the subject.

Kathlen (1994), divided misconceptions into two categories; misconceptions obtained via everyday experiences and misconceptions acquired during education process. Experimental misconceptions are originated from the logical comments of the students with their limited information. This kind of misconception is seen before teaching a new subject and it is quite difficult to change it afterwards. Second type of misconception is the ones obtained at the school or outside school. Misunderstanding and misinterpretation of scientific concepts, formulas and similar terms, insufficient preliminary knowledge of the students, too much information to the student to learn by heart in a short time period and low level of students' knowledge are the main reasons of the misconceptions (Bilgin and Geban, 2001).

The purpose of this study is to determine conceptual knowledge levels and misconceptions of the students, revealing whether they are sure about their answers or not as well as to determine the relation levels between first and second stage answers, regarding heat – temperature subject, via three stage testing. In addition, this research is also looking for any distinctions with respect to the variables such as *(i) gender, (ii) school type, (iii) physics' course grade and (iv) going to a private establishment* preparing students for various exams.

Screening models are the research approaches aiming to describe a situation (past or existing) as it is. The event, individual or object which becomes the subject of the research is defined within its own conditions as it exists (Karasar, 2005). Scanning (descriptive) model is chosen as the methodology of this research conducted to determine misconceptions of the students. Sample of the study consists of 312 students, randomly selected among tenth grade students.

"Three Stage Heat – Temperature Misconception Test" has been used as the data gathering tool, whose first part was developed by Baser (1996) whereas second and third parts were developed by Eryilmaz and Surmeli (2002). The mentioned test consists of three stages. Questions asked at the first stage are measuring conceptual knowledge of the students about heat and temperature; questions asked at the second stage are discussing the reasons of the given answers whereas questions of the third stage are aiming to measure how much they are sure about their answers given at the previous stages. In this way, the level of their misconceptions and how much they are sure about their answers are determined using students' answers to the questions. The reliability and validity of the test were carried out. Validity coefficient KR-20 of the test is found to be 0,85, due to the fact that test items are coded as true=(1) and false=(0). Same process is also used at the second stage whereas the confidence level of the answers of the students are tried to be determined at the last stage. The results of the factor analysis performed for validity study showed that discrimination and difficulty values of the factors are at desirable levels.

It has been found that conceptual knowledge levels of the students are "low" and they possess most of the misconceptions described above. The relation between conceptual knowledge level and acknowledging the reasons of the answers is moderate. Also, students with higher conceptual knowledge level, answer the questions more confidently. When misconceptions of the students were analyzed according to school type, most misconceptions were detected among Normal high school students, whereas lowest level was seen among Science high school students. In terms of gender, there is a differentiation in favor of the male for conceptual knowledge level but no differences were observed regarding the reasons of the answers. The group with lowest physics grade is found to possess the highest conceptual knowledge level but this group gets the lowest score regarding the reasons of the answers. Also students who are going to a private establishment preparing students for various exams have higher scores in terms of both conceptual knowledge level and the reasons of acknowledging right answers.

Keywords: Misconceptions, heat and temperature, three stage testing

İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ DERSİ (1-8. SINIFLAR) ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABININ UYGULANABİLİRLİK DÜZEYİ

Özer YILDIZ, Bartın Üniversitesi, oyildiz74@gmail.com
Mehtap YILDIZ, Kırıkkale Üniversitesi, mehtapyildiz77@yahoo.com.tr
Murat ERDOĞDU, Kırıkkale Üniversitesi, muraterdogdu06@hotmail.com
Mahmut KILIÇ, Erzurum Yakutiye Güzelova İlköğretim Okulu, KILIC-MAHMUT@hotmail.com

Özet

Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan İlköğretim Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28.08.2006 tarih ve 349 sayılı kararı ile kabul edilmiştir. Bu öğretim programının uygulayıcısı konumundaki ilköğretim sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenlerine öğretim programın daha iyi tanıtılabilmesi ve uygulamalarında yararlanabilmeleri amacıyla "İlköğretim Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretmen Kılavuz Kitabı" hazırlanmıştır. İlköğretim Genel Müdürlüğü alan uzmanları tarafından hazırlanan bu öğretmen kılavuz kitabı, 2008 yılında Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararı ile kabul edilmiş ve 2008-2009 eğitim-öğretim yılında ülke genelindeki sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenlerine İl Millî Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla ulaştırılmıştır.

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretim beden eğitimi dersi öğretmen kılavuz kitabını ne düzeyde kullandıklarını ve yararlandıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmen kılavuz kitabının beden eğitimi öğretmenleri tarafından ne düzeyde kullanıldığının ve yararlanıldığının belirlenmesi Millî Eğitim Bakanlığı ve beden eğitimi öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumları açısından önemlidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle araştırmanın nitel alt problemleri analiz edilmiş ve bu alt problemlerin cevaplanabilmesi için ne tür verilere ihtiyaç olabileceği değerlendirilmiştir.Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmanın alt problemleri ve uzman görüşleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Görüşme formunun hazırlanmasında; kolay anlaşılabilecek sorular yazma, odaklı (spesifik) sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, alternatif sorular ve sondalar (probes) hazırlama, farklı türden sorular yazma, soruları mantıklı bir biçimde düzenleme, soruları geliştirme gibi ilkeler dikkate alınmıştır.Görüşme formu alanında uzman öğretim elemanlarının görüş ve değerlendirmelerine sunulmuş, uygulanacağı örnekleme benzer üç beden eğitimi öğretmeni ile görüşme yapılarak tepkileri alınmıştır. Yapılan deneme sonunda, görüşme formunun işler olduğu görülmüş ve belirlenen sorulardan araştırmanın amacına hizmet eden en iyi beş soru seçilmiştir. Görüşme sonrasında nitel veri setine ulaşmak ve bütünü görmek amacıyla tüm veriler bir araya getirilmiştir. Görüşmeye dâhil edilen 21 beden eğitimi öğretmeni, veri setinde "BEÖ1, BEÖ2, BEÖ3..." şeklinde kodlanarak verilmiştir. Nitel veri setine ulaşıldıktan sonra veri çözümleme sürecine başlanmıştır. Veriler, nitel araştırmanın içerik analizi yöntemiyle dört aşamada değerlendirilmiştir:1.Verilerin kodlanması, 2. Temaların bulunması, 3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, 4. Bulguların yorumlanması. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Toplanan veriler üç ayrı uzmana verilmiş ve her birinden elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır.

Araştırma grubunu, Ankara (n=4), Erzurum (n=5), Eskişehir (n=2), Konya (n=4), Malatya (n=4) ve Trabzon (n=2) illerinde resmî ilköğretim okullarında görev yapan 15'i erkek, 6'sı kadın toplam 21 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Görüşmeler 1-10 Mart 2011 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri 3 ile 17 yıl arasında değişmektedir. 7 beden eğitimi öğretmeni 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya giren ilköğretim beden eğitimi dersi öğretim programı ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna katıldığını, 14'ü ise katılmadığını belirtmiştir. Bu kurslara katılan öğretmenlerin 3'ü kursun mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünürken, 4'ü sıradan nitelikte olan bu kursun kendilerine herhangi bir katkı sağlamadığını ifade etmiştir. İlköğretim beden eğitimi dersi öğretmen kılavuz kitabını öğretmenlerden 4'ü hiçbir zaman, 8'i nadiren, 6'sı bazen, 2'si sıklıkla, 1'i her zaman kullandığını belirtmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim beden eğitimi dersi öğretmen kılavuz kitabının öğretim programının anlaşılmasına ve uygulamasına sağladığı katkı açısından bakıldığında; katılımcıların yarıdan fazlası kılavuz kitabın içerik olarak öğretim programını andıran bir yapıya sahip olduğunu, yeterli donanıma sahip olmadığını, içeriğin bölge farkları, hava koşulları, okul imkânları göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiğini belirtirken, diğer katılımcılar planlama ve etkinlik örnekleri ile hedef davranışın net ve açık ortaya konduğunu, öğrenci merkezli bir yaklaşım sunarak çocuklara daha fazla oyun oynama fırsatı sağladığını, geleneksel eğitsel oyunların derse katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmen kılavuz kitabından yararlanma açısından bakıldığında; katılımcıların yarıdan fazlası verilen etkinliklerin okulların fiziki yapıları, malzeme durumları, mevsim şartları, öğrenci seviyeleri göz önünde bulundurulmadan yazıldığından uygulanabilir olmadığından yararlanmadıklarını belirtirken, diğer katılımcılar yöntem ve tekniklerden, etkinlik örneklerinden, ölçme ve değerlendirmelerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen kılavuz kitabına beğenilen ve beğenilmeyen yönleri açısından bakıldığında; katılımcıların yarıdan fazlası yazarların uygulayıcıların nasıl bir ortamda uygulama yapacağı konusunda fikirleri olmadığı ve acele edilerek ve özenmeden hazırlanan bir kitap olduğu için beğenmediğini, diğer katılımcılar farklı bakış açıları kazandırdığı, ölçme ve değerlendirme formları kullanılabildiği, etkinliklerin daha farklı etkinlikler oluşturmada ve yaratıcılığı geliştirmede katkısı olduğu için beğendiğini belirtmişlerdir. Öğretmen kılavuz kitabının yeterli bulunmayan yönleri açısından bakıldığında; öğrenciye daha özgür ve eleştirel bakış ortamları sağlaması gerektiğini, beden eğitimi öğretmenlerinin görüş ve önerileri alınarak, her sınıfın seviye gruplarına ve yaş özelliklerine göre, anlaşılır derecelendirme ölçekleri, proje ve performans görev örnekleri olacak şekilde, diğer derslerin öğretmen kılavuz kitaplarında olduğu gibi yıllık ve günlük plan örnekleri de eklenerek yeniden hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, beden eğitimi dersi, öğretmen kılavuz kitabı

APPLICABILITY LEVEL OF ELEMENTARY PHYSICAL EDUCATION LESSON(1-8th CLASSES) TEACHER GUIDEBOOK

Özer YILDIZ, Bartın University, oyildiz74@gmail.com
Mehtap YILDIZ, Kırıkkale University, mehtapyildiz77@yahoo.com.tr
Murat ERDOĞDU, Kırıkkale University, muraterdogdu06@hotmail.com
Mahmut KILIÇ, Erzurum Yakutiye Güzelova Elementary School, KILIC-MAHMUT@hotmail.com

Abstract

Prepared on the basis of the constructivist approach to Primary Physical Education (1-8th Classes) Curriculum, Ministry of National Education, the Presidency of the Board of Education dated 28.08.2006 and No. 349 was adopted by the decision. This is the position of a practitioner of the curriculum with classroom teachers in primary school physical education teachers in order to benefit from the

program and applications better introducible "Elementary Physical Education Lesson (1-8th Classes) Teacher Guide Book" was prepared. This teacher's guide prepared by the experts of the General Directorate of Primary Education, owner, agreed with the decision of the Board of Education in 2008 and 2008-2009 academic year physical education teachers across the country with classroom teachers delivered through the Provincial Directorates of National Education. In this research, physical education teachers in primary physical education teacher's guide book of course has been conducted to determine what level of use and utilized. This teacher's guide book is used to determine what level of physical education teachers by the Ministry of Education and physical education teacher training is important for higher education institutions. Patterns, a qualitative research interview method was used. First, qualitative research sub-problems have been analyzed and what kind of data needed for this sub-problems answerable evaluated. The data were collected through interview form developed by the researchers. The interview form, the research sub-problems, and taking into account expert opinions formed. The preparation of the interview form, easy to write understandable questions, focused (specific) questions, preparing to ask open-ended questions, guided avoidance, avoidance of multi-dimensional asking questions, alternative questions, and probes, preparing to write different kinds of questions, questions in a logical format editing, development as well as questions of principles are taken into consideration. The interview form expert opinions and evaluations of the teaching staff are presented, and implemented by sampling the reactions similar to the three physical education teachers were interviewed. At the end of the experiment, the interview form and the questions were of things that serve the purpose of study was selected the best five questions. After meeting a set of qualitative data in order to reach and see all the data are combined into a whole. Included in the conversation, the 21 physical education teacher, the data set "BEÖ1, BEÖ2, BEÖ3 ..." is coded in the form. Qualitative data analysis process began after the data set has been reached. The data, qualitative research content analysis method was evaluated in four stages: 1.Data coding, 2 Themes found, 3 According to the data, codes and regulation, and identification of themes, 4 Interpretation of the findings. Content analysis of similar data within the framework of certain concepts and themes by bringing together were interpreted. The data collected from each of three separate expert and given the correlation between the results calculated. The research group, Ankara (n = 4), Erzurum (n = 5), Eskişehir (n = 2), Konya (n = 4), Malatya (n = 4) and Trabzon (n = 2) in the provinces of the official primary school 15 men, 6 women consisted of a total of 21 physical education teachers. Interviews took place between 1-10 March 2011. Physical education teachers' professional seniority of the participants ranged from 3 to 17 years. 7 physical education teachers in 2006-2007 academic yearelementary school physical education curriculum to apply your entering an in-service training course for participating, while 14 stated that disagrees. 3 teachers participated in professional development courses, the course contributed to this thinking, the other 4 ordinary nature of this course does not provide a contribution to them has expressed any. Elementary physical education teacher guide book, 4 of teachers using at no time, 8 of them using rarely, 6 of them using sometimes, 2 of them using often, 1 of them using every time. As a result, elementary school physical education teacher's guide book of course curriculum in terms of contribution to the understanding and practice of respondents, more than half of the book content in the curriculum guide has a structure reminiscent of that, if adequately equipped, differences in the content area, weather conditions, school facilities through noted that taking into preparation, planning and activities with other participants in the target behavior being put clear and open, offering student-centered approach provides the opportunity to play more games to children, stated that the traditional educational games contributed to the course. From the perspective of teachers to benefit from the guide book, more than half of participants in the activities of the physical structures of schools, material conditions, seasonal conditions, the levels of students in mind when specifying holded spelled utilization not applicable, the methods and techniques with other participants, the event samples, measurement, and expressed evaluations utilized. Hot and out of favor in terms of aspects of teacher's guide book, more than half of the participants will practice in an environment where ideas of how the authors of practitioners and the rush by and take pains not to be prepared for a book liking, other participants gained a different perspective, measurement and evaluation forms are used, events, moreliked to have contributed to the development of creation and creativity of different activities reported. Without sufficient regard to aspects of the teacher guide book, the student should provide more free environments and critical perspective, opinions and recommendations based on the physical education teachers, according to the characteristics of each class level and age groups, clearly rating scales, project and task performance would be the way, the other courses teachers' guide books as well as examples of the annual and daily plan should be prepared by adding the re-expressed.

Keywords: Primary education, physical education lessons, teacher's guide book

---

CURRICULATING CURRICULUM STUDIES FOR TRANSFORMATIVE CONTEXTS: PRAGMATIC AND POSTSTRUCTURALIST PERSPECTIVES

Dr. Petro du PREEZ (North West University, South Africa)
petro.dupreez@nwu.ac.za

Abstract
South Africa has long been characterised by a didactics approach to education (the European *Didaktik*tradition). Didactics emphasised the methodologies of teaching-learning in different subject areas and, for the most part, rejected the ontological and epistemological foundations of education. This approach was in line with the Christian Nationalist Education system that upheld a traditionalist perspective (Pinar, 2009)to education and curriculum. In this perspective, the epistemologies of subjects were predetermined by state agents and teachers only required skills relating to the transmission of knowledge. Questioning the ontology of the education system of the time was not promoted. The mid-1990s were characterised by the rising democratisation in all spheres of society. This necessitated different perspectives to understanding education and the curriculum. Curriculum Studies were introduced as a way to prioritise, not only the methodologies underpinning education, but to introduce debates regarding its epistemological and ontological foundations in relation to leading societal discourses. In this sense, the notion curriculum has changed from being seen as a mere syllabus, dictating contents, to "... all the opportunities for learning provided by a school ..." including "... the formal programme of lessons in a timetable ... and the climate of relationships, attitudes, styles of behaviours and the general quality of life established in the school community as a whole" (Graham-Jolly, 2009:248).
The study of curriculum also became an important way to assist teachers and other stakeholders in education to participate, manage and facilitate curriculum transformations. In this regard, Le Grange (2008:399) argues that "... curriculum theory, which crucially deals with the relationship between schooling and society and highlights the socially constructed nature of schooling, offers a more useful alternative for critiquing apartheid education policy and for charting a process of transformation of education in South Africa".These social and political transformations necessitated that Curriculum Studies be approached from a variety of perspectives and that it should cover different debates in society so as to enable stakeholders to meaningfully participate in curriculum transformations. In this regard Slattery (2006:29) argues that "[s]tudents of curriculum development should read and study these debates and judge for themselves how curriculum studies can appropriately address the challenging issues confronting humanity in a postmodern era". It is therefore important

to carefully consider and reflect upon the theories and thoughts that underpin our understandings and processes of curriculum development for the subject Curriculum Studies. The purpose of this paper is to present an overview and rationale for developing a curriculum for Curriculum Studies for honours degree students in education over a two year period. The findings that derived from this process will be presented and suggestions for future praxis will be provided. This qualitative study employed both the reflections of the researcher and the experiences of student-teachers regarding this process as data collection methods in an emancipatory action research process (McNiff, 2005). Content and discourse analysis (Nieuwenhuis, 2009) were used to interpret the data.
From this study, several inferences were made. Firstly, the explorations indicated that a pragmatic-functionalistic approach based on post-structuralist notions should be used to develop a curriculum for Curriculum Studies on post-graduate level. Such approach to curriculum is based on good questioning, flexible design and integrated contents.Related to this, is the second finding, i.e.: the ever-changing curriculum of South Africa necessitates the development of a curriculum in Curriculum Studies that is sustainable in structure, but that can accommodate contextual changes. Thirdly, and probably the most important finding, is that of developing a curriculum for Curriculum Studies focusing particularly on the ontological, axiological and epistemological dimensions so as to overcome student's inclination to only think of curriculum in terms of methodology. Fourthly, the study indicated that Curriculum Studies require a critical disposition amongst students and lecturers. Being critical requires structure in an attempt to unravel complex and often opaque messages in the curriculum. Students, together with lecturers need to construe such structures to explore curriculum based on critical thinking processes. In this regard Lipman(2009:428) argues that "... critical thinking is thinking thatfacilitates judgment because itrelies on criteria, is self-correcting andis sensitive to context". One might argue that this is the pragmatic type of thinking required to facilitate transformative curricula in postmodern contexts.Fifthly, the study indicated that students often artificially constructed theory-practice dualisms regarding curriculum and that this requires an approach to curriculum development that introduces them to the cross-section where theory and practice is one. To address this aspect, a poststructuralist approach needs to be explored.Lastly, the study revealed that discourses in Curriculum Studies are not bound to academics and that students can meaningfully contribute to the discourses based on their newly acquired knowledge and existing experience. Therefore any curriculum development theory for Curriculum Studies needs to provide a space for students to co-construct knowledge about curriculum.Each of these findings will be alluded to in detail in this oral presentation. It is envisaged that these discussions will contribute to our understanding of curriculum development for Curriculum Studies on postgraduate level, which might enable student-teachers to more effectively participate, manage and facilitate curriculum transformations.

Keywords: Curriculum Studies, Development, Transformation; Pragmatism, Poststructuralism

---

TÜRK DEVLET VE TOPLULUKLARINDA TERİM MESELESİ

Rasim ÖZYÜREK, Bilkent Üniversitesi, rasim@bilkent.edu.tr

Özet

Bilim, teknik, sanat veya bir uzmanlık dalında ya da özel bilgi beceri etkinlik alanına özgü sözcüklere terim denildiğini, terimlerin anlayışta, düşüncede birliği sağlayabilmek için tek anlamlı olduklarını, eğitim, (fen, sosyal, tıp v.s) tarih, dilbilgisi, felsefe, yöntembilim, toplum bilim gibi özel alanlarının kavramlarını karşılayan terimlerin ülkemizde, Türk devlet ve topluluklarında başlı başına bir problem olarak ortaya çıktığını hepimiz iyi biliriz. Gerek ülkemizde gerekse Türk devlet ve topluluklarında Türkçe konuşan soydaşlarımız batının, doğunun bilim teknolojisi ve de sanatıyla temasa geçildiği zamanlardan beri, özellikle Tanzimat hareketiyle de ağırlık kazandığını, bu sorunun gün geçtikçe de günümüze kadar hızla devam ede geldiği gözlerden kaçmamaktadır.
Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Ulu Önder Atatürk'ün başlattığı Türkçeleştirme çalışmaları arasında terim konusu da ön sıralarda yer alıyordu. Bildiğimiz gibi o yıllarda yapılmış bugün de benimsenmiş ve halk arasında tutunmuş olan birçok Türkçe terime, zaman içinde o ölçüde yenilerini ekleme konusunda aynı çaba gösterilememiş veya gösterilenlerin bir kısmı halk arasında tutunmamış. Teknoloji alanında, bilim dallarında, sanat kollarında dünyada görülen gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan binlerce terime gerek ülkemizde gerekse Türk Devlet ve Topluluklarında Türkçe karşılıklar bulmada zorluklarla karşı karşıya kalınmış. Bunun sonucu olarak güzel Türkçemiz, diğer Türk dilleri başta Arapça ve Farsçanın daha sonra batı dillerinin Fransızca, Almanca ve de özellikle İngilizce olmak üzere, yabancı kökenli terimlerin istilasına uğramıştır. Türk Dilinin geleceği açısından son derece sağlıksız olan bu tablo karşısında halkımız, çeşitli kurum ve kuruluşlar rahatsız olmuşlardır.
Öte yandan yabancı terimlere karşı bulunan bazı karşılıklar halkımız tarafından tutulmamış, kullanılmamıştır. Terimlerin dilimizin kurallarına uygun olmayışı da başka bir sorundur. Bu terimler neden tutulmuyor? Sorusuna gelince, ülkemizde her önüne gelen yabancı kelimelere karşı yeni terimler bulmaya veya yapmaya çalışmaktalar.
Gerek ülkemizde ve diğer Türk Devlet ve Topluluklarında eğitim bilimcilerle, dilbilimciler, çeşitli bilim ve sanat dalları uzmanlarının bir araya gelemeyişleri, yoğun ve sürekli bir çalışma ortamının da kurulamayışı neticesinde birçok olumsuzluklar yaşandığı da bir gerçektir. Bunun için başta Türk Devlet ve Toplulukları bilim adamları (dilbilimciler ve eğitimbilimciler) ülkemizde Türk Dil Kurumu, bakanlıklar, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı ve diğer kuruluşların Türk bilim hayatında önemli bir yeri olan terim sorununa dün olduğu gibi bugün de daha sıcak bakmaları gerekmektedir.
Terim sorununu giderici tedbirlerin, başta Türk Dil Kurumu uzmanlarınca, dilbilimcilerle, eğitim bilimcilerle konuyla ilgili tüm kuruluşların birlikte sorunları giderme çalışmalarına terimlere karşı bulunan bazı karşılıklar halkımız tarafında tutulmamış, kullanılmamıştır.
Terimlerin dilimizin kurallarına uygun olmayışı da başka bir sorundur. Bu terimler neden tutulmuyor? Sorusuna gelince, ülkemizde her önüne gelen yabancı kelimelere karşı yeni terimler bulmaya veya yapmaya çalışmaktalar. Gerek ülkemizde ve diğer Türk Devlet ve Topluluklarında eğitim bilimcilerle, dilbilimciler, çeşitli bilim ve sanat dalları uzmanlarının bir araya gelemeyişleri, yoğun ve sürekli bir çalışma ortamının da kurulamayışı neticesinde birçok olumsuzluklar yaşandığı da bir gerçektir. Bunun için başta Türk Devlet ve Toplulukları bilim adamları (dilbilimciler ve eğitimbilimciler) ülkemizde Türk Dil Kurumu, bakanlıklar, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı, diğer kuruluşların Türk bilim hayatında önemli bir yeri olan terim sorununa dün olduğu gibi bugün de daha sıcak bakmaları gerekmektedir. Terim sorununu giderici tedbirlerin, başta Türk Dil Kurumu uzmanlarınca, dilbilimcilerle, eğitim bilimcilerle konuyla ilgili tüm kuruluşların birlikte sorunları giderme çalışmalarına bugünde ortaklaşa çalışmalar yapacak bir kadro oluşturarak sorunu gidermeliler. Bu konu mutlaka gerçekleştirilmelidir.
Dünyamızda Türkçe yazılı kaynakları çok zengindir. Bu zenginlikten halkımızın ve Türk Devlet ve Topluluklarında yaşayan halkların yararlanması için, bunların işlenmesi ve de yayınlanması da hazır bir duruma getirilmesi de ayrı bir konudur.
Gerek ülkemizde gerekse Türk Devlet ve Topluluklarında halk ağızları gereği gibi yetkili bilim adamlarınca işlenerek amaca uygun hale getirilmesi gerekir. Bu konuda daha çok çalışma yapılmalıdır. Bilindiği gibi teknoloji, folklor ve etnografya ile ilgili değerleri yok ettiği hepimizin bilgileri dahilindedir. Bu cümleden hareketle bu değerlerin bütün Türk dünyasından toplanması çok amaçlı yayınlanması gerekir. Gerek ülkemizde gerekse Türk devlet ve topluluklarında ortak bir bilim dilinin yaratılması kaçınılmazdır. Bu bildiğimiz gibi

Türk bilim dünyasının hem çağdaş bilim dünyasını yakalaması hem de gelecek yıllara uzanarak hak ettiği yeri alması bakımından çok önemlidir. Bütün dünyada (Türk Devlet ve Topluluklarında) yazı dili haline getirilen çağdaş Türk Lehçe ve şivelerinin karşılaştırmalı terim sözlüklerinin belirtilmesine hız verilmelidir. Bu iş ciddi bir iştir. Alanda yetişmiş Türk yazı dilini filolojik anlamda mükemmel bilenlere bırakılmalıdır. Dil bilginlerinin bu terimleri yaparken ekleri kelimelerin kök ve gövdelerine getirerek, ses ve anlam özellikleri yönünden Türk Dili'nin kurallarına uygun olarak yapılmasına, üretilen kelime ile onu karşılayan kavram arasında bir uyumun olmasına özen gösterilerek yapılmalıdır.

Okullarımızda okutulan kitaplarda terim birliğinin olmasına, yabancı kökenli kelimelere Türkçe karşılıklar verilirken kelimesi kelimesine çevirme yolu seçilmesine gidilmemeli, kavram özelliği ve işlevini yansıtabilecek bir karşılık bulunmasına gidilmelidir. Kısaca kavram özelliklerinden hareket edilerek bu yapılmalıdır.

Kültür nedir? Namık Kemal Zeybek kültürü şu şekilde tarif eder. "Kültür bir milletin ruhu; kültür olmazsa millet olmaz. Ben milletleri denizlere benzetiyorum, Karadeniz, Marmara, Ege, Akdeniz, Okyanuslar; hep birbirlerine sularından verirler. Denizlerin suları buharlaşır, gider başka denizleri bulur, başka denizlere gittikleri andan itibaren o denizlerin suyu olmaya devam ederler. Milletler de öyledir. Türk milletinden başka milletlere insanlar gider. Gittiği milletin ferdi haline gelir, başka milletlerden de bize insanlar ve topluluklar halinde gelir ve bizim milliyetimizin mensupları haline gelirler. (zeybek, 2006)

Millet nedir? Millet kültür demek, millet kültür demek olunca kültürün önemi ve değeri son derece artmış oluyor.

Zeybek, kültür üç büyük temelden oluştuğunu ifade eder. Dil, din ve musiki... Kültür bu üç temel üzerine oluştuğunu, Bir milletin ve milliyetin oluşmasının temelinde bu üç faktöre bağlı olduğunu dile getirmiştir.

Zeybek. kültür politikamız olmalı mı, olmamalı mı? Kültür politikamız olmayacaksa devletin olmasına gerek olmaz, gayet tabiî ki kültür politikamız olacak. Çünkü eğer millet olarak var olmaya devam etmek istiyorsak, mutlaka, kültürümüzü oluşturan değerleri de değerlendirecek bir politikamız olmalıdır. Biz ne yazık ki kültür meselesini çözememiş bir toplumuz. Toplumumuzun temel değerleri ile barışık olmayan bir toplumuz. Dilimizle, dinimizle, tarihimizle, kültürümüzle ve musikimizle barışık değiliz. Dilimizle neden barışık değiliz? Türkiye Cumhuriyetinin Türk Hava yollarının uçaklarının üzerinde Türkçe yerine İngilizce tercih ediliyorsa, birileri dilimizle kavga halindedir demektir. Eğer çayevlerinin adı "cafe" oluyorsa, , aş evleri, lokantalar, yemekhaneler kimileri tarafından "restoran" diye yazılıyor ve okunuyorsa biz dilimizle barışık değiliz ve kavgalıyız demektir.

Eğer bu ülkede birileri Türkçe bilim yapılamaz, öyleyse İngilizce yapalım kararını veriyorsa ve uygulamaya koyuyorsa, liselerimizde, üniversitelerimizde eğitim-öğretim dili Türkçeden gayri dil oluyorsa biz dilimizle barışık değiliz demektir." Diyor.

Oktay Sinan oğlu Japonya da uzun seneler kaldı, onunla ilk tanışmasında Zeybek Sinan oğluna sormuş. Japonya'da liselerde ve üniversitelerde İngilizce mi eğitim-öğretim yapılıyor diye, cevabı şu olmuş Sinan oğlunun ; "Bende gittiğim zaman Japonlara sordum", cevapları şu oldu", " ne ilgisi var; biz müstemleke miyiz? Biz sömürge miyiz? Japonya'da hiçbir okulda Japoncadan başka bir dilde eğitim-öğretim yapılmaz. Ve yapılamaz" "Peki bizim dilimiz Japoncadan daha mı güçsüz bir dil; Neden bu merak? Yani Türkçeyle bilim yapılamaz diyenlere şunu hatırlatmak istiyoruz. Daha İngilizce diye bir dil yokken Türkçe kitapları yazılıyordu. Ne olur? Şu olur; Bu gidiş devam ederse, bu merak devam ederse, üniversitelerimiz mevcut olanları taklit ederek, sınırları genişletip, yeni yeni İngilizce eğitim-öğretim yapan yerler açarlarsa, liselerimizde Türkçeyi bırakıp, İngilizceye dönerse bir müddet sonra Türkçe gerçekten bilim dili olma gücünü tamamen yitirir. Türkçeyi yitirirsek de elimizde hiçbir şeyimiz kalmaz. Dilimizle, tarihimizle, medeniyetimizle, özümüzle barışmalıyız; Oradan güç alarak dünyaya ulaşmalıyız. Dünyaya ulaşmanın başka bir yolu yoktur ve kültür değerlerini topyekûn dünyaya ulaştırmalıyız ve iddia ediyoruz ki dünyamızın da, bizim yunus Ermemize, Mevlana'mıza, Hacı Bektaşi Velimize, Ahmet Yesevimize, onların dili yücelten, aklı yücelten, insanlığı yücelten, hoşgörüyü ortaya koyan, anlayışlarına ihtiyacı var. Fakat önce o köklere biz ulaşmalıyız, oradan güç alarak çağı, dünyayı kavramalı ve bilgi toplumu haline gelmeliyiz. Kültür politikamızın temeli bu olmalı; kültürümüz, dünyaya iki tarafa açılan kapıyla açık olmalı, hem dünyaya vermeli hem de dünyadan almalı, ama biz olarak kalmaya da devam etmeliyiz. (Zeybek, 2006)

Bütün bu söylenenlerden sonra Türk dünyasında iş birliğini ve bütünlüğünü sağlamak amacıyla Türk Devlet ve Topluluklarının bütün şivelerini içine alan kapsamlı bir eş anlamlı kelimeler sözlüğünün ilgili kuruluşlar ve bilim adamlarınca tekrar kaleme alınarak tüm Türk Devlet ve Toplulukları ortak bir çalışma yapmalarında yarar görmekteyiz.

THE ISSUE OF TERMINOLOGY IN TURKIC STATES AND COMMUNITIES

Rasim ÖZYÜREK, Bilkent Üniversitesi, rasim@bilkent.edu.tr

Abstract

It has become clear that our Turkish-speaking cognates, whether it be in our country Turkey or in other Turkic states and communities, ever since the West was introduced to the science, technology and art of the East, especially with the Tanzimat movement, the issue of terminology has gained importance and presently continues to do so at great speed.

In Turkic states and communities, finding Turkish equivalents to thousands of new terminology in the field of technology, different branches of science and art, emerging in parallel with the changes in our world, proved to be difficult. As a result, our beautiful language, that is Turkish, and other Turkic languages were invaded by words of foreign origin ranging at the outset from Arabic and Persian, and later from Western languages such as French, German and especially English.

Furthermore, some of the words created as equivalents to foreign terminology were not internalized and, as a result, not used by our people. The fact that these terms are not in line with the rules of our language constitutes another problem. Why aren't these terms favored by the people? Because in Turkey anyone and everyone tries to find and create equivalents for borrowed terminology. Consequently, these aren't favored by the masses.

Despite precautions and collective work primarily conducted by the experts of Turkish Linguistic Society, linguists, professors and all related organizations, to solve the issue of terminology, some equivalents weren't favored and, therefore, not used by the people.

In our country and in the Turkish state and community, dialects must be treated as is due, by the scientists so that they are made to fit the purpose of their use.

In the Turkish state and communities the preparation of comparative dictionaries of a contemporary Turkish dialect, which is set to be used as written language, and accents must gain momentum. This is a serious responsibility. This responsibility must be shouldered by those who fully grasp the Turkish written language fully linguistically. While the linguists are constructing these terms they have to add the suffixes to the roots and origins of the words, and while they are doing this they should bear in mind the semantic and phonetic properties of the Turkish language. In addition they should also try to create a harmony among the derived word and the meaning it represents.

We have to make sure that there is a unity of terms in our school books. The tendency to adopt the word-for-word translation method while we are trying to find a equivalent for a foreign word should be suppressed. A new tendency basically that of finding a word which could reflect it's conceptual properties and function should be adopted instead.

In conclusion, in order to ensure cooperation and unity in the Turkic world, we find it would be beneficial to establish of a joint terminology workshop by all Turkic states and communities with the contributions of all related organizations and scientists

DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ VE ÇOKLU ZEKÂ ALANLARININ İNCELENMESİ

Remzi DEMİR, Özel Akdeniz Koleji Öğretmeni, remzidemir71@hotmail.com
Dr. Birsel AYBEK , Ç. Ü. Eğitim Fakültesi, baybek@cu.edu.tr

Özet

Geleneksel eğitim sistemlerinin başarısızlığı ve problemleri, sürekli yenilenen program ve yaklaşımlarla aşılmaya çalışılmaktadır. Saban (2001) bu başarısızlığı birçok öğretmenin öğretim süreçlerini farklı yollardan öğrenen öğrencilere göre uyarlamakta isteksiz olmalarına bağlamaktadır. Öğrencilerin "öğrenme özürlü" olmadıklarını, sadece farklı öğrenme yolları kullandıklarını bildirmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı' da problemlerin çözümü için; "Her öğrencinin farklı zekâ alanlarına sahip olduğu ve farklı öğrenme stillerini kullanarak daha iyi öğrenebileceği varsayımını benimsemiştir" (MEB, 2006).

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bireysel özelliklerinin belirlenmesi; ortaöğretimin ilk basamağı olması ve öğrencilerin onuncu sınıftan itibaren yükseköğrenimlerine uygun dersler almaya yönelmeleri açısından ayrı bir önem taşımaktadır.

Gardner'ın çoklu zekâ kuramı ve Jung'un temellerini attığı öğrenme stilleri kuramı, bireyselleştirilmiş öğretim adına pek çok eğitimcinin ilgi odağı olmuştur. Bazı eğitimciler iki kurama da benzer işlevler yükleyerek öğretimde kullanmaya çalışırken, Gardner (1999) çoklu zekâ alanlarını "üretime yönelik" yetiler olarak görmektedir. Can (2007) bu iki kuramda, öğretimle ilgili uygulamalar ile kuramsal temeller arasında uyum göstermeyen bazı noktalar olduğunu vurgulamıştır. Örneğin Gözütok (2001), Bacanlı (2003), Arsmtrong (1999) ve Campbell (1997) çoklu zekâ alanlarının her birini kastederek bir tür öğrenme stili olarak ele almaktadırlar. Öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının birlikte ele alan çok az sayıda araştırmanın var olduğu, ülkemizde ise yalnızca Can (2007)'ın gerçekleştirdiği bir araştırmanın olduğu görülmektedir.

Çoklu zekâ, biyolojik ve psikolojik bir potansiyeldir. Kişiyi etkileyen deneyim, kültür ve ilham etkenlerinin bir sonucu olarak, az ya da çok gerçekliğe dönüşebilmektedir. Eğitimin işlevi, bu dönüşümü ivmelendirmek olmalıdır (Gardner, 1999). Prashnig (2005)'e göre öğrenme stilleri insanların zor ve yeni bilgileri hatırlamak, depolamak ve konsantre olmak için tercih ettikleri bir yoldur. Kişinin öğrenme tercihleri konusunda teşhis sunar, akademik başarı ve okul performansını geliştirmek için yönergeler ve tavsiyeler sağlar.

Lane (1999), çoklu zekâ ve öğrenme stilleri arasında benzerlikler olduğunu ve bu durumun cazip gelebileceğini ancak kaçınmak gerektiğini vurgulamıştır. Klein (2003) ise; "Öğrenme stilleri kuramı ile çoklu zekâ kuramının eğitsel açıdan birbirleriyle ilgisiz olduklarını"'nı belirtmiştir.

Bu bilgiler ışığında öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin araştırılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ilişkinin boyutlarının ortaya çıkarılmasının eğitim-öğretim sürecine önemli katkılar sunacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın temel amacı; dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Öğrencilerin öğrenme stilleri puanlarının dağılımı nasıldır?

2- Öğrencilerin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları puanları;

a) Cinsiyetlerine,

b) Anne eğitim düzeylerine,

c) Baba eğitim düzeylerine,

d) Okul türüne (Devlet, Özel) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3- Öğrencilerin çoklu zekâ alanları puanlarının dağılımı nasıldır?

4- Öğrencilerin öğrenme stilleri puanları ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5- Öğrencilerin çoklu zekâ alanları puanları ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6- Öğrencilerin öğrenme stilleri puanları ve çoklu zekâ alanları puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7- Öğrencilerin çoklu zekâ alanı puanları öğrenme stilleri puanlarını ne kadar yordamaktadır?

Araştırma; Adana ili Seyhan ve Çukurova merkez ilçelerinde 2008-2009 yılında öğrenim gören, 254'ü devlet ve 264'ü özel okullarda okuyan, 235 erkek, 283 kız ve toplamda 518 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları; araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Seber (2001) tarafından geliştirilen "Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Envanteri" ve Şimşek (2002) tarafından geliştirilen "BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri" dir. Verilerin çözümlenmesinde, frekans ve yüzde, t testi analizi, tek yönlü varyans analizi Pearson momentler çarpımı korelasyonu ve aşamalı çoklu doğrusal regrasyon analizi kullanılmıştır. Tüm analizlerde 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Araştırmada; öğrencilerin öncelikle görsel, daha sonra işitsel ve bedensel/kinestetik öğrenme stillerini tercih ettikleri, kızların daha fazla "işitsel" stile sahip oldukları, devlet okulu öğrencilerinin özel okul öğrencilerine göre daha "işitsel" oldukları, anne-baba eğitim düzeyi açısından öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Çoklu zekâ alanları ile ilgili sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin en yüksek ortalamaya "içsel/özedönük" zekâ alanında sahip oldukları; "mantıksal/matematiksel" zekâ alanında ise en düşük ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur. Anne-baba eğitim düzeyine göre müziksel/ritimsel ve doğa zekâ alanı ile anne eğitim düzeyi arasında ve müziksel/ritimsel zekâ alanı ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu, üniversite mezunu annelerin öğrencilerinin daha çok "müziksel/ritimsel çoklu zekâ alanı" puanına sahip olduğu, yine lise ve ilkokul mezunu annelerden kaynaklanan farklılıkta ilkokul mezunu annelerin öğrencilerinin daha fazla "doğa zekâ alanı" puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyine göre olan farklılaşmanın kaynağının ise ilkokul mezunu babalara ve ortaokul mezunu babalara sahip olan öğrenciler arasında olduğu ve ortaokul mezunu babaların öğrencilerinin daha fazla müziksel/ritimsel zekâ alanı puanına sahip oldukları tespit edilmiştir. Devlet okullarında okuyan öğrencilerin; hem "sözel/dilsel" hem de "doğa" zekâ alanlarına özel okul öğrencilerinden daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları puanları arasında ; "görsel öğrenme stili ile görsel/uzamsal zekâ alanı", "bedensel/kinestetik öğrenme stili ile bedensel/kinestetik zekâ alanı", "işitsel öğrenme stili ile sözel/dilsel zekâ alanı" arasında pozitif doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının öğrenme stillerini ne kadar yordadığına bakıldığında ise; "görsel/uzamsal çoklu zekâ alanının görsel öğrenme stilini %35 (*orta*), bedensel/kinestetik çoklu zekâ alanının bedensel/kinestetik öğrenme stilini %28 (*düşük*) ve sözel/dilsel çoklu zekâ alanının işitsel/öğrenme stilini %25 (*düşük*) oranında" açıkladığı, bunların dışında diğer zekâ alanları ile önemli bir ilişki içerisinde olmadıkları bulunmuştur. Akademik başarı ve öğrenme stilleri puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamazken, karma zekâ alanına sahip olan öğrencilerin puanları ile akademik başarı puanları arasında düşük, pozitif, doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Öğrenme Kuramları, Öğrenme Stilleri, Zekâ, Çoklu Zekâ Kuramı.

LEARNING STYLES FOR STUDENTS OF NINTH GRADE AND FIELD STUDY OF MULTIPLE INTELLIGENCE

Remzi DEMİR, Özel Akdeniz Koleji Öğretmeni, remzidemir71@hotmail.com
Dr. Birsel AYBEK , Ç. Ü. Eğitim Fakültesi, baybek@cu.edu.tr

Abstract

The failure of traditional educational systems and problems have been tried to be overcome by the programs being renewed continuously and approaches. Saban (2001) connected this failure with many teachers who are unwilling to adapt according to the students who learn the education processes in different way. It reported that the students aren't "learning disabled", they only use different ways of learning. Ministry of Education adopts hypothesis for the solution of the problems that "Every student has different areas of intelligence and learns better by using different learning styles" (MEB, 2006).

Identifying ninth grade students' individual characteristics; being the first step of secondary education and students tending to take courses which are appropriate to higher education from the tenth grade turn to another important respect.

Gardner's theory of multiple intelligences and learning styles theory which Jung lays the foundations, on behalf of individualized education has been the focus of attention of many educators. While some educators by installing two similar functions to the theory are attempting to use on education, Gardner (1999) multiple intelligence fields "for production" sees itself as abilities. Can (2007), in this two-theory, it emphasized that there were some points which was not concordance between the teaching practices and the theoretical foundations. For example Gözütok (2001), Bacanlı (2003), Arsmtrong (1999) and Campbell (1997) considered as a kind of learning style , referring to each multiple intelligences fields.

Learning styles and multiple intelligences fields dealing with researches that there are very few, in our country, only an investigation was seen that Can carried out. (2007)

Multiple intelligence is a biological and a psychological potential. Affecting the person, the experience, culture and inspiration as a result of factors, more or less can transform into reality. The function of education, this transformation must be acceleration (Gardner, 1999). According to Prashnig (2005), the learning styles is a way that people prefer to remember, store, difficult and new information, and concentrate. It offers diagnosis about learning preferences of the person and provides instructions and recommendations to improve academic achievement and school performance.

Lane (1999), said that there were similarities between multiple intelligence and learning styles and this situation could be charming, but emphasized to avoid. But Klein (2003) indicated that "Learning styles theory and theory of multiple intelligences" were unrelated to each other in terms of educational.

In light of this information, the relationship between learning styles and multiple intelligences areas needed to be investigated. It was thought that exposing the dimensions of this relationship offered significant contributions to the educational process.

The main objective of this research is to define the relationship between the ninth grade students learning styles and multiple intelligence fields.

For this purpose, answers the following questions had been looked for. Study:

1 - How is the distribution of scores of students' learning styles?

2 - The scores of the students' learning styles and multiple intelligences fields;

a) Sex,

b) Mother's education level,

c) Father's education level,

d) Has it become different in a meaningful way according to the school types (government, private) ?

3 - How is the distribution of scores of students' multiple intelligences fields?

4 - Is there a significant relationship between students' learning styles scores and academic achievement scores?

5 - Is there a significant relationship between scores of students' multiple intelligence fields and academic achievement scores?

6 - Is there a significant relationship between the scores of students' learning styles and multiple intelligence fields?

7 – How much do the scores of students' multiple intelligences fields predict scores of the students' learning styles?

Research group consist of students of ninth grade from public schools and private schools in 2008-2009 academic year in Seyhan and Çukurova central district in Adana. For this research 254 students from public schools, 264 students from private schools, 235 boys and 283 girls of total 518 students were contacted who were chosen by means of proportioned tuft illustrating by random.

Data collection instruments of research consists of three main sections. First section: Personal information form that is developed by the researcher, second section: self-assessment inventory at field study of multiple intelligence by Seber (2001), Third section: Inventory of learning styles BIG 16, developed by Şimşek (2002). Frequency, percent, t-test analysis, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson's product moment correlation and stepwise multiple linear regression analysis were used. All analysis was accepted as 0.05 significance level.

In the study, the students prefer primarily visual, auditory, and then bodily / kinesthetic learning styles, the girls have more "visual" style, public school students are more "auditory" than private school students, in terms of parental level of education was observed that there isn't a significant difference in their learning styles.

Looking at the results of multiple intelligence, the students have intrapersonal intelligence field with the highest average; in the field of the logical / mathematical intelligence, it has been found that they have the lowest mean scores. According to educational level of parents, there is a significantly difference between the musical / rhythmic intelligence field , nature intelligence field and mother's educational level ,there is a significantly difference between the musical / rhythmic intelligence field and father's educational level The students whose mothers graduated from college have more "musical / rhythmic intelligence multiple domain scores, the difference between mothers graduated from high school and primary school, it was defined that the students whose mothers graduated from primary school have more nature intelligence field scores. The source of according to the level of father's education is the students source of variations in the level of education of primary school graduates, according to the parents and students who have graduated from secondary school to be among the fathers and the fathers graduated from junior high school students more musical / rhythmic intelligence domain scores have been identified. Students in public schools, both "verbal / linguistic" and "natural" fields of intelligence were found to have more than private school students.

There is a positive linear relationship between the scores of the students in learning styles and their scores in the fields of multiple intelligence ; reciprocally visual learning style and visual/spatial intelligence, physical/kinesthetic learning style and physical/kinesthetic intelligence, audial learning style and oral/linguistic intelligence. Looking at how much students predict learning styles of multiple intelligences fields ; it was explained that learning style of visual of "visual / spatial multiple intelligence field 35% (middle), learning style of bodily / kinesthetic of bodily / kinesthetic multiple intelligences field 28% (low) , and learning style of verbal / linguistic of verbal / linguistic multiple intelligences field 25% (low) at rate, except of these , it was found that there wasn't a significant relationship with other intelligence fields. While there wasn't a significant difference between academic achievement and scores of

learning styles, it was found that there was low, positive, linear relationship between scores of the students who had mixed intelligence field and scores of academic achievement.

Keywords: Learning, Learning Theories, Learning Styles, Intelligence, Multiple Intelligences Theory.

İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF YABANCI DİL DERSLERİNDE UYGULANAN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ

S. Nihat ŞAD, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, snsad@inonu.edu.tr
Oğuz GÜRBÜZTÜRK, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ogurbuzturk@inonu.edu.tr

Özet

Çocuklara yabancı dil öğretimi ya da diğer adıyla erken yaşta yabancı dil öğretimi son yıllarda başta Avrupa olmak üzere dünyanın birçok yerinde önem kazanmıştır. Çocuklara yabancı dil öğretiminin öneminin giderek artmasının nedenlerinin başında bu yaş grubunun yabancı dil öğrenmeye yönelik doğal yatkınlıkları, erken yaşta kültürlerarası farkındalık yaratma ihtiyacı, uluslararası yabancı dil öğretim politikaları ve erken yaşta yabancı dil öğretiminin sağladığı kişisel faydalar sayılabilir.

Türkiye'de ise erken yaşta yabancı dil öğretimi 1997-1998 eğitim öğretim yılına kadar özel okullarla sınırlıyken, zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte 1997'de yabancı dil öğretim programında reforma gidilmiş ve tüm devlet okullarında ilköğretimin 4. ve 5. sınıflarında yabancı dil öğretimine başlanmıştır.

2005-2006 eğitim öğretim yılına gelindiğinde, yapılandırmacı eğitim kuramına dayalı olarak geliştirilen öğretim programları, ilköğretimin birinci kademesinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu değişikliklere paralel olarak *İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı* 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren 4. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır.İlgili programda 6-12 yaş arası çocuklar küçük yaş grubuna giren öğrenciler olarak tanımlanmakta ve yabancı dil öğreniminin başladığı 4. sınıf öğrencileriyle 5. sınıf öğrencilerinin (İlköğretim 1. Kademe) bu gruba girdiği belirtilmektedir.

Söz konusu yaş grubuna yönelik bir öğretim programının,öğrencilerin zihinsel, duyuşsal, sosyal, devinişsel gelişim özellikleri ve öğrenme ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenen hedeflerinin uygun içerik, materyal, strateji, yöntem ve tekniklerin doğru şekilde uygulandığı öğrenci merkezli bir yaklaşımlakazandırılması beklenecektir. Bu doğrultuda geliştirilmiş bir programın öğrencilerde, yabancı dil dersine karşı olumlu duyuşsal davranışlar geliştireceği veya mevcut olumlu duyuşsal davranışlarını pekiştireceği söylenebilir.

Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında birliğin yabancı dil öğretim standartlarına göre uyarlanan yeni programda ürün değil süreç odaklı, öğretmen değil öğrenci ve öğrenme merkezli, öğrencinin anlamlı öğrenme yaşantıları geçirebileceği öğrenme ortamlarının yaratılmasının önemsendiği yapılandırmacı bir eğitim anlayışının benimsendiği söylenebilir. Programda benimsenen bu ilkelerin uygulamaya ne düzeyde yansıtıldığının araştırılması programın etkililiğinin değerlendirilmesi açısından gerekli görülmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yabancı dil derslerinde uygulanan etkinliklerin sıklığının ve niteliğinin incelenmesi araştırmaya değer bulunmuştur.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerininyabancı dil derslerinde uygulanan öğrenci ve öğretmen merkezli öğretim etkinliklerinin sıklığına ilişkin görüşlerininincelenmesidir. Ayrıca, öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığının sınıf, okul türü, yabancı dil öğretmeninin mezun olduğu bölüm ve yabancı dil öğretmeninin mesleki kıdemi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi de amaçlanmıştır.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yabancı dil derslerinde uygulanan öğretim etkinliklerinin sıklığının bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmadabetimsel tarama (Survey) modeline ve nedensel karşılaştırma modeline dayanmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Malatya ili Merkez ilçe sınırları içinde yer alan 74 devlet ilköğretim okulunun ve 3 özel ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında eğitim gören toplam 15654 öğrenci içerisinden 2009-2010 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçkisiz olarak belirlenen 528 öğrenci oluşturmuştur.

Öğrencilerin yabancı dil derslerindeki öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla *"Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği"* geliştirilmiştir.Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir ya da mükemmel sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Üçlü derecelendirmeli (3-Her zaman, 2-Bazen, 1- Hiçbir zaman) Likert tipi ölçek toplam 21 maddeden ve iki alt faktörden oluşmuştur (*Öğretmen merkezli etkinlikler* ve *Öğrenci merkezli etkinlikler*. Ölçeğin içtutarlılık ve kararlılık açısından güvenirliğinin test edilmesi amacıyla madde-toplam korelasyonları, Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçekten elde edilen puanların içtutarlılık ve kararlılık açısından güvenilir olduğunu göstermiştir.

Elde edilen verilerin analizinde araştırmanın altproblemleri doğrultusunda betimleyici analizler (ortalama ve standart sapma), bağımsız gruplar için t-testi, tek faktörlü ANOVA (varyansların eşit olmadığı gruplarda Brown-Forsythe) ve Post Hoc testi olarak Scheffe testi (varyanslarının eşit olmadığı durumlarda Dunnett's C) kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi $p< .05$ olarak alınmıştır.

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, yabancı dil derslerinde öğrenci merkezli etkinliklerin *bazen* yapıldığı, öğretmen merkezli etkinliklerin ise *her zaman* yapıldığı görülmüştür. En sık yapılan yabancı dil öğretim etkinlikleri dilbilgisi, çeviri, ezber ve soru-cevap etkinlikleridir. En az yapılan etkinlikler ise resimli kartların, İngilizce film ya da çizgi filmlerin ve kuklaların kullanıldığı etkinliklerdir.

Araştırmaya katılan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yabancı dil derslerinde öğrenci merkezli etkinlikler *bazen*, öğretmen merkezli etkinlikler ise *her zaman* yapılmaktadır. Sınıflar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.Devlet ve özel ilköğretim okullarında öğrenci merkezli etkinlikler *bazen*, öğretmen merkezli etkinlikler *her zaman* uygulanmakta olup, özel ilköğretim okulunda öğrenci merkezli etkinliklerdevlet ilköğretim okulundakine göre daha sık yapılmaktadır.

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinlikleri *bazen*, öğretmen merkezli etkinlikleri ise *her zaman* uyguladıkları; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin her iki etkinlik türünü de diğer öğretmenlere göre daha sık uyguladığı bulunmuştur.

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinlikleri *bazen*, öğretmen merkezli etkinlikleri ise *her zaman* kullandıkları görülmüştür. 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle kıyaslandığında 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler öğrenci merkezli etkinlikleri daha sık, öğretmen merkezli etkinlikleri ise daha az kullanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuklara yabancı dil öğretimi, öğrenci merkezli etkinlikler, öğretmen merkezli etkinlikler.

AN INVESTIGATION OF INSTRUCTIONAL ACTIVITIES IMPLEMENTED IN FOREIGN LANGUAGE CLASSESOF 4TH AND 5TH GRADERS

S. Nihat ŞAD, İnönü University, College of Education, snsad@inonu.edu.tr
Oğuz GÜRBÜZTÜRK, İnönü University, College of Education,ogurbuzturk@inonu.edu.tr

Abstract
Teaching foreign languages to children - or young learners - has gained importance recently around the world, particularly in Europe. The increasing importance of teaching foreign languages to children can be attributed to some major reasons including the natural tendency of the young learners to learn foreign languages, the need to raise intercultural awareness ant an early age, international policies on teaching foreign languages, and some personal gains obtained through learning a foreign language.
In Turkey teaching foreign languages to young learners was a practice limited to private schools until 1997-1998. However, following thedecision on eight-year compulsory education in 1997,the foreign language teaching curriculum was renewed, and foreign languages began to be taught starting from4th and 5th grades in all state schools.
By 2005-2006 school year, a new primary curricula which was developed based on constructivist education approach was launched at the first stage of primary education. In parallel to this, the *Primary English Curriculum (4th– 8th grades)* was implemented nationwide starting from 4th grades as of 2006-2007 school year. In this curriculum, 6-12 age group is defined as young learners, and 4th and 5th graders (Key Stage I) are specified as falling into this category.
A curriculum for this age group is to be developed based on the intellectual, affective, social, psycho-motor developmental characteristics and their related learning needs of the students. The objectives determined based on these learning needs are to be achieved followinga learner-centered instructional approach where the most appropriate content, materials, strategies, methods, and techniques are used duly. A curriculum developed in this regard can be said to create positive affetive outcomes among learners and foster their existing positive attributes.
This renewed curriculum, which was adapted in line with the European Union's policy statements on foreign language teaching, can be said to embrace a constructivist understanding which favors a process-oriented, learner- and learning-centered instruction rather than a product-oriented or teacher-centered approach where learning settings are created to enable students enjoy meaningful learning experiences. It deems necessary to investigate to what extent these principles in the curriculum are implemented in practice in order to evaluate the efficacy of the curriculum. In this respect it was found worth investigating the frequency and nature of instructional activities implemented in the foreign language classes at 4th and 5th grades of primary school.
The purpose of this research is to examine the views of primary 4th and 5th grade students about the frequency of teacher-centered and learner-centered instructional activities used in their foreign language lessons. It is also intended to investigate whether the frequency of instructional activities differ significantly with regard to class, school type, graduation and professional seniority of the foreign language teacher.
This research, which aims at investigating the frequency of instructional activities in 4th and 5th graders' foreign language lessons, is based on survey design and causal-comparative design.
The sample of the study included 528 students randomly selected based on stratified sampling method from among 15654 students who attended the 4th and 5the classes of 74 state primary schools and 3 private schools in Malatya city centre during the second semester of 2009-2010 academic year.
"*Foreign Language Instructional Activities Scale*" was developed to determine the students'views about the frequencyof instructional activities employed during lessons. The goodness-of-fit indices obtained from the final confirmatory analysis of the scale proved to be either good or perfect. The three-point Likert type (3-Always, 2-Sometimes, 1-Never) scale is made up of 21 items with two sub-factors including *Teacher-centered* and *Learner-centered* instructional activities. Item-total correlations and Cronbach alpha coefficients were estimated to test the internal consistency of the scales, and test-retest correlations were estimated to test the temporal reliability of the scales. The results showed that scores from the scales are reliable in terms of internal consistency and temporal reliability.
In the analysis of the data obtained, descriptive analyses (mean values and standard deviation), independent samples t-test, one way ANOVA (alternatively Brown-Forsythe when variances are not equal), and Scheffe (alternatively Dunnett's C when variances are not equal) as Post Hoc test were used in accordance with the sub-problems of the research. Significance level was considered $p < .05$.
Based on the views of the students, learner-centered instructional activities were found to be used *sometimes*, whereas teacher-centered instructional activities were *always* done. The most frequently done instructional activities include grammar, translation, route learning activities, and question-answer drills. The least frequent activities are those which involve picture cards, English films or cartoons, and puppets.
In the classes of both 4th and 5th graders, learner-centered instructional activities are implemented just *sometimes*, while teacher-centered instructional activities are *always* used. No significant difference was found between classes in terms of frequency of either instructional activities.
In both state and private primary schools, learner-centered instructional activities are implemented *sometimes*, while teacher-centered instructional activities are *always* used. Moreover, learner-centered instructional activities are implemented more frequently in private primary schools compared to state primary schools.
Based on the views of the students, it was found that both education-faculty-graduate teachers and non-education-faculty-graduate teachers *sometimes* implement learner-centered instructional activities, and *always* use teacher-centered instructional activities. Also, education-faculty-graduate teachers implement both types of the instructional activities more frequently than non-education-faculty-graduate teachers.
Based on the views of the students, it was found that foreign language teachers with different professional seniority *sometimes* implement learner-centered instructional activities, and *always* use teacher-centered instructional activities. Teachers with 11-year and more professional seniority were found to implement learner-centered instructional activities less and teacher-centered instructional activities more than the teachers with 1-10 year professional experience do.

Keywords: teaching foreign languages to children, *learner-centered instructional activities, teacher-centered instructional activities.*

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GELİŞİM DERSİNİN ETKİN ÖĞRENME YÖNTEMLERİ İLE İŞLENMESİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA MODELİ ÖRNEĞİ

Sara KEFİ, Foça Belediyesi Çocuk Evi Müdürü, sarakefi@gmail.com

Özet

Bilindiği gibi okulöncesi eğitim, insan gelişiminin en hızlı olduğu dönemi kapsar. Okulöncesi eğitim alanında eğitim veren öğretmenler bunun bilinci ile öğrencilerine eğitim vermektedir. Öğretmenler eğitim proğramlarını hazırlarken bu dönem çocuklarının gelişim özelliklerini çok iyi bilmeli ve bu doğrultuda program hazırlamalıdır. Bu nedenle okulöncesi öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin II dönem boyunca aldıkları erken çocuklukta gelişim dersinin önemi büyüktür. Ancak erken çocukluk döneminde gelişim dersi teoriye dayalı bir derstir. Teoriye dayalı bu dersin kalıcı öğrenilmesi önemlidir. Ayrıca okulöncesi alanında öğretmen oldukların da, eğitim verdikleri öğrencilerin velilerine, "anne-baba eğitimi" kapsamında erken çocukluk döneminde gelişim konusunda seminer düzenlemeleri gerekmektedir.

Bu noktadan hareket ile; Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin erken çocukluk döneminde gelişim alanlarını etkin bir şekilde tüm boyutları ile kavrayıp öğrenmesi,

Öğretmen olduklarında eğitim verecekleri 3-6 yaş grubu çocukların gelişim alanları hakkında bilgi sahibi olarak, öğrencilerine uygun eğitim programı hazırlayabilmeleri,

Öğretmenlik mesleği ile ilgili uygulamalı olumlu deneyimler edinerek velilerine yönelik etkin öğrenme yöntemleri ile seminer düzenleyebilme becerilerinin geliştirilmesi amacı ile; erken çocukluk döneminde gelişim dersinin Bloom Taksonomisi rehberliğinde etkin öğrenme yöntemleri ile işlenmesine yönelik bir uygulama modeli örneği hazırlanmıştır.

Çalışmanın örneklemini; 2010/2011 Eğitim Yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı II. Sınıfından 50 öğrenci oluşturmuştur.

Uygulama modeli içeriği; I. Aşama Olarak; dönem başında öğrencilerden, ön test niteliğinde "gelişim alanları ile ilgili" mevcut bilgileri ile bir afiş hazırlamaları istenmiştir. Ardından tüm öğrencilerin gelişim alanları ile ilgili bireysel araştırma yaparak bilgi edinmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrenciler rasgele olarak gruplara ayrılmış ve "birlikte öğrenme" tekniği ile çalışmaları sağlanmıştır. Her grubun kendi araştırdıkları gelişim alanı ile ilgili "hızlı tur" tekniği ile bireysel olarak kaynak taraması yapması ve bilgi toplaması istenmiştir. Bu çalışma taksonomide bilgi düzeyini oluşturmuştur.

Gruplar sınıf ortamında topladıkları bireysel bilgileri bir araya getirerek "giriş, gelişme sonuç ve kaynakçadan oluşan bir makale hazırlamışlar, sonrasında bu makaleyi özetleyerek sunum için slayt haline getirmişlerdir. Tüm grupların hazırladıkları makaleler bir araya getirilere kitapçık oluşturulmuştur. Yapılan bu çalışma, taksonomide kavrama düzeyini oluşturmuştur.

II. Aşama Olarak; grupların sunumları ile ilgili kriterler belirlenip öğrencilere bildirilmiştir. Öğrenciler sunumlarını;

- Hazırladıkları slaytlar doğrultusunda, sınıf oturma düzenini aktif hale getirme,
- Sınıfı gelişim alanlarını açıklayacak şekilde "afiş, resim, üç boyutlu materyaller vb" ile düzenleme,
- Sunum esnasında "drama, Video ve fotoğraf kullanarak " süreci aktif hale getirme,
- Öğretmen olarak "gruba hitap etme, beden dili, ses tonu, giyim, göz teması kurma" gibi becerileri yerine getirme,
- Dinleyicilerin aktif katılımını sağlamak için farklı stratejiler kullanma,
- Sunum sonunda, Hem Öğrenilenlerin pekiştirilmesi, hem de oyun yoluyla aktif bir değerlendirme yapma(çekiliş kartları, soru çarkları, yarışmalar vb. leri ile değerlendirme yapma),

kriterlerini uygulayarak yapmışlardır. Tüm bunlar taksonomide uygulama düzeyini oluşturmuştur.

III. Aşama Olarak; Dönem sonuna doğru grupların sunumları bittiğinde, her grup kendi sunumunu en baştan sona analiz ederek, "nasıl bilgi topladık, grup içinde nasıl iş bölümü yaptık, sunumda hangi öğretim yöntem ve tekniğini kullandık, sınıfı nasıl düzenledik, kim hangi konuyu anlattı, dinleyici aktif tutma stratejilerimiz nelerdi" sorularının yanıtlarını bu süreçte çektikleri fotoğraflardan oluşan bir slayt show hazırlayarak sınıfa sunmuşlardır. Bu çalışma taksonomide analiz düzeyini oluşturmuştur.

IV. Aşama Olarak; gruplardan sundukları gelişim alanları ile ilgili bir poster hazırlamaları istenmiştir. Poster hazırlama kriterleri belirlenerek öğrencilere bildirilmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler; akademik olarak poster hazırlama kurallarını inceleyerek, "başlık, özet, giriş, gelişme, sonuç ve kaynakçadan oluşan" yazılı kısmı hazırlamışlar,

Ardından sunum esnasında çekilen fotoğrafları kullanarak, gelişim alanlarını yaratıcı bir şekilde ortaya koyacak bir poster hazırlamışlardır. Bu çalışma taksonomide sentez düzeyini oluşturmuş. Devamında öğrencilerden gelişim alanları ile ilgili son test niteliğinde bir afiş hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan bu afişler ile dönem başında ön test niteliğinde hazırladıkları afişleri karşılaştırarak kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Bu çalışma taksonomide değerlendirme düzeyini oluşturmuştur.

V. Aşama Olarak; Hazırlanan posterlerden ilköğretim bölümünün tüm öğrencilerine yönelik olarak bir sergi düzenlenmiştir.

Çalışma sonunda;

- Tüm öğrencilerin teorik bir dersi aktif bir şekilde işleyebildikleri, erken çocukluk döneminde gelişim alanlarını etkin bir şekilde tüm boyutları ile kavrayıp öğrenebildikleri
- Öğretmen olduklarında eğitim verecekleri 3-6 yaş grubu çocukların gelişim alanları hakkında bilgi sahibi olabildikleri
- Kendilerine olan güvenlerinin arttığı
- Öğretmenlik mesleği ile ilgili uygulamalı olumlu deneyimler edinerek velilerine yönelik etkin öğrenme yöntemleri ile seminer düzenleyebilme becerilerinin geliştiği, (makale hazırlama, slayt hazırlama, etkin öğrenme yöntemleri ile gruba sunum yapma, farklı oyunlar yaratarak değerlendirme yapma, poster hazırlama gibi) gözlenmiştir.

Çalışmanın, Okulöncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında eğitim gören öğretmen adayları ve okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler için, model olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk, Gelişim, Etkin Öğrenme

AN EXAMPLE MODEL FOR DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD COURSE BASED ON EFFECTİVE LEARNING METHODS

Sara KEFİ, Foça Municipality Pre-School Directerss, sarakefi@gmail.com

Abstract

As we know , pre-school education covers the fastest period human development. Teachers of pre-school period teach their students cognizant of this. While preparing the curriculum, teachers should know the stages of development very well and prepare the curriculum accordingly.That is why the lessons of development in early childhood that students of Preschool Education Department take during the second term are very important. But, development lesson in pre-school period is based on theory. It is important that this

lesson be learned permanently. Additionally, when they become teachers of pre-school period, they should hold seminars for the parents of their students on the develeopment in the early childhood within the context of " parents education."
A mode of application to teach development lesson in early childhood effectively under the guidance of Bloom taxonomy was prepared in order that Students of Preschool Education Program, Elementary Education Department;
- can understand all aspects of development areas in early childhood
- can prepare the most suitable programme for their students by having information about the development areas of children between the ages of 3-6 when they become teachers
- can improve their skills to hold seminars for the parents of their students by means of effective learning methods by getting positive applied experiences.
The sample study is composed of 50 sophomores of 2010/2011 Preschool Education Program, Elementary Education Department, Faculty of Education, Egean University. Content of mode of application; As a 1st step; at the beginning of the term, the students were asked to prepare poster about " development areas " using their present knowledge. Then, all the students were asked to gather information on development areas by researching individually. Next, the students were divided into groups randomly and allowed to work through " joint learning". Each individual was asked to conduct a literature review and collect information on development areas that each group studied using " quick tour".
This study constituted knowledge level in taxonomy.
The groups prepared an article which was made of introduction, development, conclusion and source by putting together all the individual information that they collected in class environment and then they made it into a slide show for presentation by summerizing this article.The articles that all the groups prepared were collected together and a leaflet was formed.
This study constituted the comprehension level in taxonomy.
As a 2nd step; criteria for the presentation of the groups were determined and the students were informed. The students performed their presentations by applying the following criteria;
- activating classroom sitting plan according to the slides they prepared
- furnishing the classroom with " posters, pictures, three dimentional materials, etc" to clarify the development areas
- making the presentation process active by using " drama, video and photographs"
- exercising skills such as "addressing a group, body language, tone of voice, dressing, eye contact" as a teacher
using different strategies in order to provide the participation of the audience
-Reinforcing and actively evaluating the learned subjects through a game at the end of the presentation (evaluating through a lottery , Wheel of questions, competition , etc)
This study constituted the application level in taxonomy.
As a 2nd step; when the presentations of groups end at the end of the term, each group, with the help of a slide show of photographs that took during that process, presented their answers to the questions " how did we gather information? , how did we perform the jobshare in the group?, which teaching methods and tecniques did we use?, how did the organise the classroom?, who covered which subject?, what were our strategies to keep the audience active? " by analyzing their presentation from the start to the end".
This study constituted the level of analysis in taxonomy.
As a 4th step; each group was asked to prepare a poster about the development areas that they presented. The criteria for creating posters were determined and the students were informed of it.
Accordingly; the students
- prepared the written part consisting of " title, summary, introduction, development, conclusion and bibliography" reviewing the rules for preparing posters academically,
- prepared a poster to show the development areas creatively by using the photographs that were taken during the presentation.
This study constituted the level of syntheses in taxonomy.
Following this, the students were asked to prepare a poster about the development areas as the final test. The students were enabled to self-evaluate themselves by comparing this poster and the one they prepared as a preliminary test at the beginning of the term.
This study constituted the level of evaluation in taxonomy.
As a 5th step; an exhibition of posters was held for all the students of Pre-school Education Programme.
At the end of the study; it was observed that all the students;
- were able to teach the teoretical lesson actively, commprehend and understand all aspects of development areas in early childhood period
- Had the information on the development areas of the children of ages between 3-6 they would teach when they became teachers
- Had increased self-confidence
- Improved their skills to hold seminars for the parents of their students using effective learning methods by obtaining positive applied experiences about the teaching profession. (such as writing an article, preparing a slide, presenting a group with effective learning methods, evaluating by creating different games, preparing posters)

It is thought that the study will be a model for the students of Pre-school Education Programme and teachers working in educational establishments.

Keywords: Effective, Learning, Development, Early Chıldhood

İLKÖĞRETİM 6, 7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DERSLERDE PROJEKSİYON KULLANIMINA İLİŞKİN TUTUMLARI

Sema O. KARARMAZ, Zonguldak Merkez Gazi İlköğretim Okulu, skykararmaz@hotmail.com
Ferdi AKIN, Zonguldak Merkez Gazi İlköğretim Okulu, ferdiakin67@hotmail.com
Ali ARSLAN, ZKÜ Ereğli Eğitim Fakültesi, arslan54tr@yahoo.com

Özet
İçinde bulunduğumuz çağ; bilgi ve teknolojik gelişmelerin ve değişmelerin oldukça artış gösterdiği bir çağdır. Değişim o denli hızlıdır ki bu değişime ayak uydurabilmek için bireyin kendini her yönde ve mümkün olduğunca üst düzeyde geliştirmesi gerekmektedir. Toplumların da gelişen dünya koşullarında diğer ülkelerle yarışabilmesi için nitelikli insan gücüne gereksinimleri vardır. Hem bireyin toplum içinde yer bulabilmesi hem de bireyin ait olduğu toplumun geleceğe uzanabilmesi; dünyadaki köklü değişimlere ayak

uydurabilmek hatta yön verebilmekle mümkündür. Değişen dünyayla birlikte toplumun ve bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda toplumların eğitim anlayışında da köklü değişimler olmuştur.

Çağımızın teknolojik gelişmeleri sayesinde, eğitim uygulamalarına yeni imkânlar sağlanarak, kullanılan ortam ve yöntemler zenginleştirilmektedir (Koşar ve Çiğdem, 2003). Okullara bilgisayarların girmesi ile eğitim alanındaki yenilikler farklı bir ivme kazanmıştır. Bilgisayarların okul ortamlarında günden güne genişleyerek kullanıma sunulması, yeniliklerin uygulanmasında ve eğitim programlarında bilgisayarın nasıl yer alması gerektiği konusunu gündeme getirmiştir. Günümüzde teknolojideki değişimler eğitim sürecinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Okulun temel fonksiyonlarından biri de öğrencileri geleceğe hazırlamak olduğuna göre, öğrencileri hem yeni teknolojiler konusunda bilgilendirmek hem de teknolojilerden yararlanmak zorundadır. Öğrenci ile öğretilecek konu arasındaki iletişimin öğrencinin anlayacağı düzeye indirgenmesine yardımcı olan her türlü malzeme eğitim teknolojisin çalışma alanı içerisindedir. Öğretmen, tebeşir ve karatahtadan eğitsel video ve sanal ortam yazılımlarına kadar geniş bir yelpazedeki eğitsel materyalleri kullanabilir. Böylece eğitim teknolojileri öğrenme ortamına temel teşkil ederek, öğretme/öğrenme stratejilerinin belirlenmesine de yardımcı olur.

Şimşek'e (1995) göre bilgisayarın öğretim hizmetlerinde kullanımında, bilgisayar destekli öğretim diğer öğretimlere nazaran en ümit vadedendir. Bilgisayar destekli eğitim, bilgisayarın öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisi ile birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir. Öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi anlayabilmeleri için sınıf ortamında daha çok eğitim aracının kullanımı önem taşımaktadır. Günümüz sınıf ortamında görsel ve işitsel araçlar ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için daha çok duyu organına ulaşan görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamlarına başvurmak kaçınılmaz bir ihtiyaçtır (Dursun, 2006). Öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretim teknolojilerini kullanma, soyut kavramların somutlaştırılmasına ve konunun daha etkili sunulmasına yardımcı olmakta, bununla birlikte öğretimi daha zevkli ve anlamlı hale getirmektedir (Demirel, 2002).

Öğretim sürecinde eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin vazgeçilmezleri arasında yerini alan bilgisayar her geçen gün geliştirilmektedir. Bu gelişimle birlikte bilgisayarın kullanım alanı genişlemiştir. Derslerde projeksiyon kullanımı da bu genişlemenin bir neticesidir.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin derslerde projeksiyon kullanımına karşı tutumlarını belirlemek, öğrencilerin tutum puanları ile cinsiyetleri ve sınıfları arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Çalışma betimsel bir çalışma olup 2010–2011 öğretim yılı güz döneminde Zonguldak Merkez Bahçelievler İlköğretim Okulunda öğrenim gören 105 altıncı sınıf, 126 yedinci sınıf ve 127 sekizinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 358 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Derslerde Projeksiyon Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek maddeleri araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak ve uzman görüşüne başvurularak hazırlanmıştır. Toplam 27 madde belirlenmiştir. Ölçek 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde Zonguldak Merkez Gazi İlköğretim Okulunda öğrenim gören 200 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda ölçek 18 maddeye indirilmiştir. 14'ü olumlu, 4'ü olumsuz toplam 18 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin toplam varyansın %62,27'sini açıklayan tek faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakılarak, ilköğretim öğrencilerinin "Derslerde Projeksiyon Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği" olarak adlandırılan bu ölçeğin, eğitim alanında kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir sonuçlar veren bir araç olduğu söylenebilir.

Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır.

Öğrencilerin projeksiyon kullanımına ilişkin tutum puan ortalamaları 4,0017'dir. Öğrenci tutum puan ortalamaları ile cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişki bağımsız gruplar için t testi kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin derslerde projeksiyon kullanımına yönelik tutum puan ortalamaları ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı ilişki gözlenmemiştir($t=0,961$; $p>0,05$).

Öğrencilerin derslerde projeksiyon kullanımına yönelik tutum puan ortalamaları ile sınıf değişkeni açısından ilişki olup olmadığı ise tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde öğrencilerin derslerde projeksiyon kullanımına ilişkin tutum puan ortalamaları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir ($F=6,621$ $p<0,05$). Analiz sonucunda 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin derslerde projeksiyon kullanımına ilişkin tutum puan ortalamaları arasında 7, 8. sınıf öğrencilerinin ortalamalarına karşın 6.sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin derslerde projeksiyon kullanımına yönelik tutum puan ortalamalarında ise anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Sonuç: Araştırma sonucunda: 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin derslerde projeksiyon kullanımına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin projeksiyon kullanımına yönelik tutumlarının oluşmasında cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı, 6. sınıf öğrencilerinin 7, 8. sınıf öğrencilerine göre projeksiyon kullanımına daha olumlu yaklaştıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: projeksiyona karşı tutum, teknoloji eğitimi, ölçme araçları

THE 6TH, 7TH AND 8TH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS THE USE OF PROJECTION IN CLASSES

Sema O. KARARMAZ, Zonguldak Merkez Gazi İlköğretim Okulu, skykararmaz@hotmail.com
Ferdi AKIN, Zonguldak Merkez Gazi İlköğretim Okulu, ferdiakin67@hotmail.com
Ali ARSLAN, ZKÜ Ereğli Eğitim Fakültesi, arslan54tr@yahoo.com

Abstract

The era we are in is the one that information and technological improvements and changes show an increase. It is such a rapid change that the person has to improve himself/herself in every aspect and as much as possible to an upper level in order to keep the pace with it. Societies, in the developing world conditions, also need qualified manpower to be able to compete and to make peace with other countries. It is possible for a person, both to take a place in the society and to take the society s/he belongs to a further step, by keeping pace with and giving directions to the radical changes in the world. Together with the changing world, there have appeared radical changes in education approaches of the societies according to the needs of society and persons.

Thanks to technological developments, by providing new opportunities for instructional applications the environment and techniques are being enriched (Koşar ve Çiğdem, 2003). The innovations in education increased after computers had entered to schools. The widespread usage of the computers has revived the subject that how it should take place in the application of innovations and educational programs. Technological developments have an important role in the improvements of education process. One of the main functions of the school is to make students get ready for the future. Thus, it has to both make students aware of the new technology and make use of these technologies. Every material that helps students to ease the communication between the subject and themselves is in the field of instructional technology. Teacher can use variety of instructional materials, such as chalk, blackboard, instructional videos or virtual media software. Instructional technology is the base of learning and it also helps to determine teaching/learning strategies.

According to Şimşek (1995), Computer Assisted Education is a teaching method that computer is used as a place where learning occurs, that strengthens teaching process and student's motivation, that facilitate according to their learning pace and finally it is a method formed by the conjunction of computer technology and learning by oneself principles. It is important to use much more instructional tools in class in order for students to understand what they learn better. In today's classroom auditory and visual devices come forward. In this sense, for permanent learning, it is an inevitable need to create learning environment in which much more auditory and visual devices that reach more sensory organ are used (Dursun, 2006). Using instructional technology in teaching/learning process helps to make abstract concept concrete; that is, it facilitates the effective presentation of the subject. In addition to this, it makes learning more enjoyable and meaningful (Demirel, 2002).

Computer, which takes an indispensable place at school and for teachers in teaching process, is being improved day by day. Together with this improvement, the using area of computer has expanded. The use of projection in classes is a result of this improvement.

The aim of the study is to determine the 6^{th} , 7^{th}, and 8^{th} grade students' attitudes towards the use of projection in classes and to determine if there is a relation between their attitude scores and their genders & grades.

It was a descriptive study and it was conducted with the 6^{th} (N=105), 7^{th} (N=126) and 8^{th} (N=127) grade, totally 358 students from Zonguldak Bahçelievler Primary School during 2010-2011 academic year.

In this study, the data collection tool was " The Scale Towards The Use Of Projection In Classes" developed by the researcher. The items in the scale were prepared by reviewing the relevant literature and consulting an expert idea. Totally 27 items were identified. This scale was conducted with 200 students from Gazi Primary School during 2010-2011 academic year. Based on the result of the factor analysis, the scale consists of 18 items of which 14 were positive and 4 were negative. KMO value of this scale was 0.95, Barlett Test significance value was 0.00, Cronbach Alpha value was 0.95. In the result of factor analysis the scale involves in only one factor explaining %62,27 of total variance. The result of the study indicates that the scale named as "The Scale Towards The Use Of Projection In Classes" is a tool that gives reliable and valid results and it can be used reliably in educational field. To evaluate the data SPSS 16.0 was used.

The mean score of students' attitudes towards the use of projection is 4,001. The relation between the mean score of the students' attitudes and gender variables was examined by using Independent sample t test. No significant relation between the mean score of students' attitudes towards the use of projection and gender variables was observed (t=0,961; p>0,05).

ANOVA was used to find out if there was a significant difference between students' attitudes towards the use of projection in classes and grade variable (F=6,621 p <0,05). In the result of the analysis significant difference was observed between students' attitudes and their grades. (F=6,621 p <0,05). There is a significant difference between the mean score of the 6^{th}, 7^{th} and 8^{th} grade students' attitudes towards the use of projection in classes. When we look at the mean score, the difference is in favor of the 6^{th} grade rather than the 7^{th} and 8^{th} grades. No significant difference was observed between the mean score of the 7^{th} and 8^{th} grade students' attitudes.

On the basis of the result of the study we can say that the 6^{th} ,7^{th} and 8^{th} grade students have positive attitudes on the use of projection in classes. It can be said that gender is not an important factor in having an attitude towards projection among students. In addition to this, the 7^{th} and 8^{th} grade students have more positive attitudes towards the use of projection than the 6^{th} grade students.

Keywords: attitudes towards projection, Instructional technology, measurement tools

---

İLKÖĞRETİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ: ORTAÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Sevilay ALKAN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, sevilayalkan_ktu@hotmail.com
Gül KALELİ YILMAZ, Bayburt Üniversitesi, gyilmaz@bayburt.edu.tr
Elif ERTEM, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, elifertemm@hotmail.com
Bülent GÜVEN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, bguven@ktu.edu.tr

Özet

21.yüzyıl teknoloji çağında bilginin önemi hızla artmakta, buna bağlı olarak 'bilgi' kavramı ve 'bilim' anlayışıda değişmekte, teknoloji ilerlemekte, mevcut bu değişimlere uyum sağlayabilmek için toplumların bireylerinden beklediği beceriler de değişmektedir (Soylu ve Aydın,2006). Buna bağlı olarak genelde eğitim özelde matematik eğitimi alanındason yıllarda birçok değişim yaşanmaktadır. Ülkemizde de bu değişimler doğrultusunda eski matematik öğretim programının ihtiyaçlara cevap veremediği anlaşılıp yerine yapılandırmacı eğitim modelinin temelini oluşturduğu yeni öğretim programı benimsenmiştir.Yeni öğretim programında, kavramsal öğrenme ile birlikte işlem bilgisine de önem verilmektedir. Programın önemli hedeflerinden bazıları ise öğrencilerin bağımsız düşünebilme ve karar verme, öz düzenleme gibi bireysel yetenek ve becerilerinin geliştirilmesidir. Bu beceriler problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerileri şeklindedir (MEB,2005). Öğrencilerden kavram ve kurallardan ziyade kendi çözüm yollarını oluşturmaları istenmektedir. Böylelikle öğrenciler neyi nasıl öğrendiğinin bilincine vararak, önceki bilgileriyle bağlantı kurabilecektir. Öğrencilerden çözüm üretirken kendi kendine düşünmeleri, öğretmenlerinden doğru cevap beklememeleri ve düşüncelerini kendi cümleleri ile ifade edebilmeleri beklenmektedir. Bu noktada eğitim sistemi içinde ilköğretim kurumları, öğrencilerin hem toplumsal hem daha sonraki eğitim ortamlarına hazırlanmaları açısından temel basamak oluşturmaktadır (Güven ve Orbeyi, 2008). İlköğretim matematik programının üç yıllık eğitimi sonrası öğrenciler belirtilen temel becerileri kazanmış olarak ortaöğretim hayatına başlangıç yaparlar. Ortaöğretimin temel amacı öğrencilerin ilköğretimden aldıkları bilgi ve becerileri daha da geliştirip, üzerine yenilerini de ekleyerek öğrencileri bir üst öğretim kurumuna ve hayata hazırlamaktır. Ortaöğretim matematik programının da etkili bir şekilde yürütülebilmesi için öğrencilerin ilköğretimden bazı temel becerileri almış olması ve hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmalarıgerekmektedir.

Bu çalışmada ortaöğretim matematik öğretmenlerinin 9.sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu ana amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap bulunması amaçlanmıştır.

1) Öğrencilerin bir konudaki mantıksal ilişkileri bulup, bu ilişkileri anlama düzeyleri nasıldır?
2) Öğrencilerin, bir konuda bulmuş oldukları ilişkileri sınıflandırıp bunların doğruluğunu kanıtlayabilme düzeyleri nasıldır?
3) Öğrencilerin, doğruluğu kanıtlanan ilişkileri genelleme ve hayata taşıyıp uygulama düzeyleri nasıldır?
4) Öğrencilerinmatematik dersindeki düşüncelerini öğretmenlerine ve arkadaşlarına ifade etme düzeyleri nasıldır?

Bu çalışmada ilköğretimden gelen 9. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına ilişkin ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine incelemek amaçlandığından özel durum çalışması kullanılmıştır. Özel durum çalışması araştırılan bir konunun bir yönünün derinlemesine incelenmesine imkân verir. Özellikle "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alır (Çepni, 2005).

Çalışma 2009-2010 eğitim öğretim yılında, Trabzon ili içerisinde yer alan iki farklı ortaöğretim okulunda görev yapmakta olan 6 matematik öğretmeni (3 bayan, 3 erkek) ile yürütülmüştür.
Araştırmada uzman ve öğretmen görüşleri alınarak geliştirilen 8 tane yarı yapılandırılmış mülakat sorusu sorulmuştur. Bu sorular, "Öğrencileriniz gerçek yaşam problemlerini matematiksel terimlerle ifade edebiliyorlar mı, soruların çözümünde farklı çözüm yolları üretebiliyorlar mı?" şeklindedir.
Mülakat esnasında katılımcıların da rızası alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Elde edilen ses kayıtları daha sonra mülakat formlarına yazılmıştır. Araştırmada betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen veriler başka bir araştırmacı tarafından da incelenmiştir. Verilerin sunulmasında her bir alt problem için tablolar oluşturulmuştur ve bu tablolarda öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.
Mülakatlardan elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin, 9. Sınıf öğrencilerininhazırbulunuşluk düzeyleri hakkında problem çözme ve matematiksel düşünme becerilerine yönelik olumsuz görüş bildirdikleri; akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerine yönelik ise öğretmenlerden bazılarının olumlu, bazılarının olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu görüşlerden bazıları örnek olması açısından aşağıda verilmiştir:
Katılımcı-1: *"Lise 1'e gelene kadar öğrenciye bir şey verilmemiş boş geliyor, somut ilişkileri matematiksel olarak ifade edemiyorlar, etmelerini de beklemiyorum zaten".*
Katılımcı-3: *"Sonuçta dört işlemi bile bilmeyen öğrenciler var. Dört işlemin temeli ilköğretime dayanır. Biz bu noktada tıkanıyoruz."*
Katılımcı-4:*"Soru seviyesi çok basit bir denklemde bu nerden geldi gibi bir basit soru ya da öğretmenim biz 3. dereceden kök görmedik ki, mesela* $\sqrt[3]{8}$ *nasıl dışarı çıkacağını bilmiyor."*
Bulgulardan elde edilenverilere göre öğrencilerin problem çözme ve matematiksel düşünme becerilerinin yeterli olmadığı yani 9.sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında öğretmenlerin olumsuz görüşe sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin matematiksel düşünme becerisine ilişkin somut bir olguyu soyut terimlerle yani matematiksel ifadelerle belirtme noktasında öğretmenlerin, öğrencilerini yeterli bulmadıkları, bunun sebebinin ise ilköğretimde konuları çok yüzeysel gördükleri ve öğrencilerin bu becerileri, yeterli bir seviyeye ulaşmadan ortaöğretime geldikleri sonucuna varılmıştır.Öğretmenler, öğrencilerini problem çözme yeterlilikleri ile ilgili, derste çözülen bir soruyu farklı yollardan çözebilme noktasında yetersiz bulmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin işlem becerilerininde yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.Bunun sebebinin de ilköğretim de bu becerilerin tam olarak öğrenciler tarafından kazanılmamasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.Diğer becerilerde okula ve öğretmenlere göre farklılık gösterdiğinden net bir sonuç alınamamıştır. İlköğretim öğretmenlerinin bu yeni yaklaşımı daha iyi uygulayabilmeleri için daha çok bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bunun için daha çok hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli ve benzer şekilde ortaöğretim matematik müfredatının daha etkili yürütülebilmesi için de ortaöğretim matematik öğretmenlerinin de öğrencilerin liseye gelmeden önceki kazanması gereken beceriler hakkında bilgilendirilmeleri tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hazırbulunuşluk,Temel Beceriler,Öğrenci Yeterlilikleri,Matematik Öğretim Programı

THE TRANSITION FROM PRIMARY SCHOOL TO SECONDARY: OPINIONS OF SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS ON READINESS LEVEL OF THEIR STUDENTS

Sevilay ALKAN, Karadeniz Technical University, sevilayalkan_ktu@hotmail.com
Gül KALELİ YILMAZ, Bayburt University, gyilmaz@bayburt.edu.tr
Elif ERTEM, YüzüncüYıl University, elifertemm@hotmail.com
Bülent GÜVEN, Karadeniz Technical University, bguven@ktu.edu.tr

Abstract

Through the 21st century, the technology age, the significance of the knowledge has increased and accordingly the definition of 'knowledge' concept and 'the science notion' have changed and technology has been advanced. Accordingly, the skills which individuals need to adapt with the requirements of society have also been changing (Soylu&Aydın, 2006). Parallel to these advancements, there have been plenty of changes both in general education and mathematics education fields recently. Along with these changes, constructivist learning theory based curricula adopted to appeal the needs of contemporary education. The revised curricula focus on the procedural knowledge as well as the conceptual knowledge. Some principal aims of the revised curricula can be listed as; improving individual student talents and skills like independent thinking and decision making and self-regulation. These skills are problem solving, communicating, reasoning and recognizing connections (MEB, 2005). In the system, the students are expected to find their own solution ways instead of only recalling concepts or rules. By this way students will be able to combine new knowledge with their present knowledge by recognizing what and how they learn. Students are also expected to think independently, not to expect –so called; right answers from teachers and to express their thoughts with their own sentences. In this context, primary schools constitute the principal and base step to prepare students for social and educational environments they will face (Güven&Orbeyi, 2008). After they provided with the basic mathematical skills during the three-year primary school mathematics curricula, students start secondary school. The aim of the secondary school is to prepare students for the next step of the educational process or the real life itself by improving or adding to the skills gained at primary school. In order the secondary school mathematics curriculum to be implemented effectively, students are supposed to be provided with certain basic skills in the primary school and they should reach at least a minimal readiness level.

This study aims to determine the opinions of the secondary school mathematics teachers on readiness level of the 9th grade students. With the framework of this principal research inquiry, the answers of these sub-problems have been sought.

1) What are the levels of students in recognizing and understanding the logical relations?
2) What are the levels of students in categorizing and proving the relations previously identified by them?
3) What are the levels of students in generalizing the proven relations, transfer and apply them in daily life?
4) What are the levels of students in expressing their mathematical thoughts to teachers and peers?

In this study case study method was adopted to deeply investigate the opinions of secondary school teachers about the readiness level of the 9th grade students, who have just come from the primary school.

The study was conducted with 6 mathematics teachers (3 female, 3 male) working for two different schools in Trabzon province in 2009-2010 educational year.

During the study the participants were asked 8 semi-structured interview questions developed by expert and teacher opinions. These questions are like; "Can your students express real life problems with mathematical terms?", "Can they find alternative solution ways?" The interviews were recorded as audio media after the contention of the participants were asked. Then the records were scripted into interview forms. Content analysis was applied. The available data was also checked by another researcher as a triangulation means. While the data are presented, tables were formed for each sub-problem and teacher opinions were included in these tables.

The interview data came up with that the teachers put forward some negative opinions about the readiness levels of the 9th grade students in terms of problem solving and mathematical thinking skills. However, when we consider reasoning and recognizing the relation skills, some of the teachers submitted positive opinions while some others still noted negative ones. Some ideas of the teachers are quoted below:

Participant-1: "Nothing has been taught to the students till they come to Secondary 1 (9th), they cannot express concrete relations mathematically, I have no intention they do anyway."

Participant-3: "All in all, there are some students who cannot perform four basic operations. This roots to the primary school. This is the point where we stuck."

Participant-4: "They cannot interpret even a very low level and easy equation or they say 'teacher we haven't seen 3rd root', for example they cannot how to take 8 out of $\sqrt[3]{8}$ „

Backed with the data coming from findings, problem solving and mathematical thinking levels of the students are not sufficient. Therefore it can be said that teachers have a negative idea on the readiness level of the 9th grade students. Additionally, the teachers think that the students are not competent in terms of expressing a concrete entity related to mathematics with abstract terms; in mathematical terms in other words. The teachers attribute this problem to superficial instruction of the unit in the primary school. The teacher think that the students are incompetent in terms of solving a question with different ways or methods. Moreover, it was detected that some of the students have insufficient basic operation skills. This situation was also attributed to that the students were not provided with these skills during the primary school properly. Since the rest of the skills varied from school to school and from teacher to teacher, they had no clear implications. For the sake of the healthy implementation of the revised curricula, primary school teachers must be informed in a much better way so that they could implement this revised approach better. In order to improve the case, in-service trainings should be held. Similarly, it is suggested that secondary school mathematics teachers should be informed about the skills that student are supposed to possess before they come to the secondary school.

Keywords: Readiness, basic skills, student competences, mathematics curriculum

---

PROBLEM ÇÖZMEDE YAZILI YÖNERGELERİN KULLANILMASI: SABİT İVMELİ HAREKET ÖRNEĞİ

Seyhan ERYILMAZ, Karadeniz Teknik Üniversitesi, seyhan.simal@gmail.com
Ali Rıza AKDENİZ, Karadeniz Teknik Üniversitesi, arakdeniz@gmail.com
Özgül KAYA, Karadeniz Teknik Üniversitesi, ozgulkaya.ktu@hotmail.com

Özet

Bireylerin kazanması gereken bilgi ve becerilerdeki sürekli artış, okullarda, öğrencilere bilgiyi edinme, kendi kendine karar verme ve problem çözme yollarının öğretilmesini zorunlu hale getirmektedir (Özyalçın Öskay, 2007). Buna paralel olarak yenilenen öğretim programlarında öğrencilere bilginin sunulmasından ziyade, bilgiye ulaşma, karşılaştıkları problemlerle başa çıkma yollarının öğretilmesi vurgulanmaktadır. Yenilenen fizik dersi öğretim programlarında öğrencilerin edinmesi gereken beceri kazanımlarına verilen önem de bunun bir göstergesidir.

Problem çözme ile ilgili literatürde yapılan araştırmalar iki temada toplanabilir: problem çözme sürecinin belirlenmesi ve problem çözme becerilerini geliştirme. Bu temalar altında: kullanılan problem çözme davranışlarının/stratejilerinin, uzman- acemi problem çözücülerin farklarının, strateji öğretiminin ya da bir öğretim kuramının/modelinin kullanılmasının problem çözme becerilerine etkisi, problem çözme becerisinin ilgili olduğu değişkenlerin ortaya konması üzerinde araştırmalar yapılmıştır.

Problem çözme sürecinin ortaya çıkarılmasına yönelik yapılan çalışmalar sonucunda kullanılan genel problem çözme davranışları/stratejileri belirlenmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için onlara rehberlik yapılması gerekmektedir. İlgili literatürde bu rehberlik genelde öğrencilere problem çözme stratejilerinin öğretilmesiyle ya da izleyecekleri adımların bildirilmesiyle yapılmaktadır. Problem çözme stratejilerinin öğretimi ile ilgili çalışmalarda olumlu sonuçlara ulaşılmış (Çalışkan, 2007; Yazgan ve Bintaş, 2005; Sutherland, 2002), bazı problem çözme stratejilerinin/davranışlarının öğretim yapılmadan da öğrenciler tarafından kullanıldığı görülmüştür (Arslan, 2002; Yazgan ve Bintaş, 2005).

Uzmanların aksine acemilerin problemi tanımlamaya çok az zaman harcamaları, onlara problemin temelinde bulunan yapıları düşünmelerinde rehberlik yapmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır (Ertmer,Stepich,Flanagan….v.d). Öğrencilerin problem çözme süreçlerine farklı şekillerde rehberlik edilebilir, bunlardan biri de öğrencilere yazılı şekilde yönergeler sunmaktır. Yazılı yönergelerin sunulması, öğrencilere problemi anlama ve çözmede yardımcı olabilir.

Bu çalışmayla öğrencilerin sabit ivmeli hareket problemini çözerken yazılı yönergeler almadığında kullandıkları problem çözme adımlarının, yazılı yönergeler aldığında yönergeleri yerine getirme düzeylerinin ve iki durumdaki problemi doğru çözme durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile ilgili literatüre farklı bir boyut katılabilir.

Bu çalışmanın amacı sabit ivmeli hareket problemleri üzerinden öğrencilerin problem çözümünde izledikleri adımları belirlemek ve problemlerin doğru çözülmesinde öğrenciye sunulan yönlendirmelerin işlevselliğini belirlemektir. Bu bağlamda araştırmanın temel problemini '10. sınıf öğrencileri sabit ivmeli hareket konusuyla ilgili fizik problemlerini çözerken problem çözme davranışlarını ne düzeyde kullanmaktadırlar?' sorusu oluşturmaktadır. Bu temel probleme cevap bulmak için araştırmada dikkate alınan alt problemler şunlardır:

1- Öğrenciler herhangi bir yönlendirme yapılmadan sabit ivmeli hareketle ilgili problemleri nasıl çözmektedirler?
2- Problem çözümü için öğrencilere yazılı yönergeler verildiğinde, öğrenciler bu yönergeleri ne düzeyde gerçekleştirmektedirler?
3- Öğrencilere problemlerin çözümünde yazılı yönergelerin sunulması ile problemin doğru çözülmesi arasında bir ilişki var mıdır?

Problem çözme sürecinin bireysel ve oldukça esnek bir süreç olması, araştırmanın sınırlı sayıda öğrenciyle ve sınırlı bir konuda yürütülmesi nitel araştırma desenindeki özel durum yönteminin tercih edilmesini gerektirmiştir.

Araştırmanın örneklemini Trabzon ilindeki iki farklı okulda bulunan 33, 10. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 13'ü bir köy okulunda, 20'si il merkezindeki bir okulda öğrenim görmektedir.

Veriler aynı zorluk derecesinde iki sabit ivmeli hareket problemi kullanılarak toplanmıştır. Bu problemlerden ilkinde hiçbir yönlendirme yapılmamış, öğrencilerden çözümü açıkça yazmaları; ikincisinde ise verilen yönergeleri izleyerek problemi çözmeleri istenmiştir. Sunulan yönergelerin oluşturulmasında genel problem çözme sürecinde izlenmesi gereken adımlar dikkate alınmıştır. Kullanılan yönergeler; problemin özetlenmesi, problem durumunun görselleştirilmesi, problemin ilgili olduğu fizik konusunun ve formüllerinin belirtilmesi, problemde verilenlerin-istenilenlerin sembolleştirilmesi, problemin çözümü için izlenecek yolun belirtilmesi ve gerekli işlemlerin yapılması, çözümün kontrol edilmesi, problemin farklı yollardan çözülmesi ile ilgilidir.

9 öğrenci ile problem çözme davranışlarının kullanılması hakkında yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Mülakatta öğretilen ve kullanılan problem çözme yolu, bazı problem çözme davranışlarını gösterme durumları hakkında sorular sorulmuştur. Yönergelerin verilmediği ilk problemin çözümünden elde edilen veriler, öğrencilerin çözümde kullandıkları problem çözme davranışları dikkate alınarak kodlanmıştır. Mülakatlardan elde edilen veriler metine dönüştürülerek, her bir öğrencinin cevapları ayrı ayrı kodlanmış, sonra bu kodlar ortak temalar altında toplanmıştır.

Yönergelerin sunulduğu ikinci problemin çözümünden elde edilen veriler, yönergelerin gerçekleştirilme düzeyi açısından kodlanmıştır. Her bir yönerge için ayrı kodlar oluşturulmuştur.

Öğrencilerin iki problemi doğru/yanlış çözme durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için, her bir öğrencinin iki problemi çözme durumu frekanslandırılmıştır.

Yönergelerin verilmediği problemin çözümünden ve mülakatlardan elde edilen verilerden öğrencilerin literatürde önerilen problem çözme davranışlarının çoğunu kullanmadıkları görülmüştür. Öğrenciler genellikle problemde verilen bilgileri direkt formüllerde yerlerine yazarak çözüme ulaşmaya çalışmışlar, problemde verilenleri ve istenilenleri yazmamışlar, problemi görselleştirmemişler, bazen birim dönüşümü yapmayı unutmuşlardır.

Yönergelerin verildiği problemin çözümünde,

- Problemi özetlemeleri istenildiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun problemi tam olarak ifade edemediği,
- Problemi görselleştirmeleri istenildiğinde, öğrencilerin genelde problem durumunu temsil etme seviyesi düşük resimler çizdikleri,
- Problemin ilgili olduğu fizik konusunu/ünitesini belirtmeleri istenildiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğun doğru konuyu belirttiği,
- Problemde verilenleri ve bulunması istenilenleri sembolleştirmeleri istenildiğinde, öğrencilerin tam olarak sembolleştiremedikleri,
- Verilenlerden istenilene nasıl ulaşılacağını belirtmeleri istenildiğinde, öğrencilerin genelde formülde verilenleri yerine koymayı belirttikleri ya da yanıt vermedikleri,
- Öğrencilerden çözümleri kontrol etme şekillerini belirtmeleri istendiğinde ise genellikle işlemlerin yeniden kontrol edilmesinin belirtildiği, farklı yoldan problemi çözmenin ise çok az öğrenci tarafından belirtildiği gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Yazılı yönergelerin verilmesinin öğrencilerin problemi doğru çözmesi için yeterince etkili olmadığı, öğrencilerin çoğunun yönergeler verildiğinde de problemi doğru çözemediği görülmüştür.

Bu çalışmayla, genel problem çözme sürecinde olması gereken adımların/davranışların çoğunun öğrenciler tarafından sunulan problemin çözümünde kullanılmadığı, sadece yazılı yönergelerin sunulmasının problemin doğru çözülmesinde yeterince etkili olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin problem çözerken verilen yönergelerin haricinde başka yönergelere veya bilgilere ihtiyaç duyduğunu ve öğrencilerin problemi çözebilmesi için önbilgi ve becerilerinin önemini göstermektedir

Öğrencilerin bazı problem çözme adımlarını yapmadan doğru çözüme ulaşmaları, bazı problem çözme davranışlarının kağıt üzerinde gösterilmese de o sürecin öğrenciler tarafından yaşandığını düşündürmektedir. Kâğıt üzerinde bu problem çözme adımlarının sergilenmesi öğrencilerin yaptıkları hataları önleyebilir. Öğrencilerin en çok yaptıkları hatalardan biri, birim dönüşümü yapmayı ihmal etmeleridir. Öğrencilerin problemde verilenleri ve istenilenleri sembolleştirmesi ya da formüllerde sayısal değerleri birimleriyle birlikte yerine yazmaları bu hatayı önleyebilir

Öğrencilere problem çözerken izlemesi gereken yönergelerin verilmesinin öğrencilerin problemi doğru çözme durumlarına pek fazla etkisinin olmaması, öğrencilerin problem çözme adımlarından haberdar edilmesinin yeterli olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin bu davranışları kazanmaları için yeterince alıştırma yapmaları /problem çözmeleri gerekmektedir.

Öğrencilere genel problem çözme sürecine yönelik yazılı yönergelerin verilmesi öğrencilerin problem üzerinde odaklanmasını sağlar ancak yetersiz olabilir, çünkü her problemin çözülmesi farklı adımlar gerektirebilir, her öğrenci çözüm için farklı adımlar izleyebilir. Farklı öğrencilerin farklı problem çözerken izlediği adımlar belirlenmeli, öğrencilere probleme özel ipuçları süreç boyunca sunulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: sabit ivmeli hareket, problem çözme, yönerge.

USAGE OF WRITTEN INSTRUCTIONS THROUGH PROBLEM SOLVING: EXAMPLE OF MOTION WITH CONSTANT ACCELERATION

Seyhan ERYILMAZ, Karadeniz Technical University, seyhan.simal@gmail.com
Ali Rıza AKDENİZ, Karadeniz Technical University, arakdeniz@gmail.com
Özgül KAYA, Karadeniz Technical University, ozgulkaya.ktu@hotmail.com

Abstract

The increase in the knowledge and skills that individuals need to acquire makes compulsory the teaching ways of knowledge acquisition, self-decision making and problem solving to students at schools (Özyalçın Öskay, 2007). In paralel, renewed curriculum emphasizes the teaching ways of access to information, deal with the problems faced rather than submission of information to students. The importance given in the revised curriculum of physics lesson to skill gains that students need to obtain is an indication of this.

Studies in related literature about problem solving can be collected under two themes: the determination of problem solving process, improving problem solving skills. Under these themes there have been studies as following: identifying the usage of problem solving strategies/behaviors, the differences between experts and novices, the effect of strategy instruction or using a teaching theory/model on problem-solving skills, the variables related to problem-solving skills.

Problem-solving behaviors / strategies used in the general were identified as a result of studies done to reveal the problem solving process. Students should be guided to develop their problem solving skills. In the related literature this guidance was made by instruction of problem solving strategies or notification of the steps to be followed. Studies of teaching problem solving strategies have reached positive results (Çalışkan, 2007; Yazgan ve Bintaş, 2005; Sutherland, 2002). Students use some problem solving strategies without training about strategies (Arslan, 2002; Yazgan ve Bintaş, 2005).

In contrast to experts, the situation of spending very little time to define the problem by novices, reveals the necessity of doing guidance to them for considering structures on the basis of the problem. Problem-solving processes of students can be guided in different ways, one of which is presenting written instructions to students. Presentation of written instructions may help students to understand and solve the problem.

By this study, with determination of problem solving steps used while solving the problem of motion with constant acceleration without receiving written instructions, the levels of implementation instructions while received written instructions and the relationship between the two states that are solving the problem correctly can be added different dimension to the literature.

The purpose of this study is to determine the problem solving steps students follow on the problems of motion with constant acceleration problem-solving and the functionality of the instructions presented to students for solving problems. In this context, the basic problem of

research is 'What level do 10th grade students use problem solving behaviors while solving problems related to subject of constant acceleration motion?'. To find answer to this fundamental problem, research sub-problems are as follows:

1. How do students solve problems related to subject of constant acceleration motion, without any guidance?
2. What level do students carry out the instructions when the written instructions given for problem solving?
3. Is there a relationship between the presentation of written instructions and solving problems correctly?

In this study, case study in qualitative pattern is preferred because of being problem-solving process' individual and highly flexible, conducting research with limited number of students and in limited subject.
The participants of study consisted of 33, 10th grade students from two different schools in Trabzon. 13 of them are receiving education in a village school, 20 of them are in a school which is in the city center.
The data was collected by using two problems at the same difficulty about constant acceleration motion. In the first problem has no orientation, students were asked to write the solution explicitly, in the second students were asked to follow the instructions to solve the problem. In the creation process of the presented instructions to be followed, general problem-solving process was taken into account. Used instructions are related to; summarizing the problem, visualization of the problem situation, determining the subject of physics and formulas about the problem, symbolizing the given-requested in problem, specifying the way to be followed and making necessary for the solution of problem, checking the solution, solving the problem in different ways.
Semi-structured interviews about the use of problem-solving behaviors were made with 9 students. Questions about the way of problem solving taught and used the status of using some problem-solving behaviors were asked during interviews.
The data obtained from the solution of the problem instructions are not given, were coded by taking into account the used problem-solving behaviors.
Data obtained from interviews were converted to text, each student answers were coded individually, and then the codes are grouped under common themes.
The data obtained from the solution of the problem instructions for solution are given, were coded according to realization level of the instructions. Separate codes were established for each instruction.
Each student's problem-solving situations were revealed for both problems to define the relationship between the situations of solving them true or false.
Through the data obtained from the solution of the problem instructions are not given and the interviews, it is seen that students do not use most of the proposed problem solving behaviors in the literature. Students usually have tried to reach a solution by replacing the presented knowledge in the problem to formulas directly, not written given and requested information in the problem, not visualized the problem. Students sometimes forgot the converting units.
Findings as follows were reached through the data obtained from the solution of the problem instructions are given, when they were

- Requested to summarize the problem, the majority of the students could not express the problem exactly.
- Requested to visualize the problem, in general students draw pictures whom levels of the represent problem situation is low.
- Requested to indicate the Physics subject / unit related to problem, majority of the students stated the right subject.
- Requested to symbolize the presented and requested information in the problem, students could not symbolize entirely.
- Requested to indicate how to access given to the requirements, students often put given values in the formula or they don't respond.
- Requested to indicate the control solution way, students often stated the checking up the operations used, few students stated resolving the problem in different ways.

It is seen that presenting written guidelines are not effective enough to solve the problem, most of the students were unable to solve the problem when instructions were given too.
In this study, it seen that offered problem-solving steps / behaviors (they should be in the process of general problem solving process) were not used to solve the given problem by most of the students, only the presentation of written instructions was not effective enough to solve the problem correctly. This result shows that students need more information or instruction than given and importance of students' background knowledge and skills to solve the problem.
Although students don't use some problem-solving behaviors on the paper, they reach to a solution. This situation signs that some steps are taken place by the students in their minds. The implementation of these problem solving steps on paper can help prevent students' mistakes. One of the mistakes students make is neglecting to do the transformation the units. This error can be prevented by symbolizing the presented and requested knowledge or writing the units with numerical values to formulas.
Presenting the problem-solving instructions that student should follow for solving problem has not much effect on the situations of the solving problem correctly. This event shows that being students aware about the problem-solving steps is not enough. Students need to exercise/ solve enough problems for acquiring these behaviors.
Presenting written instructions about general problem-solving process may focus students on problem, but may be insufficient. Because each problem may require different steps for solving, each student may follow different steps for the solution. Problem-solving steps followed by different students in different problems should be identified; special tips for problem solving should be presented to students throughout the process.

Keywords: Motion with constant acceleration, problem solving, instruction

---

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKA ALANLARI VE KULLANDIKLARI MOTİVASYONEL STRATEJİLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİNİN BELİRLENMESİ

Süleyman ARSLANTAŞ, gsarslantas@hotmail.com
Eyüp YURT, Selçuk Üniversitesi, , eyupyurt@gmail.com
Ali Murat SÜNBÜL, Selçuk Üniversitesi, sunbul@selcuk.edu.tr

Özet
Dünyada, eğitimde meydana gelen hızlı değişimlere paralel olarak ülkemizde 2005 yılından itibaren yapılandırmacılığa dayalı eğitime geçilmiştir. Ülkemizde uygulamaya konulmuş olan yapılandırmacı yaklaşım bireye kendi öğrenme süreçleri hakkında bilgi sahibi olma görevi ve sorumluluğunu da vermektedir. Birey, kendi öğrenme sürecini izleyen, sorgulayan, kendi öğrenmesinde sorumluluk üstlenen ve tüm duyularını öğrenme işe koşan olarak yetiştirilmek istenmektedir. Kısaca, problemlerini çözen ve öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Eğitimin bu amacı dikkate alındığında eleştirel düşünme, çoklu zeka alanları, öz-yeterlik, öz düzenleme, içsel değerler ve bilişsel ve üst-bilişsel strateji kullanım becerileri diğer birçok beceri ile beraber büyük bir önem kazanmıştır.

Uygulanmakta olan ilköğretim programlarında bu becerilere yönelik birçok etkinlik bulunmakla birlikte bu etkinliklerin becerileri geliştirip geliştirmediğine ilişkin çalışmalar sayıca çok fazla değildir. Ayrıca bu becerilerin ülkemizde bir arada kullanılmasının ve birbirleriyle etkileşimlerinin üzerine de çalışmaların yapılmasına gerek duyulmaktadır. Bu çalışmada Konya ili özelinde bireyin çoklu zeka alanları ve kullandığı motivasyonel stratejilerin hem kendi aralarındaki ilişkilerine hem de ikisinin tek tek veya birlikte eleştirel düşünme becerisi ile olan ilişkisinin belirlenmesine çalışılmıştır.

Çeşitli kaynaklarda eleştirel düşünme; belli düzeyde disipline edilmiş, kişinin kendisinin yönlendirdiği, düşünmenin alanı ve tarzının uygunluğunun mükemmelliğini örneklerle gösteren düşünme şeklinde tanımlanmaktadır. Çoklu zeka kuramına göre zeka tanımı da; bireyin çevresini algılamada duyularını işe koşma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi kuramsal olarak bakıldığında hem çoklu zeka yaklaşımı, eleştirel düşünme, hem de motivasyonel stratejiler ile eleştirel düşünme arasında bir çok ortak nokta vardır.

Eleştirel düşünmenin boyutlarına bakıldığında Tümevarım ve Tümdengelim becerilerinin Motivasyonel stratejilerden bilişsel strateji kullanımı ve öz düzenleme becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Yine tümevarım ve tümden gelim stratejileri çoklu zeka alanlarından kişisel ve mantıksal zeka ile de ilişkili olduğu bilinmektedir. Gözlemlerin güvenirliği ve genel güvenirlik, Varsayımları değerlendirme ve Anlamlandırma boyutlarından bakıldığında da çoklu zeka alanlarından kişisel, sosyal ve mantıksal zeka, motivasyonel stratejilerden öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik ve içsel değerler ile yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Motivasyonel stratejilerin çoklu zeka alanları ile ilişkisine bakıldığında da, öz- düzenleme ve bilişsel stratejileri etkili kullanabilmek için gelişmiş bir kişisel zekaya ihtiyaç bulunmaktadır. Öz-yeterlik ve içsel değerlerin kullanımında kişisel zeka ile birlikte gelişmiş bir mantıksal zekaya da ihtiyaç duyulmaktadır.

Çoklu zeka alanları açısından baktığımızda birey, sözel zeka alanını kullanırken ifadelerini düzenleme ve sıralama becerilerini geliştirir, sosyal zeka alanını kullanarak diğer bireylerle etkileşim sonucu kendi yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır.

Bu çalışma, ortaya konan bu kuramsal ilişkilerin ülkemizdeki bireylerde etkileşimi ile ilgili çalışmaların yapılması, ortaya konan bu ilişkiler dışında etkileşimlerin olup olmadığının belirlenmesi yönünden de bir katkı getirebileceği düşüncesi ile gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Konya İl Merkezindeki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları ve Kullandıkları Motivasyonel Stratejileri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkilerinin Belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır: (1) Çoklu zeka alanları ile eleştirel düşünme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır? (2) Öğrencilerin kullandıkları motivasyonel stratejiler ile eleştirel düşünme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır? (3) Öğrencilerin çoklu zeka alanları ve kullandıkları motivasyonel stratejilerin eleştirel düşünme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırmada Nicel araştırma türlerinden olan korelasyonel araştırmadan yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini 6, 7. Ve 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Konya il merkezinde bulunan farklı tip üç ilköğretim okulu 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrenciler üç okuldan birer şube (A,B,C her birinden) olmak üzere toplam 334 kişidir. Okulların sınıf ve öğrenci dağılımları şöyledir: 1. Okul 6. Sınıflar 42, 7. Sınıflar 39 kişi ve 8. Sınıflar 36 kişidir. 2. Okul 6. Sınıflar 36, 7. Sınıflar 38 kişi ve 8. Sınıflar 38 kişidir. 3. Okul 6. Sınıflar 33, 7. Sınıflar 37 kişi ve 8. Sınıflar 35 kişidir. Araştırma verilerinin toplanmasında üç farklı ölçekten yararlanılmıştır. Bu Ölçekler:

(1) Çoklu zeka alanları ölçeği. 64 maddeden oluşmaktadır. Kuramsal boyutla paralel olmak üzere 8 boyuttan oluşan bir ölçektir. Seber (2001) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin güvenirliği araştırmacı tarafından test tekrar test yöntemi ile hesaplanmış ve tüm alt boyutlarında 0.77 ve üzerinde güvenirliğe sahip olduğu bulunmuştur.

(2) Motivasyonel Stratejiler Ölçeği. 44 maddeden oluşan bu ölçeğin 5 alt boyutu (Öz düzenleme, Bilişsel strateji kullanımı, Öz-yeterlik, İçsel değerler ve sınav kaygısı) bulunmaktadır. Üredi tarafından 2005 yılında geliştirilmiş olan ölçeğin güvenirliği Crombach alpha testi ile belirlenmiş ve tüm alt boyutlarda güvenirlik değeri 0.81 ve üzerinde bulunmuştur.

(3) Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği 76 soru ve dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerin ölçmeye çalıştığı temel eleştirel düşünme becerileri şöyledir (Ennis vd., 1985): Tümevarım (3 – 25, 48 ve 50. Sorular), Tümdengelim (52 – 65, 67 – 76. sorular), Gözlemlerin güvenirliği ve genel güvenirlik (27 – 50. Sorular), Varsayımları değerlendirme (67-76. Sorular) Anlamlandırma (Doğrudan test edilmeyip dolaylı olarak testin tamamında). Testin 1, 2, 26, 51 ve 66. soruları örnek çözümlü sorular olup öğrencilerin cevaplandırdığı soru sayısı 71 dir. Araştırmada bu üç ölçekten elde edilen veriler yapısal eşitlik modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verileri yorumlanma aşamasında olup sonuçlar kongrede sunulacaktır.

Araştırma henüz tamamlanmadığı için bulgular, yorum, sonuç, öneriler ve tartışma bölümlerine daha sonra yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu zeka, Eleştirel düşünme, Motivasyonel Stratejiler.

IDENTIFYING THE RELATIONSHIP OF SECOND LEVEL PRIMARY EDUCATION STUDENTS' MULTIPLE INTELLIGENCE DOMAINS AND MOTIVATIONAL STRATEGIES WITH CRITICAL THINKING SKILLS

Süleyman ARSLANTAŞ, gsarslantas@hotmail.com
Eyüp YURT, Selcuk University, eyupyurt@gmail.com
Ali Murat SÜNBÜL, Selcuk University, sunbul@selcuk.edu.tr

Abstract

Our education system has been based on constructivism since 2005 as a result of the changes occured in education. This constructivist approach enables individuals to take the responsibility of their own learning process. Individuals are required to be aware of their learning process, to discover it, to take responsibilty of its and to be involved in it actively. In brief, it is aimed at growing up individuals that solve their own problems and learn to learn. As regards, critical thinking, multiple intelligence domains, self-efficacy, self-regulation, internal values, cognitive and metacognitive strategies skills have gained great importance.

Although there are a lot of activities aligned with these skills in primary education curriculum, there are not many related studies whether these activities develop mentioned skills or not. In addition, studies need to be done on using them together and to identify the interaction between them. This study was carried out in Konya district and it aimed to investigate the relationship between students' multiple intelligence domains and motivational strategies and critical thinking skills as well as identifying the effects of multiple intelligence domains and motivational strategies on critical thinking skills

Critical thinking is described as the process of purposeful, self-regulatory judgment, which uses reasoned consideration to evidence, context, conceptualizations, methods, and criteria. According to Theory of Multiple Intelligences, intellgence is defined as the ability to use one's senses in order to perceive the world around him or her. As it can be concluded from the definitions there are several common points between multiple intelligence domains, motivational strategies and critical thinking skills

If the dimensions of critical thinking are examined, it can clearly be seen that deduction and induction skills are related with motivational strategies like the use of cognitive strategy and self-regulation skills. Similarly, deduction and induction skills are also

related with such domains of multiple intelligences as intrapersonal and logical intelligence. In terms of the reliability of observations, general credibility and evaluation of assumptions, intrapersonal, interpersonal and logical intelligences are closely related with cognitive strategy using, self-efficacy and internal values.
To understand the relationship between motivational strategies and multiple intelligence domains, one needs to have a good intrapersonal intelligence in order to use self-regulation and cognitive strategies effectively. To use self-efficacy and internal values, in addition to intrapersonal intelligence, logical intelligence is also needed.
In multiple intelligences theory, linguistic intelligence allows individuals to understand the order and meaning of words, interpersonal intelligence allows individuals to interact with others effectively thus making one to be aware of his/her own competencies.
This study was carried out to lead more studies about the effects of these hypothetical relations on individuals in our country and to determine whether there are additional relations except for the mentioned ones.
The aim of this study is to identify the relationship of Second Level Primary Education Students' Multiple Intelligence Domains and Motivational Strategies with Critical Thinking Skills. With respect to this, the research questions are as follows: 1) What is the relationship between multiple intelligence domains and critical thinking skills? 2) What is the relationship between the motivational strategies students use and critical thinking skills? 3) What is the relationship between motivational strategies, multiple intelligence domains and critical thinking skills?
As a quantitative research method, correlation research was used in this study. 6th, 7th and 8th grade students make up the research population. The research sample consists of the same level students from three different primary schools in Konya. One class from each grade participated in the research. The total number of students is 334. The range of classes and student numbers are as in the following: 42 6th grade students, 39 7th grade student and 36 8th grade students from the first school;
36 6th grade students, 38 7th grade students and 38 8th grade students from the second school; 33 6th grade students, 37 7th grade students and 35 8th grade students from the third school took part in the study.Three different scales were used to collect data.
1)Multiple Intelligence Domains Development-Assessment Scale: It consists of 64 items and 8 domain-specific intelligence. The reliability of the scale developed by Seber was calculated by the researcher by test- retest method and in all the sub-dimensions of its, the ratio of reliability was 0.77 and over.
(2) Motivational Strategies Scale: It consists of 44 items and 5 sub-dimensions (Self-regulation, cognitive strategy use, self-efficacy, internal values and examination anxiety) The reliability of this scale ,developed by Üredi in 2005, was measured by Crombach alpha test and in all its sub-dimensions, the ratio of reliability was 0.81 and over.
Cornell Critical Thinking Skills Scale: It consists of 76 questions and 4 parts. The main critical thinking skills that this scale aims to measure are Induction (Questions:3–25, 48&50), Deduction (Questions: 52 – 65, 67 – 76), Reliability of Observations and General Reliability (Questions: 27 – 50), Evaluation of Assumptions: (Questions: 67-76), Interpretation (In all questions in an indirect way). As the Questions 1, 2, 26, 51 and 66 were samples, the number of questions that students answered was 71. Data gained from these scales were analyzed by structural equation modelling. The research data will be presented in the congress as it is still being interpreted.
As the research is not completed, findings, interpretation, results, suggestions and discussion parts will be dealt with later.

Keywords: Multiple Intelligences, Critical Thinking, Motivational Strategies

OKUMA ÇEMBERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ

Süleyman AVCI, Marmara Üniversitesi, suleyman.avci@marmara.edu.tr
Nurdan BAYSAL, Marmara Üniversitesi, nurdanbaysal@hotmail.com
Mehtap GÜL, MEB, Adanan Kahveci İlköğretim Okulu, mehtapgulerdogan@hotmail.com
Arzu YÜKSEL, Özel MEF Okulları, yuksela@mef.k12.tr

Özet
Okuma çemberi, öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplarda, okudukları bölümleri belirli aralıklarla tartıştıkları, bir öğretim yöntemidir. Bireysel okuma uygulaması ile işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin birleştirilmiş halidir. Kuramsal açıdan, yapılandırmacılığa ve sosyo-kültürel teoriye dayanmaktadır. Yöntem özellikle, okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama, kendini ifade etme, sözel dil, sosyal etkileşim gibi becerileri kazandırmak amacıyla kullanılmaktadır.Yöntemin uygulanmasında; ilk olarak, öğretmen okunacak kitaplarınıbelirlemektedir. Kitap sayısına, her grupta en fazla 6 öğrenci olacağını hesap ederek karar vermelidir.Daha sonra öğretmen tarafından belirlenen kitaplar öğrenciler tarafından seçilmekte ve aynı kitabı seçenler bir grup oluşturmaktadır. Gruplar ilk toplantıda, seçtikleri kitabı uygun sayıda bölüme ayırmakta, toplantı günlerini belirlemekte, kitap sunum projesine karar vermekte ve rolleri dağıtmaktadır. Yaygın olarak kullanılan roller; sorgulayıcı, bölüm lideri, bağ kurucu ve sanatçı, özetleyici, araştırmacı, sözcük avcısı, sahne düzenleyici, karakter ustası, gözlemci ve film eleştirmenidir. Her rolün okunan bölümle ilgili bir görevi bulunmaktadır. Sonraki grup toplantıları bu roller tarafından hazırlanan çalışmalar üzerinden yürümektedir. Grup üyeleri her toplantıya ilgili bölümü okumuş ve görevini yapmış olarak katılırlar. Okumalar bittikten sonra her grup hazırladığı projeyle kendi kitabını diğer gruplara anlatırlar. Kitabın türü, sayfa sayısı, kaç toplantıda bitirileceği, roller ve proje şekli sınıf seviyesine göre farklılık göstermektedir. Yöntem, okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisi kazandırmada oldukça etkili olmasına rağmen, Türkiye'de yeni uygulanmaya başlanmıştır. Bu nedenle farklı sınıf seviyelerine, farklı gruplarave derslere uygunluğunun değerlendirilmesine, öğrenciler üzerine etkisinin farklı değişkenler açısından incelenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu araştırmada, okuma çemberinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.
Bu çalışmadagerçek deneme modelleri arasında yer alan öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul ili Maltepe ilçesinde bir ilköğretim okulunun iki beşinci sınıf şubesinde, 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Aralık ve Ocak aylarında uygulanmıştır.Deney grubunda 34, kontrol gurubunda ise 33öğrenci yer almıştır. Deney grubu uygulamayı kabul eden öğretmenin, o sınıfın sınıf öğretmeni olması nedeniyle tercih edilmiştir. Kontrol grubu olarak deney grubuna benzer özellik taşıyan sınıflardan birisi tercih edilmiştir. Veriler, "okuduğunu anlama ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Ölçekte, okuduğunu anlama becerisini ölçen 20 çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Ölçeğin ön test uygulamasında grupların okuduğunu anlama becerileri (Deney Grubu Ort=10.9, Kontrol Grubu Ort=12.7) benzer çıkmıştır ($p>0.05$). Araştırmada deney grubunda okuma çemberi kullanılmış, kontrol grubuna ise müdahale edilmemiştir. Denel işlem için araştırmacılar tarafından, farklı temalı altı kitap seçilmiştir. Bunlar: Ünlüler de Çocuktu (Biyografi), Çatalhöyük Öyküleri (Tarihi), On Beş Türk Masalı (Masal), Uzaylılar Geliyor (Bilimkurgu), Süper Futbolcular için Başlama Düdüğü Çalıyor (Spor), Gözlerinde Güneş Var (Anı). Kitaplar sınıfta tanıtılarak öğrencilerden seçim yapmaları istenmiştir. Yapılan seçime göre beş tane altı kişilik bir tane de beş kişilik gruplar oluşturulmuştur. Gruplar ilk toplantılarında, her toplantı için okuyacakları sayfa sayısına kimlerin hangi görevleri hangi sırada yapacaklarına ve projenin türüne karar vermişlerdir. Her grup kitabını altı bölüme ayırmıştır. Gruplar oluştuktan sonra öğretmen, rollerin görevlerinin neler olduğunu ve grup tartışmalarının nasıl yapılması gerektiğini öğrencilere anlatmak için küçük bir hikaye üzerinden uygulama yapmıştır. Bundan sonra öğrenciler her hafta Pazartesi ve

Perşembe günleri bir ders saatinde grup toplantılarını yapmışlardır. Bu toplantılarda görevlerinin gereği olarak yaptıkları çalışmaları, grup üyeleriyle paylaşmışlar ve okunan bölümle ilgili tartışmışlardır. Planlandığı gibi uygulama haftada iki günden üç hafta sürmüştür. Dördüncü hafta üç ders saati içerisinde gruplar farklı şekillerde kitaplarını sınıfa sunmuşlardır. Proje olarak, birer grup kukla tiyatrosu, şiir yazma, power-point sunumu vegörsel sunumu, iki grup ise rol oynama tekniğini tercih etmiştir. Sunumla birlikte deney sonlanmıştır.Uygulamalar toplamda dört hafta sürmüştür. Sunumlar bittikten iki gün sonra okuduğunu anlama testi, son test olarak uygulanmıştır. Son test uygulaması öğretim döneminin son haftası yapıldığı için deney grubundan 3 kontrol grubundan ise 8 öğrenci okulda bulunmadığından bu öğrencilere test uygulanamamıştır. Test uygulamalarından elde edilen verilerin analizi bağımsız gruplarda t testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, deney grubununön test puanı 10.9 iken son test puanı 11.9'a çıkmıştır. Bu artış istatistiki olarak da anlamlıdır ($p<0.05$). Kontrol grubunda ise ön test puanı 12.7 iken son test puanı 13.5'e çıkmış olup aradaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).Daha sonra deney grubu öğrencileri ön test puanları açısından düşük yetenekliler ve yüksek yetenekliler olarak iki gruba ayrılmıştır. Ayrım sonucunda ön teste göre son testteki artışlar tekrar analiz edilmiştir. Bu analiz sonuca göre düşük yetenekli öğrencilerin ön test puan ortalaması 6.5'ten 8.7'ye çıkmıştır, yüksek yetenekli öğrencilerin puan ortalaması ise (13.9) sabit kalmıştır. Düşük yetenekli öğrencilerin puanlarındakiartış istatistiki olarak da anlamlıdır ($p<0.05$).Bulgulara göre okuma çemberinin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine, okuduğunu anlama becerisi kazandırmada etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.Tek bir kitap okumada bu kadar artış sağlaması, yöntemin sürekli kullanılması durumunda özellikle düşük yetenekli öğrencilerin yüksek yeteneklilerin seviyesine ulaşabileceği düşünülebilir. Sonuç olarak, okuma çemberinin, okuduğunu anlama becerisi düşük olan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerindebu beceriyi kazandırmak için kullanılabileceği söylenebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, okuma çemberinin farklı sınıf seviyelerinde kullanılabilirliğine bakılabilir. Ayrıca, bireysel okuma ile okuma çemberinin farklı değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimler: Okuma çemberi, okuduğunu anlama becerisi, öğretim yöntemi

IMPACT OF LITERATURE CIRCLES ON READING COMPREHENSION SKILL

Süleyman AVCI, Marmara University, Suleyman.avci@marmara.edu.tr
Nurdan BAYSAL, Marmara University, nurdanbaysal@hotmail.com
Mehtap GÜL, MEB, Adnan Kahveci Primary School, mehtapgulerdogan@hotmail.com
Arzu YÜKSEL, Özel MEF Okulları, yuksela@mef.k12.tr

Abstract

Literature circles is a teaching method in which students discuss the parts they read in groups formed according to the books they choose at certain intervals. It is a combination of individual reading practice and collaborative learning method. The method is used particularly for bringing in acquisitions such as reading habit, reading comprehension, self-expression, verbal language and social interaction. In implementation of the method, firstly, teacher determines the books to be read. The number of books should be determined considering that there will be 6 students at most in each group. Then, books determined by the teacher are selected by students and students selecting the same book form a group. In the first meeting, students divide the book they chose into appropriate number of parts, determine the meeting days, decide on book presentation project and distribute the roles. Commonly used roles are interrogator, group leader, connector and artist, summarizer, researcher, word-hunter and stage editor. Following group meetings are conducted over works prepared by these roles. Group members join each meeting after they read related part and do their tasks. After reading comes to an end, each group explains their books to the other groups via the project they prepare. Type of the book, page number of the book, the number of meetings in which it will be completed, roles and project type vary by the class level. Although the method is quite effective for bringing in reading habit and reading comprehension skill, it has just started to be applied in Turkey. Therefore, it is necessary to evaluate its suitability for different class levels, different groups and courses and to examine its impacts on students in terms of different variables. This study aims at examining the impact of literature circles on reading comprehension skills of primary education fifth grade students.

Pre-test/post-test control group design, which is a real experimental model, was used in the present study. The study was conducted on two fifth grade sections of a primary school in Maltepe District of Istanbul Province in December and January months during fall semester of the academic year 2010-2011. There were 34 students in the experimental group and 33 students in the control group. The experimental group of the study was preferred because the teacher accepting the implementation was classroom teacher of that class. One of the classes with similar features to the experimental group was preferred as control group. Data were obtained via "reading comprehension scale". The scale contains 20 multiple choice questions measuring reading comprehension scale. In pre-test implementation of the scale, reading comprehension skills of groups (Experimental Group Mean=10.9, Control Group Mean =12.7) were found similar ($p>0.05$). Within the scope of the study, literature circles was used in the experimental group, but control group was not intervened. Six books with different themes were selected by researchers for experimental process. They are Ünlüler de Çocuktu (Biography), Çatalhöyük Öyküleri (Historical), On Beş Türk Masalı (Tale), Uzaylılar Geliyor (Science-fiction), Süper Futbolcular için Başlama Düdüğü Çalıyor (Sport), Gözlerinde Güneş Var (Memoir). Books were introduced in the class, and students were asked to make choice. According to the choices of students, five groups with six persons and one group with five persons were formed. In their first meeting, groups decided on the number of pages to be read for each meeting, the tasks to be conducted, the persons to conduct these tasks as well as the order of these tasks, and the project type. After groups were formed, teacher made a practice over a short story in order to show students what are the tasks of the roles and how group discussions should be made. After that, students conducted their group meetings in a course hour on Mondays and Thursdays each week. In these meetings, they shared the works they did in accordance with their tasks with group members and discussed about the part read. As it was planned, the implementation lasted for three weeks. At fourth week, groups presented their books to the class within three course hours. While one group preferred puppet theater, one group preferred poetry writing, one group preferred power-point presentation and one group preferred visual presentation, two groups preferred role playing technique. The experiment came to an end with presentations. Implementations lasted for four weeks in total. Two days later following the completion of the presentations, reading comprehension scale was administered as post-test. Post-test was not administered to 3 students in the experimental group and 8 students in the control group because they did not come to school at this last week of the academic term when post-test was implemented. Independent groups t test and Wilcoxon signed-rank test were employed for analysis of data.

Study results indicate that pre-test score of experimental group was 10.9 while post-test score of this group was 11.9. This increase is statistically significant ($p<0.05$). Pre-test score was 12.7 in the control group while post-test score of this group was 13.5, but the difference is not statistically significant ($p>0.05$). Then, experimental group students were divided into two groups in terms of pre-test scores as low skilled and high skilled. Increases in post-test compared to the pre-test were reanalyzed at the end of separation. This analysis result shows that pre-test score average of low skilled students increased from 6.5 to 8.7 while score average of high skilled

students remained stable (13.9). Increase in scores of low skilled students is statistically significant ($p<0.05$). Looking at the findings, it can be said that literature circles is an effective way for getting primary education fifth grade students adopt reading comprehension skill. If such an increase is achieved in just one reading, it can be thought that when the method is constantly used, especially low skilled students can reach the level of high skilled students. All in all, it can be said that literature circles can be used in order to get primary education fifth grade students with low reading comprehension skill acquire this skill. Future studies can examine the usability of literature circles in different class levels.

Keywords: Literature circles, reading comprehension skill, teaching method

ÖĞRETİM ELEMANLARININ AKTİF ÖĞRENME ALGILARI

Şule AY Düzce Universitesi suleay@duzce.edu.tr
Filiz EVRAN ACAR, Düzce Universitesi, filizacar@duzce.edu.tr
Abdurrahman KILIÇ, Düzce Universitesi abdurrahmankilic@duzce.edu.tr
Aslıhan KUYUMCU VARDAR, Düzce Universitesi, aslihankuyumcu@duzce.edu.tr

Özet

Hızla gelişen ve değişen bilgi çağına paralel olarak tüm Dünya'da geleneksel öğretim anlayışı terk edilmeye başlanmıştır. Bilgi çağı, öğrenmeyi öğrenen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, karmaşık problemleri çözebilen öğrencileri yetiştirmek zorundadır. Bu zorunluluğa yanıt vermek için özellikle gelişmiş ülkelerde 1980'li yıllardan bu yana aktif öğrenmeye geçilmekte, yeni aktif öğrenme teknikleri geliştirilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme gereksinimiz, geleneksel öğretimin başarısızlığı, araştırmaların aktif öğrenmenin etkililiğini kanıtlaması, aktif öğrenmenin beynin çalışmasına uygunluğu gibi nedenlerle (Açıkgöz, 2002) aktif öğrenmenin önemi giderek artmaktadır. Türkiye'nin uluslar arası (TIMSS, PISA) sınavlarda gösterdiği performans da aktif öğrenme ihtiyacına dikkat çekicidir.

Bu performans dikkate alındığında aktif öğrenmenin ülkemiz için yeni alternatif bir seçenek olarak kalmaması, eğitimin her kademesinde yaşanması gereken bir süreç olmasının kaçınılmazlığı ortaya çıkmaktadır. Nitekim öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirmesine dayalı öğrenme öğretme süreci uygulamaları, yükseköğretimde de Bologna süreci çalışmalarıyla sağlanmaya çalışılmaktadır.

Geleneksel öğretime kıyasla çeşitli aktif öğrenme uygulamalarının etkili olduğunu kanıtlayan (Kıncal, Ergül,Timur, 2007; Slavin,1995; Jones,1990; Lazarowitz, 1991); Okebukola, 1986; Conwell, 1988 ;Jones ve Steinbrink, 1991 ; Kaptan ve Korkmaz, 2001 ; Doymuş ve diğerleri, 2004) çok sayıda araştırma bulunmakadır. Bu araştırmaların çoğunda bilişsel özelliklerle birlikte duyuşsal özellikler üzerindeki etki de sınanmış ve aktif öğrenmenin lehine sonuçlar alınmıştır.

Aktif öğrenme uygulamalarında başlangıçta pek çok sorunla karşılaşılabilir. Özellikle pasif öğrenmeye alışmış öğrencilerin pasifliği bırakmamak için aktif öğrenmeye direnç göstermeleri (Wager,2002;McKinney,2004), grup çalışmalarından ve grup arkadaşlarından yakınmaları (Felder ve Brandt, 1996) gibi. Bu durumlarda aktif öğrenme yine de sürdürülmelidir. Çünkü aktif öğrenme yukarıda belirtilen etkilerinin yanısıra yaşam boyu öğrenmeyi başaran ve demokratik kültüre sahip öğrenenler yetiştirir. Bu başarı, öğrenme sürecinde bizzat öğrencinin öğrenmesini sağlayan zihinsel, fiziksel ve eylemsel dönüşümle gerçekleştirilir. Dönüşümün mümkün olması öğrenme sürecini kontrol altında tutan öğreticinin algı ve uygulamalarına bağlıdır. Öğretmen ya da öğretim elemanı aktif öğrenme yaklaşımını kullanmadaki amaçlarını, bu tekniklerin faydalarını açık bir şekilde öğrencilere açıklamalıdır. Aktif öğrenme aktivitelerin ilk uygulamaları sırasında öğretmenler öğrencilerin çalışmalarıyla ilgili olarak geribildirimlerde bulunmalıdır (McKinney, 2004).

Aktif öğrenme yaklaşımına geçildiğinde öğretmenlerin bilgi aktarma rolü değişmekte rehberlik (aracılık etme, model olma ve çalışmaya güdüleme), öğrenmeyi kolaylaştırma ve sınıfla birlikte öğrenme şeklinde değişmektedir. Nevalainen ve arkadaşlarının (2001) yılında geleneksel öğrenme sürecinden aktif öğrenme sürecine 1980'lerde geçmiş olan Sulvia okulunda yaptıkları gözlemler sonucunda aktif öğrenme yaklaşımını kullanan öğretmenlerde görülen en belirgin özelliğin öğrencilerin öğrenme aşamalarını kontrol etmek ve değerlendirmek, onları çalışmalara yönlendirmek olduğunu tespit etmişlerdir. İşbirliği içinde yapılan çalışmaların hepsinde öğretmenler öğrencilerine rehber olmakta ve onları çalışmaya yönelik cesaretlendirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme süreci başlamadan önce toplantı yaparak bir dönem içinde gerçekleştirilecek olan çalışmaları birlikte planladıklarını belirterek bir öğretmenin öğrenme sürecini oluştururken en önemli rolünün öğrencilerinin, öğrenenler olarak araştırma becerilerini geliştirmek olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Kimonen, Nevalainen,2005).

Aktif öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci rollerinde yaşanan en belirgin değişiklik öğrenme sürecine ilişkin kararlarla ilgilidir. Kararları (Açıkgöz, 2003 ve Bonwell, 1991) geleneksel öğretimde öğretmen alır ve uygularken, aktif öğrenme sürecinde öğrencinin nasıl öğreneceği, ne zaman, ne konuda, kimlerden yardım alacağı, eksiklerini nasıl belirleyeceği, kendine nasıl öğreteceği gibi çok sayıda karar alması gerekmektedir. Öğrenci öğrenmesinden kendisi sorumludur. Bu süreçte öğrenciler öğrenme becerilerini geliştirmekte, bu becerileri kullanarak araştırmalar yapmakta, keşifte bulunmaktadırlar.

Aktif öğrenme sınıflarında, öğrencilerin proje ve küçük grup çalışmalarında bulunmaları sağlanarak önemli ölçüde kendi öğrenmelerini kontrol etme olanağı verilmektedir. Aktif öğrenmenin en önemli özelliği grup içinde bağımsızca çalışırken kendi öğrenme becerilerini tam olarak edinmeleridir (Kyriacou, Manowe, Newson, 2002).

Bu bağlamda aktif öğrenmede öğretmen rolleri de değişmekte ve artmaktadır. Bu araştırma Bologna süreci ile rolleri yeniden sorgulanan öğretim elemanlarının aktif öğrenme konusunda algılarını ortaya koyacak, kavram yanılgıları, rol algıları, öğrenme öğretme sürecindeki uygulamaları konusunda bilgi ve davranış değişikliğine ihtiyaç olup olmadığına da ışık tutacaktır.

Araştırmada amaç, öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının aktif öğrenme konusundaki görüşleri ve sınıflarında aktif öğrenme olarak algıladıkları ne tür uygulamalar yaptıkları ortaya konacaktır.

Bu nitel araştırmada olgubilim (fenomenolojik) deseni kullanılmıştır. Çalışma, Düzce Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde 2009-2010 öğretim yılı sonunda öğretim elemanlarına verilen "Eğiticilerin Eğitimi" programında "Aktif Öğrenme" oturumunda yürütülmüştür. Derse farklı fakülte ve yüksekokullardan, çeşitli statüde 21 öğretim elemanı katılmıştır. Öğretim elemanlarına dersten önce aktif öğrenme algıları ve uygulamaları sorulmuştur. Öğretim elemanlarının yazılı cevapları toplanmış ve ardından aktif öğrenme dersi işlenmiştir.

Veri analizinde nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının aktif öğrenme kavramı ve aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerini içeren veriler tümevarım yaklaşımı esas alınarak (katılımcı verilerine göre) 2 araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, bu kodlamalara dayanarak temalar oluşturulmuştur. Kodlama ve temalar geçerliği ve güvenirliği sağlamak için 3. araştırmacı tarafından da tutarlılık yönünden incelenmiş, bu uygulamayla uzman çeşitlemesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Analiz çalışmaları sonunda ortaya 4 tema çıkmıştır. Bu temalar; dersin işlenişi, sınıf atmosferi, öğretmen rolü ve öğrenci rolüdür. Öğretim elemanlarının aktif öğrenmeyle ilgili algıları bu başlıklar altında oluşturulan kavramlara göre tablolaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim elemanı, aktif öğrenme algısı, aktif öğrenme uygulamaları.

ACTIVE LEARNING PERCEPTION OF THE LECTURERS

Şule AY Düzce Universitesi suleay@duzce.edu.tr
Filiz EVRAN ACAR, Düzce Universitesi, filizacar@duzce.edu.tr
Abdurrahman KILIÇ, Düzce Universitesi abdurrahmankilic@duzce.edu.tr
Aslıhan KUYUMCU VARDAR, Düzce Universitesi, aslihankuyumcu@duzce.edu.tr

Abstract

In parallel with developing and changing information age, traditional teaching approaches are not in favour anymore. Information age has to train students who learn to learn, can think in a crititical and creative ways. To meet these demands, active learning has been used and new active learning learning techniques have been developed in modern countries since 1980's.

Our need of lifelong learning, the failure of the traditional education, the proof of the efficiency of active learning by the researches, the convenience of active learning to the brain work make active learning significant (Acıkgoz, 2002. The performance Turkey showed in international exams (TIMSS,PISA) indicates the need for active learning.

When this performance is taken into consideration, it will emerge that active learning will not only be an alternative for our country but also will be a period to be experienced in every level of the education. This issue has been taken into consideration by the Bologna Process which implies the learning-teaching process practices in which students' taking action in their learning

In contrast to traditional teaching, there are wide range of researches proving the efficiency of different active learning applications (Kıncal, Ergül,Timur, 2007; Slavin,1995; Jones,1990; Lazarowitz, 1991); Okebukola, 1986; Conwell, 1988 ;Jones ve Steinbrink, 1991 ; Kaptan and Korkmaz, 2001 ; Doymuş and others, 2004). In most of these researches, not only cognitive but also affective characteristics efficiency has been examined and the results are in favor of active learning.

At the begining of active learning practises, many problems can be faced such as passive students' resisting active learning (Wager,2002;McKinney,2004) and their objection to group work and group friends (Felder ve Brandt, 1996). Even in those situations, active learning should be continued because active learning train learners who succed in learning throughout their lives and have democratical culture besides the effects indicated above. This success can be realized by means of intellectual, physical and actual change providing student to learn in the learning process. The possibility of the change depends on the perception and applications of the students controlling learning process. Teachers or lecturers should explain their aim for using active learning approach and the benefits of these techniques in a direct manner. During the first practices of the active learning activities, teachers should give feedback about students' work (McKinney, 2004).

In active learning approach, the traditional role of information transfering of the teacher changes into counselling (mediation, being a model, motivation), facilitating learning and learning together with the class. As a result of the study Nevalainen and his friends conducted in Sulvia school which used active learning in 1980s (2001), they determined the most significant features of teachers using active learning approach are to control and assess learning levels of students and directing them to study. Before the learning process, the teachers arrange a meeting and plan the studies for the term together. The most important role of the teachers in a learning process is to develop research skills in students (Kimonen, Nevalainen,2005).

The most significant change experienced in teacher-student roles during active learning period is about decisions of learning period (Açıkgöz, 2003 ve Bonwell, 1991). In traditional education the decisions are made by the teacher. In active learning process there are more decisions to be made such as how, when and what the students will learn, how they will determine their missing points. The student is responsible for his/her own learning. In this process, students develop their learning skills, do researches by using these skills and make discoveries.

By providing students work in projects and in small groups in active learning classes, they are given the opportunity to control their own learning. The most important feature of active learning is to acquire their own learning skills completely while working independently in a group (Kyriacou, Manowe, Newson, 2002).

Within this regard, teacher roles change and increase in active learning. This study aims to determine the perceptions about active learning of the lecturers whose roles are being questioned by the Bologna Process. The misconceptions, role perception, whether they need changes in their teaching-learning practices will be also taken into account.

Purpose of the research is to present perceptions of lecturers about active learning. At the end of the research, lecturers' views about active learning and the kind of applications they perceive as active learning will be defined.

In this qualitative research, phenomenological method was used. The study was conducted in 'active learning'session of "In-service Training for The Lecturers" at Duzce Technical Education Faculty in the academic year of 2009–2020. 21 lecturers from different faculties and schools joined the lecture. Before the program, the lecturers were asked questions about their perceptions and practices of active learing Their manuscripts were collected and after this an active learning session was conducted.

In data analysis, content analysis from qualitative research technique was used. The data indcluding lecturers' views about active learning concept and active learning applications were codified by 2 researchers based on inductive approach (according to subscribers' data) and themes were made up based on these codifications. To provide validity and reliability of codification and themes, a third researcher investigated in terms of consistency and diversity.

At the end of the analysis, four themes emerged. These themes are teaching a lesson, classroom environment, teacher and student roles. Lecturers' perceptions about active learning is presented in tables according to the concepts under these titles.

Keywords : lecturer, active learning perception, active learning applications.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF DIŞI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Şule FIRAT DURDUKOCA, İnönü Üniversitesi, Drsulefirat@Gmail.Com

Özet

Öğrenene, okulda ya da okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği (Demirel, 2005, 4) olarak tanımlanan eğitim programı, okul dışı planlanmış öğrenmelerin eğitimdeki önemini açıkça ifade etmektedir. Öğrenenler okul içinde ve okul dışında geçirecekleri planlı etkinlikler aracılığıyla öğretim programlarının kazanımlarına ulaşabileceklerdir.

Gezi, gözlem, sergi, görüşme, proje ve ödevler sınıf dışı öğretim yöntemleri olarak sıralanabilir. Gezi, sınıf içerisinde yürütülen çalışmaları ilk elden somut yaşantılarla daha anlamlı kılmak amacıyla gerçekleştirilen planlı ziyaretlerdir. Gezi tekniği aracılığı ile öğrenenler birincil kaynaklardan veriler elde etmektedirler. Bu durum, yapılandırmacı öğrenme kuramı üzerinde oturtulan ilköğretim programlarının da temel amaçları arasında yer almaktadır. Yenilenen ve 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya konan ilköğretim programlarında öğrenenlerin öğretmen, ders kitabı, öğretim yazılımları vb. gibi ikincil bilgi kaynaklarından çok, birincil bilgi kaynaklarına ulaşmaları temel amaçlar arasında görülmektedir (Yetkin ve Daşcan, 2006, 52).

Gözlem; öğrenenlerin gerçek hayat içerisindeki olayları, insanları, varlıkları önceden hazırlamış oldukları bir plan dahilinde izlemelerine olanak sağlayan bir öğretim yöntemidir. Gözlem tekniği aracılığıyla öğrenenler okul ve gerçek hayat arasında bağlantı kurmaktadırlar. Aynı zamanda gözledikleri olayı tüm boyutları ile görmeleri özellikle görerek öğrenen öğrencilerin kavrama güçlüklerini gidermektedir.

Sergi; sınıf içinde yapılan bir öğretim etkinliğini sınıf dışına tanıtmak amacıyla düzenlenen bir öğretim yöntemidir. Gözlem gibi sergi de görme yoluyla öğrenmeyi sağlayan bir öğretim yöntemidir. Sergiler öğrencilerin aktif katılımlarını yanı sıra estetik ve artistik becerilerini de geliştirir, kendilerine olan özgüvenlerini arttırır (Tan, 2009, 287).

Görüşme, sınıf ortamında davet edilen veya sınıf dışında randevu alınarak ziyaret edilen uzmanlardan, sınıf içinde işlenen konularla ilgili bilgiler alınmasına olanak tanıyan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem aracılığıyla öğrenenler karşısındaki bireylerle hoşgörülü ilişkiler kurma, saygılı davranma, karşısında konuşan bireylerin sözünü kesmeme gibi temel beceriler elde ederler. Görüşme yapacak olan öğrenciler görüşme konusu ile ilgili olarak önceden birtakım sorular hazırlamalıdırlar. Soruların net, açık ve anlaşılır bir dille sorulması ve sorulan her sorunun konuyla ilgili olması gereklidir.

Proje; bir kavram ya da becerinin kazandırılmasıyla ilgili bir problemin çözümü için, öğrencilerin özgür bir şekilde grup hâlinde veya bireysel olarak yaptıkları çalışmalardır (Saracaloğlu, Akamca ve Yeşildere, 2006). Projeler öğrencilere bağımsız düşünebilme, üst düzey düşünebilme, derse devamda artış, özgüvende gelişme, işbirliği içinde çalışma gibi avantajlar sağlamaktadır. Proje konularını öğrenenler öğretmen denetiminde kendileri seçeceklerinden dolayı, bu yöntem öğrenenlerin öğrenme sorumluluğunu üstlerine alabilme becerilerini daha kolay kazanmalarına olanak tanımaktadır.

Ödevler; sınıf içinde öğrenilen bilgilerin sınıf dışında tekrarını sağlayan, böylelikle öğrenilen bilgilerin uzun süreli belleğe kaydedilerek kalıcılığını arttıran bir sınıf dışı öğretim yöntemidir. Ödevler, öğrenenleri araştırma ve incelemeler yapmaya yönlendirmeli, öğrenenlerin gelişim düzeylerine uygun olmalı, eğitsel değer taşımalıdır. Ödevler genellikle bireysel olarak yürütüldüğünden öğrenenlerin bağımsız çalışma, bireysel hızlarına göre öğrendiklerini kontrol etmelerine olanak sağlamaktadır.

İlköğretim birinci kademeye yönelik olarak hazırlanmış öğretim programlı incelendiğinde, kütüphaneye gezinti düzenleme;mevsim değişikliklerinde çevre gezisi ya da piknik düzenleyerek öğrencilerin doğadaki değişikliklere ilişkin izlenimlerini ifade etmelerini isteme; yaşadığı yerlerin hoşlanıp hoşlanmadıkları özellikleri hakkında yazılar yazma; okul ve çevresinde bulunan değerlendirilebilir artıkları toplama;aile büyüklerinin çocukluğunu araştırma; çevresindeki tarihi mekan, nesne ve yapıtlarla ilgili araştırma raporu hazırlama vb. sınıf dışı öğretim etkinlikleri yer almaktadır (MEB, 2006). Bu alternatif etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı öğretim yöntemlerini ne düzeyde kullandıklarının araştırılması önemli görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı öğretim yöntemlerini ne düzeyde kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaca ulaşmak adına aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı öğretim yöntemlerini kullanma düzeyleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı öğretim yöntemlerini kullanma düzeyleri cinsiyete, mesleki kıdeme, mezun oldukları yüksek öğretim kurumlarına göre değişmekte midir?

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar,1998, 77).

Araştırmanın çalışma evrenini Malatya il merkezinde sınıf öğretmenliği görevini sürdüren 160 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı öğretim yöntemlerini kullanma düzeylerini belirlemek için gerekli olan verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından anket hazırlanmıştır. Ankette, ankete katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek için 3 soru ve araştırmanın alt problemlerine yönelik 27 soru olmak üzere toplam 30 soru bulunmaktadır. Anketin hazırlanmasında öncelikle sınıf dışı öğretim yöntemlerine ilişkin ilgili alanyazında bulunan kaynaklar ve daha önce yapılan benzer çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalardan yararlanılarak hazırlanan taslak anket, alan uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenerek hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan anketin geçerliğini sağlamak amacıyla, anket program geliştirme alanında uzman iki öğretim üyesine ve alanında deneyimli beş sınıf öğretmenine incelettirilmiştir. Yeterli geçerliğe sahip olan anketin güvenirliğini tespit etmek amacıyla, taslak anket 90 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Anketin Cronbach-alphadeğeri .84 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler "Statistical PackageForTheSocial Science SPSS 15.0" paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde;yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma, t testi, F testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığının test edilmesinde $p<0.05$ anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

Verilerin analizi sonucunda; sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı öğretim yöntemlerini kullanma düzeylerinin orta düzeyde olduğu, bu yöntemi kullanmalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre değişirken mezun oldukları yüksek öğretim kurumlarına göre değişmedikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretim yöntemleri, sınıf dışı öğretim yöntemleri, sınıf öğretmenleri.

THE EVALUATION OF THE LEVEL OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' USING OUT OF CLASSROOM TECHNIQUES ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

Şule FIRAT DURDUKOCA, Inonu University, Drsulefirat@Gmail.Com

Abstract

To the learner, the education program which is defined as the codes of learning life that are provided by means of the activities that were planned at school or out of school (Demirel, 2005, 4) clearly explains the importance of learning that is planned out of school on education. The learners will be able to reach the gains of the curriculum by means of the planned activities at school and out of school.

Excursion, observation, exhibition, interview, project and homework can be defined as the out of classroom teaching methods. Excursion is a kind of planned visit that is done to make the studies in the classrom at first hand more meaningful with the concrete lives. By means of the excursion technique, the learners get data from the primary resources. This situation is also among the basic aims of the primary school curriculum which is set on the constructivist learning theory. In the primary school curriculums which were renewed and put into practice from the 2004-2005 academic year, that the learners reach the primary source of information rather than the secondary source of information such as teacher, lesson book, teaching softwares etc. can be seen among the basic aims (Yetkin and Daşcan, 2006, 52).

Observation is a kind of teaching method which gives the opportunity for monitoring the events in real life, people, beings within a previously prepared plan. By means of the observation technique, learners set up a relation between the school and real life. At the same

time, that they see the event they observe with all aspects, especially clear away the perception disability of the students who learn visually.

Exhibition is a teaching method that is organized with the purpose of making an in-class teaching activity known to the outside of the classroom. Like observation, exhibition is a teaching method that provide learining by means of visuality. Exhibitions develop, besides the students' active participation, their aesthetic and artistic skills, increase their self confidence (Tan, 2009, 287).

Interview is a teaching metod which gives the opportunity of getting knowledge about the classroom subjects from the experts that are invited to the classroom or that are visited by getting an appointment out of the classroom. With this method, the learners get some basic skills such as communicating with others tolerantly, behaving respectfully, not interrupting the man who is talking with him. The students who will interview should prepare some questions about the interview subject previously. The questions must be asked clearly and the question must be related with the subject.

Project is the study that the students, independently, do in a group or individually for the solution of the problem related with the gaining of the concept or the skill (Saracoğlu, Akamca ve Yeşildere, 2006). Projects provide the students some advantages such as to be able to think independently, to think high level, to increase the attendance to the lesson, to improve the self confidence, to work in coordination. Since the learners will choose the subject of their projects themselves under the control of the teachers, this method provides the learners to gain the skill of taking the responsibility of learning easily.

Homework is a kind of out of school teaching method that provide the learners to revise the knowledge they learned in the classroom and so, it increases the memorability of the knowledge by saving in the long term memory. Homework should direct the learners to searching and investigating and it should be suitable with the level of the students' progress and it should be educational. Since homework, generally, is carried out individually, it gives the learners the opportunity to study individually, to control what they learn according to the speed of their learning.

When the curriculum that has been prepared for primary schools is examined, it can be seen that there are out of school activities such as visiting libraries, by organizing picnics or excursions when the climate changes, asking them to tell their impressions on the changes of the nature, writing about whether they like or not the place they live in, collecting recyclable wastes, searching about the lives of the family elders, preparing research reports on historical places and buildings in their environment (MEB, 2006). In order to be able to come these alternative activities true, it is considered to be important that it should be searched that at what level the primary school teachers use out of school methods Therefore, in this study, it is tried to be determined at what level the primary school teachers use out of school methods. In order to reach this purpose, the answers to these questions are looked for:

1. What is the level of the primary school teachers in using the out of school teaching methods?
2. Do the level of primary school teachers' using out of school techniques change according to their sexes, professional experience, the high school that they graduated from?

This study is a descriptive research and it is made by using scanning model. The scanning model is the research approaches that aim to describe the situation that existed in the past or still exists (Karasar, 1998, 77)

The population of the study consists of the 160 primary school teachers who serve in the centre of Malatya.

In the study, a questionnaire has been prepared by the researcher in order to collect the necessary data to determine the level of the primary school teachers' using out of classroom methods. . In the questionnaire, there are 3 questions for determining the personal characteristics of the teachers and 27 questions for the sub-problems of the study and totally 30 questions. While preparing the questionnaire, the resources that are in the literature about the out of classroom techniques and the similar studies done previously were examined. The rought questionnaire that was prepared with the help of these studies has been made ready in accordance with the views and proposals of the field experts. In order to provide the validity of the questionnaire, it has been examined by the two university members who are experts in the branch of questionnaire programme development and by the five experienced primary school teachers. In order to determine the reliability of the questionnaire that has sufficient validity, the rough questionnaire has been applied to ninety primary school teachers. The Cronbach-alpha value has been calculated as .84.

The findings that were obtained in line with the aim of the study have been analysed by using the program 'Statistical Package For The Social Science SPSS 15.0. In the analysis of the data, persentage (%), arithmetic average and standart deviation, t test and F test have been used. In the testing of the meaningfulness of the relation between the variables, $p<0.05$ level of meaningfulness has been adopted.

As a result of the analyses of the data, it has been determined that the level of primary school teachers' using out of classroom techniques is at a medium level, and that while their usage of this technique vary according to the teachers' sexes and length of service, it doesn't change according to the school they graduated.

Keywords: teaching methods, out of classroom teaching metods, primary school teachers.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYİ İLE SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Şükran TOK, Pamukkale Üniversitesi, stok@pau.edu.tr
Sevda Doğan DOLAPÇIOĞLU, Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü, sdolapci@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın temel konularından biri duygusal zekadır. Duygusal zeka Thorndike tarafından ilk defa sosyal zeka kavramı kapsamında ele alınmıştır. Thorndike sosyal zeka kavramını "başkalarını anlama ve yönetme" olarak tanımlamıştır (Rastegar, Memarpour, 2009). 1980 yıllarında Howard Gardner "Çoklu Zeka Teorisi" üzerine yaptığı çalışmalarında sekiz tip ana zekanın varlığından bahsetmiştir. Bu zeka tiplerinden ikisi, kişiler arası-sosyal zeka ile kişisel-içsel zeka, bugün adi gecen duygusal zekanın temelini oluşturmaktadır. Duygusal zeka kavramı önce Salovey ve Mayer tarafından ortaya çıkarılmıştır. 1995'te Goleman IQ nun hayattaki başarıya olan etkisinin çok az olduğunu söyleyerek, duygusal ve sosyal becerilerin hayattaki başarı ve mutluluk için akademik becerilerden ve zekadan daha önemli olduğunu açıklamıştır. Duygusal zeka, kendi duygularımızı anlamak ve pozitif olarak ifade edebilmek olduğu kadar, başkalarının da hislerini anlamak, önemsemek ve duyarlılık göstererek ihtiyaçlarına karşılık verebilmektir. (http://www.yesilovayibo.com/egitim/61-okullarda-duygusal-zeka.html). Bununla beraber duygusal zeka konusu öğretme ortamında ve öğretmen eğitiminde ihmal edilmektedir. Ancak olumlu duygulara diğerlerinden daha fazla sahip olan öğretmenler, problemleri daha iyi çözebilmekte ve öğretim sırasında daha iyi fikirler üretebilmektedir. Sınıf içinde duyguları düzenleme ve yönetme daha etkili ve başarılı bir öğretim için önemli faktörlerdir (Rastegar, Memarpour, 2009).

Bu çalışmada temel alınan diğer bir konu ise öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarıdır. Öğretmenlerin öğrenciler karşısında göstermiş oldukları yaklaşımlar genel olarak iki kategoride sınıflandırılır. Bunlar öğretmen ve öğrenci merkezli sınıf yaklaşımlarıdır (Yaşar, 2008). Öğretmen merkezli yaklaşımda sınıf kuralları vurgulanır ve öğretmen tarafından bu kurallara öğrencilerin sorgulamadan

uyması beklenir. Sınıf ortamında öğretmenin beklentileri ve istekleri öncelik taşır (Başar, 1996). Öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımlarında ise sınıf kuralları öğrencilerle birlikte belirlenir ve problemlerin çözümünde öğrencilerin beklentileri dikkate alınır ve onları karar sürecine katar (Çankaya, Canbolat, Aküzüm, Çanakçı, 2010). Wang ve arkadaşları (1993) çalışmasında öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörün sınıf yönetimi olduğunu belirtmektedir. Yapılandırmacı sınıf ortamında, öğretmenin tercih ettiği sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrencilerin beklentileri ile uyumlu olmalıdır (Akar, Tor, Erden, şahin, 2010). Bu uyumu sağlayan temel değişkenlerden biri öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri olabilir ve bu düzey öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını seçmede etki olabilir. Bu nedenle araştırma öğretmenlerin duygusal zeka ve sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiye odaklanmıştır.

Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile sınıf yönetim yaklaşımı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığından ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma evreni, Hatay İli merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemini ise 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Hatay İli merkez ilçesinde tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 233 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Schutte ve arkadaşları (1998) tarafından hazırlanmış ve Özyer (2004) tarafından çevirisi yapılan duygusal zeka anketi kullanılmıştır. Ankette 33 soru yer almaktadır. Anket likert ölçeği tipinde beş derecelidir. Anket, "kesinlikle katılmıyorum (1)", "pek katılmıyorum (2)", "kararsızım (3)", "biraz katılıyorum (4)", "kesinlikle katılıyorum (5)"şeklinde düzenlenmiştir. Ankette duygusal zekayı ölçmeye yönelik hazırlanmış "kişisel sorunlarım hakkında başkalarıyla konuşacağım zamanı bilirim", "diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler" ve "ruh halim değiştiğinde, yeni imkanların farkına varırım" ve benzeri sorular yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı .92'dir. Araştırmada kullanılan diğer bir ölçme aracıda Yaşar (2008) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi" anketidir. Anket likert ölçeği tipinde beş derecelidir. Anket "beni hiç tanımlamıyor (1)", "beni tanımlamıyor (2)", "beni ne tanımlıyor ne tanımlamıyor (3)", "beni genel olarak tanımlıyor (4)", "beni çok iyi tanımlıyor (5)" şeklinde düzenlenmiştir. Ankette öğrenci merkezli (1, 19, 21, 23, 27, 28, 2, 4, 6, 11, 13, 17, 18) ve öğretmen merkezli (3, 5,7, 9, 10, 14, 15, 16, 20, 22, 24, 25, 26) sınıf yönetimi yaklaşımlarına yönelik iki alt ölçekten oluşan 26 madde yer almaktadır. İki faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans % 30'dur. Anketteki maddelerin faktör yükleri .31 ile.70 arasındadır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı .76'dır. Alt ölçeklerin güvenirlik katsayıları ise öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı için .76 ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı için ise .78'dir. Ankette öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirlemeye yönelik hazırlanmış "sınıfta öğrencilerle birlikte ben de bir öğrenci gibi olurum", "mesela bir öğrenci derse izinsiz geç gelirse ceza olarak onu derse almam" ve benzeri sorular yer almaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile sınıf yönetim yaklaşımı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyi ölçeğinden aldıkları toplam puan ile sınıf yönetim yaklaşımı ölçeğinden aldıkları toplam puan arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.402$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2= 0.16$) dikkate alındığında, sınıf yönetimi yaklaşımlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 16'sının duygusal zeka düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyi ile öğrenci merkezli sınıf yönetim yaklaşımı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.391$, $p<.01$). Buna göre öğretmenlerin duygusal zeka düzeyi arttıkça, öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımlarını tercih etme durumları artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0.15$) dikkate alındığında, öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımındaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 15'inin duygusal zeka düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyi ile öğretmen merkezli sınıf yönetim yaklaşımı arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.256$, $p< .01$). Determinasyon katsayısı ($r^2= 0.06$) dikkate alındığında, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımındaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 6'sının duygusal zeka düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Zeka, duygusal zeka, sınıf yönetimi yaklaşımları

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVEL AND CLASSROOM MANAGEMENT APPROACHES OF CLASSROOM TEACHERS

Şükran TOK, Pamukkale Üniversitesi, stok@pau.edu.tr
Sevda Doğan DOLAPÇIOĞLU, Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü, sdolapci@hotmail.com

Abstract

One of the basic subjects of this study is Emotional Intelligence (EQ) . Emotional Intelligence was first discussed within the concept of social intelligence by Thorndike. Thorndike has defined the concept of social intelligence as understanding and administrating other individuals (cited in Rastgear , Memarpour, 2009). In 1980s , Howard Gardner , in his studies on "Multiple Intelligence Theory", mentions about the existence of eight types of basic intelligence. Two of the types , the social intelligence between the individuals and individual-innate intelligence forms the base of the emotional intelligence which is aforesaid. The concept of EQ was first introduced by Salovey and Mayer. In 1995 Goleman , apprising that IQ is of little effect on the success in life , elucidated that emotional and social skills for success and happiness in life are more significant than academic talents and intelligence. EQ means understanding, giving importance to others' feelings and being able to respond to their needs by showing sensitivity as well as understanding and being able to express our own feelings (http://www.yesilovayibo.com/egitim/61-okullarda-duygusal-zeka.html). However, the subject, EI has been neglected in the teaching environment and in the education of teachers. All the same, the teachers, having more positive feelings than others, are able to solve the problems better and produce better ideas during the instruction. Arranging and managing the feelings in the classroom are very important for more impressive and successful teaching (Rastegar, Memarpour, 2009).

Another subject dealt with in this study is the class management approaches by the teachers. The approaches teachers implement before the learners are generally grouped in two categories. These are the teacher and learner-centred approaches (Yaşar, 2008). In the teacher-centered approach classroom regulations are practiced and the learners are required to obey these regulations without commenting on them. Teacher's expectations and wishes bear priority in the class environment (Başar, 1996). In the learner_based classroom management approaches , the rules and regulations are all determined together with the learners and join them to the process of decision (Çankaya, Canbolat, Aküzüm, Çanakçı, 2010). Wang and his colleagues , in their 1993 study , state that the most important factor which affects the learner's success is the class management. In the constructive classroom environment the class management approach teachers prefer should be compatible with the learners' expectations (Akar, Tor, Erden, şahin, 2010). One of the main variations that provides this compatibility can be the teachers' level of emotional intelligence , and this level may be effective in selecting teachers' class management approaches. For this reason , the research has focused on the relation between the approaches of EQ and class management of teachers' .

The purpose of the research is to determine the relationship between the class teachers' EQ and their methods of class management . As this method aims to display the relationship between the classroom (master) teachers' EQ and their methods of class management, it is in relational surveying model . The study population of the research is the class teachers working in the towns of Hatay province. 233 class teachers, selected by way of random sampling in central Hatay in 2010 – 2011 academic year, constitutes the sampling of this

research. The Emotional Intelligence Survey prepared by Schutte and colleagues in 1988 and translated by Özyer in 2004 has been used in this study as data collection method. The questionnaire includes 33 questions. The questionnaire is in likert type and five graded. Its arrangement is as follows : (1) I certainly don't agree , (2) I don't agree much , (3) I'm undecided (4) I agree to some extent (5) I certainly agree . In this questionnaire , the questions prepared to scale the intelligence such as "I know the right time to talk about my problems with others" , "Other people easily count on me" , "I become aware of new oppotunities when my mood changes" take place. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was .92. The other way of measurement is the "Class Management" poll developed by Yaşar (2008). The questionnaire is in likert type and five graded. Its arrangement is as follows : (1) I certainly don't agree , (2) I don't agree much , (3) I'm undecided (4) I agree to some extent (5) I certainly agree . There are 26 items formed up by two sub-scales about the teacher-centered (3, 5,7, 9, 10, 14, 15, 16, 20, 22, 24, 25, 26) and the student-centered class (3, 5,7, 9, 10, 14, 15, 16, 20, 22, 24, 25, 26) management in the poll. The variance explained by the two factors about the scale is thirty percent. the stowage factors in the items is between 31 and 70. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was .76. The reliability parameter of the sub – scales is .76 for the student- centered class management approach and .78 for the teacher- centered class management approach. In the questionairre there are such questions " I become a student with the students, I don't take the student in if he is late for the class without permission" in order to find out the approaches of the teachers in class management Pearson Correlation parameter technique is used to find out the relationship between the Class teachers' emotional intelligence level and their class management approach.
It was determined that there is a positive mediocre and meaningful intercourse betweeen the points that the classroom teachers' got from the level of the emotional intelligence scale and from the points they got from class education approach scale (r=.402, p<.01). When the determination parameter (r^2= 0.16) was taken into consideration, it could be said that 16 percent of variation in the class education approach was derived from the level of the emotional intelligence. Moreover; it was found out that there is a mediocre, positive and meaningful intercourse between the level of the emotional intelligence and the approach of student-centered education (r=.391, p<.01). With reference to this; as the teachers' emotional intelligence level increased, their preference of student-centered class management approach increased, as well. When the determination parameter (r^2= 0.15) was taken into consideration, it could be said that fifteen percent of the total variation in student- centered class management approach was originated from the level of the emotional intelligence. Besides; it was determined that there is a low level, positive and meaningful intercourse between the class teachers' level of emotional intelligence and the approach of teacher-centered class teaching approach (r=.256, p< .01). When the determination parameter (r^2= 0.06) was taken into consideration, six percent of the total variation in the teacher- centered class management approach had its source in the level of the emotional intelligence.

Keywords: Intelligence, emotional intelligence, classroom management approaches

FEN BİLGİSİ EĞİTİMİNDE LİSANSÜSTÜ TEZLERİN TEMATİK EĞİLİMLERİ

Tezcan KARTAL, Ahi Evran Üniversitesi, tezcankartal@hotmail.com
Ramazan DEMİR, Gazi Üniversitesi, ramazandemir70@hotmail.com
Nurhan ÖZTÜRK, Gazi Üniversitesi, nurhanozturk41@hotmail.com
H. Gamze YALVAÇ, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, gamzeyalvac@gmail.com

Özet

Bilimsel araştırma sonuçları, tüm bilim alanlarındaki politika ve uygulamaları etkilemesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu sonuçlar uygulamalar için ampirik bir temel oluşturur ve mesleki faaliyetler için, uygulayıcılara rehber olarak da kullanılır. Eğitim alanındaki araştırma sonuçları ise, ders kitapları, ansiklopediler ve el kitapları şeklinde yayınlanan çalışmalar açısından önemli bir içerik kaynağını oluşturur ve herhangi bir öğretim alanında üretilmiş bilgi olarak da kendisini gösterebilir. Eğitim ve öğretim uygulamalarını şekillendirmede önemli bir rolü bulunan eğitim araştırmalarının sayısında son on yılda büyük bir artış olduğu görülmektedir. Yayınlanan çalışmalardan bazıları eğitim reformlarının temelini oluştururken, bir kısım da literatürü gözden geçirilme yoluyla önceki yapılan araştırma sonuçlarının güvenirliğini test etmektedir.

Günümüz Türkiye'sinde her eğitim kademesinde olduğu gibi, lisansüstü eğitim alanında da sayısal göstergeler sürekli olarak artmaktadır. Gerek sosyal bilimler; gerekse diğer bilim alanlarındaki enstitülerde yapılan binlerce tez bulunmasına rağmen, bu tezlere üretilen bilginin etki değeri olarak kabul edilebilecek bir gösterge olan bilimsel atıf sayıları yeterli düzeyde değildir. Bu durum her bir alandaki bilimsel üretim süreçlerinde olduğu gibi, tezler yoluyla üretilen bilgilerin de bilimsel ölçütler açısından ele alınarak kontrol edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bir alanla ilgili yapılmış bilimsel tezlerin analiz edilmesi o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler verebilir, incelenen alanın genel görünümünü ortaya çıkarabilir.

Yapılan literatür incelemelerinde, fen bilgisi eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerde çalışılan konuların yönelimlerini belirleyen kapsamlı bir analiz çalışmasının bulunmadığı görülmektedir. Bu eksiklikten hareket edilerek bu çalışmada, *Türkiye'de fen bilgisi eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik eğilimleri nasıldır?* sorusuna cevap aranmıştır.

Bu çalışmada Türkiye'deki *Fen Bilgisi Eğitimi* alanında 1990-2010 yılları arasında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora seviyesinde Türkçe ve yabancı dilde (İngilizce) yazılmış tezlerin konu eğilimleri kullanılan konu başlıklara göre ortaya koymak amaçlanmıştır. YÖK tez veri tabanında fen bilgisi eğitimi ile ilgili olarak Türkiye'de tamamlanmış ve ulaşılmasına izin verilen ve verilmeyen 339 türkçe olarak yazılmış yüksek lisans tezi, 16 ingilizce olarak yazılmış yüksek lisans tezi, 38 türkçe olarak yazılmış doktora tezi ve 3 ingilizce olarak yazılmış doktora tezi olmak üzere toplamda 396 lisansüstü araştırma tezi araştırmanın çalışma örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan tezlerde kullanılan başlıkların Türkiye'deki tez çalışmalarının alanda genel eğilimi belirleyeceği düşünüldüğünden bu yönü ile önem taşımaktadır.

Araştırma, *fen bilgisi eğitimi* alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının eğilimlerini incelediği için bir eğilim araştırmasıdır. Eğilim analizleri günümüzde çoğunlukla mali araştırma ve finansal çalışmalarda kullanılmakla birlikte, eğitim alanında da önemli bir araştırma tekniği olarak kullanılmaya başlanmıştır. Eğilim analizi, mevcut durumu ortaya koyan verilerin zaman içerisinde gösterdikleri eğilimlerin incelenmesi ile yapılır. Eğilim analizi yapılırken, temel alınan yılı izleyen yıllardaki verilerin, temel alınan yıla göre göstermiş oldukları eğilimler incelenir. Eğilim analizi, gelecekteki olayları öngörmek için kullanılmasına rağmen, araştırılan konunun geçmişteki durumunu ortaya koyan değişkenleri hesaplamak için de kullanılabilir. Diğer bir ifadeyle, ele alınan zaman aralığından sağlanan veriler kullanılarak, araştırılan konunun geçmişteki durumu tahmin edilmeye ya da gelecekteki durumu öngörülmeye çalışılır. Diğer yandan, tezlerin incelenmesini, var olan durumun aynen resmedilerek sınıflandırılmasını ve eğilimlerinin araştırılmasını amaçladığı için tarama modeli yaklaşımlarından genel tarama modelindedir. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalardır. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun

fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır. Genellikle tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok, örneklemdeki bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedirler. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modeli yaklaşımına bağlı olarak doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. İncelen tezlerdeki konu başlıkları alt kategorilere ayrılarak genel bir değerlendirme yapılarak, bu alandaki çalışma eğilimi belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler, frekans ve yüzdelerle analiz edilmiştir. Araştırma, Türkiye'deki fen bilgisi eğitimi alanındaki tez çalışmalarının genel çerçevesini belirlemesi açısından alan yazına katkıda bulunacağı ve bu alandaki akademik çalışmalara yararlı olacağı düşünülmektedir.
Araştırma sonuçlarına göre; fen bilgisi eğitimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezler taranarak konu alanları kategorilere ayrılarak yıllara göre yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Oluşturulan bu kategoriler; Fen bilgisi eğitiminde

Bilim okur-yazarlığı,
Ders araş-gereçleri ve materyal kullanımı,
Kavram öğretimi,
Kuramlar,
Laboratuar kullanımı,
Modeller,
Öğrenme stilleri,
Öğretim stratejileri,
Öğretim teknikleri,
Öğretim yöntemleri,
Poster kullanımı,
Program ve programın değerlendirilmesi,
Teknoloji kullanımı,
Teoriler,
Yeni yaklaşımlardır.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi eğitimi, lisansüstü eğitim, eğilim araştırması

THE THEMATIC TENDENCIES OF GRADUATE DISSERTATIONS IN SCIENCE EDUCATION

Tezcan KARTAL, Ahi Evran University, tezcankartal@hotmail.com
Ramazan DEMİR, Gazi University, ramazandemir70@hotmail.com
Nurhan ÖZTÜRK, Gazi University, nurhanozturk41@hotmail.com
H. Gamze YALVAÇ, Gaziosmanpaşa University, gamzeyalvac@gmail.com

Abstract
Scientific research results are extremely significant in terms of influencing the policies and practices in all science fields. These results form an empiric basis for practices and can be used as a guiding material for occupational activities. Research results in education, however, form a content source for such works as textbooks, encyclopedias and handbooks, and might be revealed as taught information in a number of different teaching fields. There has been a drastic increase in the number of education researches which play a crucial role in the arrangement of teaching-learning processes. While some of the published works provide a basis for education reforms, the other works test the reliability of the research results which have been carried out through a quick analysis of literature.
Quantitative indicators in fields of graduate education are constantly increasing as can be seen in every education level of Turkey. Though there are thousands of dissertations in many fields of Institute of Natural and Applied Sciences and Institute of Social Sciences, the number of scientific citations, which might be accepted as an indicator of the impact value, is not close to the desired level. This puts forth that knowledge which is gained through dissertations should be filtered by taking scientific measures into consideration as it is in the process of knowledge production. When dissertations belonging to a specific field are analyzed from a certain point of view, this might provide information about the depth and prevalence of the subject matter along with its general structure.
There is not a comprehensive study about the thematic tendencies of graduate dissertations in science education according to the researches carried out. Taking this into account, this study aims to answer the question of "What about the thematic tendencies of graduate dissertations in the field of science education in Turkey".
This study tries to compile dissertations written in the graduate level (Master and Ph.D.) of science education field in Turkey between 1990 and 2010 in accordance with their subject matter tendencies. Sample includes 339 master dissertations written in Turkish and 16 master dissertations written in English while there are 38 Ph.D. dissertations written in Turkish and 3 Ph.D. dissertations written in English. These numbers include all the dissertations that might be found in the dissertation database of Council of Higher Education and reached with or without permission. This is also important since it is presumed that the titles used in the dissertations of the sample might reveal general tendencies of the dissertations.
This study is a kind of trend research in which the tendencies of graduate dissertations in the field of science education is analyzed. Tendency analyses have been used as an important research material in education field as well as financial research and financial studies. Tendency analyses are obtained through the examination of the change that data, which provides info about the current situation, shows in a certain time period. During this process of tendency analyses, the change in the tendencies of data within two different time periods is taken into account. While tendency analyses are used to foresee what will happen in the future, it might also be benefited to calculate variables which give information about the former situation of what is being focused. In other words, data which is obtained within two different time ranges is utilized so that more information (former info and some predictions about future) about what is being analyzed and searched is to be attained. However, scanning model is used since current situation is aimed to be depicted and classified in the examination of trend (tendency) research. Scanning surveys are used to find ideas or skills and attitudes of the participants about one subject or event and have much bigger samples than the other research methods. The aim of the scanning surveys is to depict the current situation of the research topic through picturing. In this model, research are more interested in how ideas and features are scattered than in what causes them to be so. General scanning model is the scanning regulation applied to the population or a small group belonging to that population or a sample to have an idea about population which contains many members. The method of document analysis has been utilized due to general scanning model. The analysis of documents includes the examination of the written materials about the aimed and desired cases. Through sub-categorization of the dissertations, the tendencies in these different fields were aimed to be found out. Data,

frequencies and percentages have also been centered. It is also presumed that this study will be used in further studies and has been an important contribution to the literature in terms of conceptualizing general structures of dissertation in the field of science education. According to the study results, graduate dissertations in the field of science education have been categorized in accordance with their subject matter through the scanning process and their percentages and frequencies have been calculated per year. These are the categories that have been constituted: In science education,

- science literacy,
- Efficient use of course equipments and materials,
- Teaching concepts,
- Theories,
- Laboratory use
- Models,
- Learning styles,
- Teaching strategies,
- Teaching techniques,
- Teaching and learning methods,
- the use of posters,
- Evaluation of the program and the program,
- The use of technology,
- Theories,
- new approaches.

Key words: Science Education, Graduate Education, Tendency (trend) Research

SÜREKLİ ÖĞRENME SÜRECİ ÜZERİNE GÖRGÜL BİR ÇALIŞMA: EĞİTİM VE ÖĞRENİM ÇALIŞANLARININ NİTELİKLERİ VE PSİKOLOJİLERİ İLE ÖĞRENCİ BEKLENTİLERİNİN KIYASLANMASI

Tuna USLU, Gedik Üniversitesi Meslek Yüksekokulu, tunauslu@gmail.com

Özet

Çalışmamızda öncelikle Türkiye'deki çalışanların eğitim ve öğrenim durumlarıyla ilgili algıları araştırılmıştır. Buradan yola çıkarak katılımcılarımızın yaşam boyu öğrenime dönük beklentileri sorgulanmıştır. Daha sonrasında ise okul ve üniversite çalışanlarının işlerine sahiplenme seviyeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yaptığımız ikinci saha çalışmasıyla, Türkiye'deki çalışanların eğitim ve öğrenim durumlarıyla ilgili algıları (Türkiye'deki eğitimin biçimi, bilgiye ulaşım yolları, tercih ettikleri öğrenim alternatifleri, katıldıkları sertifika programları, devam etmek istedikleri yabancı dil kursları vb.) araştırılmıştır. Buradan yola çıkarak katılımcılarımızın yaşam boyu öğrenime dönük beklentileri de anket aracılığıyla sorgulanmıştır. Daha sonrasında ise, üniversite ve sanayide çalışanlarının işlerini sahiplenme ve işbirliğine yönelme seviyeleri arasındaki farklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada ise, eğitimde çalışanları destekleyen ve güdüleyen etkenler ile algıladıkları özerklik, yetkinlik ve performansları kendini belirleme kuramı açısından tanımlanmaktadır. Bu modele göre, iş görenlerin içsel tutum ve davranışları ortaya konulduğunda, ortamsal değişkenlerin çıktılar üzerindeki doğrudan etkilerinin azalacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın kuramsal altyapısı Sosyal Takas Kuramı'na dayanmaktadır. Araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkiler, ilgili yazında detaylı olarak incelenmiştir. Bu değişkenlerden işe adanmışlığı (work engagement) çalışanların işlerine kendilerini kaptırmaları ve rol performansları açısından kendilerini fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak ifade etmeleri olarak Kahn (1990, 694) yeniden tanımlamıştır. İşe ve örgüte adanmışlığın bir önceli olarak algılanan örgütsel destek saptanmıştır (Saks, 2006). Ancak işte özerklik de işe adanmışlık üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Bal, 2008). Görev çeşitliliği, geri bildirim ve kontrol ile çalışanların insiyatif alıp işlerini geliştirmeleri arasında da işe adanmışlık, ara değişken rolü oynamaktadır (Salanova ve Schaufeli, 2008). Çalışanların işlerini sahiplenmesinin, özerklik ile iş doyumu arasında kısmi ara değişken rolü oynadığı tespit edilmiş (Mayhem ve diğerleri, 2007); özerklik, duygusal bağlılık, işi sahiplenme ve iş doyumu arasında pozitif ilişki olduğu gösterilmiştir. İşte özerk olmanın, çalışanın bilişsel yetenekleri, iş ile alakalı becerileri üzerinde etkili olarak iş performansını artırdığı ortaya konmuştur (Morgeson ve diğerleri, 2005).

Araştırmada kullanılan soru formu iki bölüm, "*Demografik Bilgi Formu*" (12 madde; yaş, cinsiyet, pozisyon, gelir…), "*Eğitmen Durumu Anket Formu*" (51 madde) olmak üzere toplam 73 sorudan oluşmaktadır. *"Algılanan Örgüt Desteği"* Saks (2006), *"Özerklik"* Hackman ve Oldham (1980) ile Breaugh (1985), *"Yetkinlik"* Jones (1986), *"İşe Bağlı Öz Yeterlilik"* Parker (1998), *"İşi Sahiplenme"* Uslu (2010), *"İşe Adanmışlık"* Schaufeli ve arkadaşları (2006), *"Bireysel İş Performansı"* Sigler ve Pearson (2000) ile ölçülmüştür.

Araştırma sorularıyla ilgili verilerin toplanması için kolayda örneklem yöntemiyle eğitim (ilköğretim, lise) ve yüksek öğrenimde (üniversite, meslek yüksek okulu) çalışanlardan 2008-2010 yılları arasında 200'ün üzerinde anket toplanmıştır. Dışarıdan bilgiye ulaşımla ilgili eğitim alanında kamu/özel sektör arasındaki farklar kıyaslanmıştır. Ölçeklerin geçerliği ve güvenilirliğini tespit etmek amacıyla SPSS'de varimax döndürmesi ile keşifsel faktör ve Cronbach Alpha iç tutarlılık analizi uygulanmıştır. Sektör ve çalışanlar arasındaki fark testleri SPPS aracılığıyla, modelin sınanmasına yönelik analizler çoklu ve hiyerarşik regresyon analiziyle, sağlık, havacılık ve eğitim sektörüne özgün ayrı ayrı modeller de AMOS aracılığıyla yapı denklik modeli kurularak test edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kurum Desteği, Özerklik, Yetkinlik, İşi Sahiplenme, Algılanan Performans

EXAMINATON OF EDUCATION DEMANDS, TEACHERS CHARACTERISTICS AND THE MEDIATING EFFECT OF POSITIVE PSYCHOLOGY ON LEARNING PROCESS

Tuna USLU, Gedik University, tunauslu@gmail.com

Abstract

The influence of supervisor and perceived organizational support, job characteristics, psychological job ownership and work engagement on performance are related to various theories like Social Exchange, Personality-Performance Interaction, etc. In this study, it was aimed to identify the relationship between the supportive and motivational patterns of teachers and their perceived autonomy, competence and performance from a self determination perspective. According to this model, when the intrinsic state and behavior of the employed are

presented, the argument is that direct effect of extrinsic variables lessens. When the contextual state and organizational behaviors of the employed as mediating variables are presented, the argument is that direct effect of independent variables (supervisor and organizational support) lessens with individual characteristics and environmental changes. A questionnaire from 215 participants has been collected. On the next level, factor analysis, reliability, mediation-moderation analysis, hierarchical regression and confimatory structural equation model of the study has been tested.

Keywords: Organizational Support, Autonomy, Competence, Psychological Ownership, Teachers Performance

EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCE İLE YÜKSEK ÖĞRENİMDE AKREDİTASYONUN EĞİTMEN PERFORMANSI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİNİ İNCELENMESİ: BOLOGNA SÜRECİ VE DİĞER ÖRNEKLER

Tuna USLU, Gedik Üniversitesi, tunauslu@gmail.com

Özet

Bu çalışma, ilk aşamada eğitim kurumlarındaki yapısal uygulamaların kurumsal sonuçlarını değerlendirmekte, ikinci basamakta ise bu uygulamaların eğitmen performansını etkileyip etkilemediğini araştırmaktadır. Bu çerçeve ışığında araştırmamızdaki temel varsayım, okuldaki yönetimin ve süreçlerin öncelikle kalite iyileştirmesi sağlayacağı ve kalite iyileştirme aracılığıyla çalışanların performanslarının artmasında rol oynayacağı yönündedir. Bulgularımızın, okullardaki kurumsal yönetim, bilgi yönetimi ve örgütsel iletişimin kalite iyileştirmeyi sağlayarak öğretmenler üzerinde de etkili olduğunun önemine dikkat çekeceğini düşünüyoruz.

Hızla gelişen ve değişen teknoloji; toplumsal, ekonomik ve yönetsel değerler, küreselleşme ve zorlu rekabet koşullarında kalite kavramı, eğitim alanında da giderek yaşamsal bir anlam ve değer kazanmıştır (Kalder, 2002: 11). Akreditasyon standartları ve uluslararası süreç modellerinin kurum ve çalışanlar üzerinde farklı etkileri bulunmaktadır (Uslu ve diğerleri, 2010). Kurumsallaşma, bilgi yönetimi ve örgütsel iletişimin de kalite iyileştirme üzerinde önemli ve güçlü etkisi olmasının yanında, çalışan performansını da bu kanalla etkilemektedir (Uslu ve diğerleri, 2011). Kurumlarda bilgi yönetimi, kalite iyileştirme ve akreditasyonun örgütsel çıktılarının yanında doğrudan çalışanlara da olumlu etkileri bulunmaktadır. Standardizasyon ve akreditasyon gibi kurumsallaşma araçları sayesinde çalışanların güçlendirilmesi de beklenmektedir. Diğer taraftan, örgütsel iletişim araçlarının çalışanlar arasındaki sosyal etkileşim ve iletişim etkinliğini artırmak gibi önemli görevleri vardır. Yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya örgütsel iletişimin yönetilmesiyle beraber, hem örgütsel hem de bireysel performansın artırılması da amaçlanmaktadır.

Çalışmanın ilk aşamasında, eğitimde akreditasyon ve kalite güvence uygulamaları ile üniversitelerdeki Bologna sürecindeki standartları özetlenmekte ve karşılaştırmakta, ikinci aşamada ise Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve yüksek öğrenimdeki yapısal uygulamaların kurumsal sonuçları çalışan algılamaları üzerinden değerlendirmektedir. Bu çerçeve ışığında araştırmamızdaki temel varsayım, literatür ve pratik uygulamalarda ön görüldüğü gibi, yönetimin ve süreçlerin öncelikle okullardaki kalite iyileştirmesi sağlayacağı ve kalite iyileştirme aracılığıyla öğretmenlerin performanslarının artmasında rol oynayacağı yönündedir.

Ancak eğitimdeki kurumsal uygulamaların, uluslararası modellerin ve bilgi yönetimi araçlarının örgütsel ve bireysel etkileri ile ilgili literatürde ve Türkiye'de yapılmış çalışmalar çok sınırlı sayıdadır. Yaptığımız görgül çalışma için, farklı okul ve üniversitelerden kolayda örneklem yöntemiyle 165 eğitmene anket doldurtulmuştur. İstatistiksel veriler SPSS 16 ve AMOS aracılığıyla değerlendirilmiştir. Kurumsallaşmayla ilgili ölçekler Uslu ve diğerlerinden (2010) alınmıştır. Okulların 2010 yılı itibarıyla TKY, kalite güvence sistemi ve benzeri uygulamaları kullanma oranları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ara değişkenlerin aracılık rollerini belirlemek amacıyla Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen üç aşamalı yöntem araştırmamıza uyarlanmıştır. Fark testlerinde, yerel uygulamaların sonuçlarıyla uluslararası modellerin hedefleri kıyaslanmıştır. Bulgularımızın, bilgi yönetiminin kurumsal yönetim aracılığıyla kalite iyileştirmeyi sağlayarak eğitmenler üzerinde de etkili olduğuna ve üniversite ile sanayi arasındaki farklara özellikle dikkat çekeceğini düşünüyoruz.

Sonuç bölümünde, eğitimde yerel uygulama bulgularıyla uluslararası modellerin beklentileri arasındaki örtüşme ve farklar karşılaştırılarak, ileriye dönük çözüm önerileri ve yol alternatifleri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: kurumsal yönetim, kalite iyileştirme, bilgi yönetimi, örgütsel iletişim, eğitmen performansı

QUALITY IMPROVEMENT PROCESS IN EDUCATION, BOLOGNA PROCESS AND THE RELATION BETWEEN ORGANIZATIONAL ACCREDITATION STANDARDS AND TEACHERS PERFORMANCE

Tuna USLU, Gedik University, tunauslu@gmail.com

Abstract

This paper develops a framework for the investigation of teachers performance, in the light of recent developments in structural empowerment and process management. The author of this article proposes corporate governance, organizational communication and information management factors that may predict teachers' performance by the mediating effect of quality improvement like Bologna process.

Keywords: corporate governance, quality improvement, knowledge management, organizational communication, teachers performance

MATEMATİKSEL İŞLEMLERİ YAPARKEN AKRANLARIN ORTAK ÇALIŞMASI

Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, vesile@pau.edu.tr
Selçuk ŞİMŞEK, Pamukkale Üniversitesi, selcuk48@gmail.com

Özet

Sosyal Gelişim Kuramı, bireyin tek başına sağladığı performans düzeyinin, o bireyin bireysel gelişimini açıklamada yetersiz olduğunu savunmuştur. Çünkü bu kurama göre, bireyin gelişimi hali hazırda gelişen ve öğrenilenlerle de ilişkilidir. Aynı şekilde diğer taraftan, bireyin dıştan destek sonrasındaki performansı, onun neyi başarabileceğini ve gelişimini göstermektedir (Vygotsky, 1978). ZPD "çocukların tek başına kazanabilecekleri ile onların tek başına problemi çözerkenkipotensiyel gelişimi ve onların bir yetişkin desteği ile

problem çözmedeki kazanımları veya daha iyi bilen bir akranı ile ortak çalışmasındaki kazanımları arasındaki farktır" (Wood ve Wood, 2007, s.5).
Türkiye'deki öğretim sürecini ele aldığımız zaman, yaygın olarak öğretmen-öğrencinin ortak çalışması görülmektedir ama öğrenci-öğrenci ortak çalışmasınasıklıkla rastlanmamaktadır. Vygotsky'nin kuramında olduğu gibi, eğer bir öğrenci, bir matematik sorusunu akranıyla birlikte çözerse bu onun potensiyel gelişimine olumlu yönde katkı sağlar. Bir sınıf ortamında tek başına öğrencinin bireysel gelişiminin olgunlaşması kolay sağlanamaz ama akranı veya öğretmeni tarafından sağlanan destek sayesinde bu olgunlaşma kolayca sağlanır.
Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin matematik dersinde akranlarıyla ortak çalışmaları konusundaki görüşlerini elde etmek amaç edinilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma stratejisine göre araştırma desenlendirilmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi (Bryman, 2004) kullanılarak 12 gönüllü öğrenci seçilmiştir. Bu öğrenciler ilköğretim 5. sınıf öğrencileridir ve 2 ayrı sınıftan öğretmenlerinin tavsiyeleri doğrultusunda belirlenen öğrenci grupları arasından seçilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğrencilerin diğer öğrencilerle ortak çalışmaları hakkındaki fikir ve düşünceleri elde edilmeye çalışılmıştır. Bu öğrencilere öncelikle ortak çalışmadan ne anladıklarına yönelik sorular sorulmuştur. Daha sonra arkadaşlarıyla ve öğretmeleriyle iletişimleri ve ders içinde ve dışındaki yardımlaşmalarına yönelik sorular sorulmuştur. Bütün görüşmeler kayıt altına alınmıştır.
Elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi yönteminin kurallarına uyulmuştur. Araştırmanın amacı ve verilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Benzer ve farklı olan görüşler gruplandırılmıştır. Gerek araştırmanın örneklemi belirlenirken ve gerekse analiz sürecinde örneklemdeki öğrencilerin cinsiyetleri dikkate alınmamıştır.
Araştırmanın sonuçlarına göre, (1) Bu öğrencilerin akranlarından yeterli desteği göremediği ortaya çıkmıştır. Örneklemdeki öğrenciler, arkadaşlarından yardım istediklerinde arkadaşlarının bu desteği sağlamadıklarını söylemişlerdir. Aynı şekilde, bu öğrenciler, diğer bazı öğrencilerin yardım etme konusunda yetersiz olduğunu ve o yüzden arkadaşlarıyla çalışmalarına gerek olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca (2) örneklemdeki birçok öğrenci, matematik dersinde öğretmenlerinin arkadaşlarıyla çalışmalarını desteklemedikleri konusunda hem fikirdi. Öğrenciler, öğretmenlerinin ders içerisinde vermekle zorunlu oldukları bilgileri verme telaşında olduklarını ve sadece bu bilgileri verdiklerini söylemişlerdir. Aynı şekilde bu öğrenciler, öğretmenlerinin arkadaşlarıyla pozitif iletişimlerini engelliklerini ve birbirlerinden destek almalarına fırsat vermediklerini belirtmişlerdir. Buna rağmen, bazı öğrenciler, arkadaşlarıyla ortak çalışmalar yapsalar daha başarılı olabileceklerine inandıklarını vurgulamışlardır.
Araştırmanın sonuçları (3) öğretmenlerin Vygotsky'nin kuramını öğretimlerine uygulama konusunda başarısız olduğunu göstermektedir. Örneğin Mehmet, *"Arkadaşıma sorsam daha sakin ve rahat olurum çünkü öğretmenim beni geriyor. Bazen o sırada anlattığı bir şeyi anlayamadığımı söylesem sanki çok kızacak gibi geliyor."* Diğer bir öğrenci de öğretmeninin derste herhangi bir soru sormalarına fırsat vermediğini söylemiştir. Aynı öğrenci, tıpkı kendisi gibi soru sormak isteyen arkadaşları gibi teneffüs süresince de öğretmene soru soramadığını vurgulamıştır. Görülen o ki, öğretmenlerden her ne kadar derste farklı öğretim stratejileri ve teknikleri kullanmaları beklenilse de bazı öğretmenler klasik öğretimi hala kullanmaktadır.
(4) 12 öğrencinin 10 tanesi kaygılı olmadıkları halde, öğretmenleri veya aileleri arkadaşları ile çalışırken başarılarını karşılaştırırlarsa kaygılanabileceklerini söylemişlerdir ve bu yüzden akranlarıyla ders çalışmak istemediklerini belirtmişlerdir. Örneğin öğrenci Beray, *"Arkadaşlarımdan hiçbiri ile ders çalışmak istemem. Biliyorum onlarla illa okulda değil evde de çalışabilirim. Ama inanıyorum ki annem biz çalışırken kesin bizi gözetler ve kendince başarılarımızı karşılaştırır. Yani örneğin, ben arkadaşımdan daha çok soru sorsam kesin annem 'benim kızım tembel' der. Ben de bunu istemem."* Araştırmanın sonuçları göstermektedir ki, gerek öğretmenler gerekse aileler öğrencilerin ortak çalışmalarını desteklemede başarısız kalmaktadır. Dahası sonuçlara göre; matematik dersinde öğrencilerin ortak çalışmalarının faydalarının aileler ve öğretmenler tarafından yeterli derecede kavranamadığı görülmektedir.
Bu araştırmanın en önemli sonucu öğrencilerin birbirleriyle çalışmalarının desteklenmediğidir. Ama, etkili öğretim ve öğrenme sürecinin sağlanması için öğrenci-öğrenci iletişimi ve öğrenci-öğretmen iletişiminin olması gerektiği gibi öğrenci-öğrenci ortak çalışmanın da olması gerekmektedir. Bu çalışma ilköğretim öğrencilerinin matematik dersinde akranlarıyla ortak çalışmaları konusundaki görüşlerini elde etmeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda bu çalışma sonuçlarıyla alana katkı sağlamayı amaç edinmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin hem derslerinin planını ve sunumunu hazırlarken dikkat etmeleri gereken noktaları göstereceğinden hem de matematik dersinde ortak çalışmaların derste verilmek istenilenlerin başarılı ve başarısız öğrencilerin ortak çalışmalarıyla daha da çabuk ve başarılı kazanılacağını görmelerini sağlayacağından öğretmenler için faydalı olacağı düşünülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi bu araştırmada örneklem ilköğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Yapılacak olan yeni bir araştırmada örneklem olarak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yer alması alana daha fazla katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler:Ortak çalışma, Vygosky, Sosyal Gelişim Kuramı, Matematiksel işlem

COLLABORATION OF PEERS IN DOING MATHEMATICAL OPERATIONS

Vesile ALKAN, Pamukkale University, vesile@pau.edu.tr
Selçuk ŞİMŞEK, Pamukkale University, selcuk48@gmail.com

Abstract
The *Social Development Theory* emphasizes that the level of an individual's independent performance is not enough to describe the individual's development as it shows what is already developed or known. On the other hand, the level of an individual's assisted performance shows what can be achieved and is being developed (Vygotsky, 1978). ZPD "refers to the gap between what children can achieve alone, their potential development as determined by independent problem solving and what they can achieve through problem soiving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Wood and Wood, 2007, p.5).
When we look at the teaching process in Turkey, we can notice teacher-pupil collaboration rather than pupil-pupil collaboration. As suggested in Vygotsky's theory, if a pupil solve a mathematical problem in collaboration with his/her capable peer, this solution will be indicative of his/her potential development. Hence, within the classroom setting, a pupil's individual developmental function has not yet matured but is in the process of maturation with the assistance of his/her peertogether with the support of his/her teacher.
In this study, it was aimed to investigate pupils' views on collaborative work in mathematics. To this aim, qualitative research strategy was used. According to the purposive sampling method (Bryman, 2004), 12 volunteer pupils were selected. Semi-structured interviews were used to get the views of pupils about their ideas and feelings about working with their peers in mathematics. The data gathered were analysed in terms of the rules of content analysis method.
According to the results, it was found: (1) these pupils could not get effective support from their peers. They said that when they wanted to ask for help some of their peers refused to help. Additionally some others were not capable to help their peers so pupils thought that there was not any necessity to ask for help. It was also found that (2) most of these pupils agreed that their teachers did not provide peers' collaborative works in mathematics. Pupils said that their teachers only gave the information they thought their teachers needed to give in that lesson, and did not ask them to work together. However, some of the peers believed that they would be more successful when they worked with their peers.

The results showed that (3) teachers were failed to adapt Vygotskian theory in their teaching. For example Mehmet said that *"I would be more relax and comfortable when I asked my peer as my teacher made me anxious. Sometimes I thought that she would be angry when I said I could not understand what she already told us."* Another pupil emphasized that his teacher did not want them to ask any question during the lesson, however, he also emphasized that he -as his peers could not ask any question during the break time as well. It seemed that teachers used classical ways of teaching even though it was expected teachers to use different strategies and techniques in a lesson. (4) Ten of twelve pupils believed that they would be anxious –even though they were not- when their peers did better than them and when their teachers or parents compared their success. The pupil Beray said that *"I do not want to work with one of my peers. I believe I can work at home with them. But I believe my mum can monitor us and compare our successes. I mean for example, if I ask more question than my peer, she might say 'yes my daughter is lazy'. I do not want this".* The results also indicated that both teachers and parents were failed in supporting collaboration. Furthermore, it was found that teachers as well as parents were not aware of how useful peers' collaboration in mathematics.

One of the major result of this study was peers were not supported to work collaboratively with their peers. However, in order to provide effective teaching and learning process, there should be peer-peer collaboration as well as peer-peer interaction and peer-teacher interaction. This study aimed to find out peers' views about collaborative work in mathematics and aimed to provide helpful information to the area. The results of this study will be helpful also for the teachers to design their lessons. As said earlier, the sample of this study was consisted of pupils, another study can be done with both pupils and teachers in order to provide fruitful information to the area.

Keywords: Collaboration, Vygotskian theory, mathematical operation

GÖRSEL SANAT ÖĞRETİMİ DERSİ KAPSAMINDA DANS TİYATROSUNUN YERİ VE ÖNEMİ

Vicdan NALBUR TAŞDEMİR, Marmara Üniversitesi, vicdann@gmail.com

Özet

Görsel Sanat Öğretiminde öğretmen yetiştirmenin önemi kaçınılmazdır. Prof. Dr. Ali Uçan'a göre " İnsan, yapısı ve yaradılışı gereği sağlıklı, güvenli, dengeli, uyumlu, doyumlu ve mutlu yaşama; yaşamını en iyi biçimde sürdürme ve düzenleme, olabildiğince iyileştirme ve yetkinleştirme; bunun için gücünü (potansiyelini) ve yeteneklerini harekete geçirme, kullanma ve geliştirme; bu yolda gerekli her türlü fırsat ve olanaklardan yararlanma; kendini gerçekleştirme ve giderek kendini aşma gereksinimi içindedir.

İnsan ilkin " genel-günlük yaşam bilgisi''yle donanmaya başlar. Ancak, bununla yetinmez, geliştikçe onun ötesine geçerek 'iyiyi ve değerliyi', 'özgünü ve güzeli' , 'gerçeği ve doğruyu' 'yararlıyı ve kullanışlıyı' arar, bulur. Bu arayış ve buluşların birer ürünü ve süreci olarak ' felsefe, sanat, bilim ve teknik ' denilen gelişme, yetişme ve çalışma alanlarını oluşturur. Bu alanlardan sanatın insan yaşamında diğerlerinden farklı, kendine özgü bir yeri ve önemi vardır." İnsan doğası gereği beden diliyle ifade ettiği düşüncelerini estetik bir yaklaşımla karşısındakine aktarır. Doğuştan var olan yetenekler eğitim yoluyla geliştirilerek sanatsal kişiliğin oluşmasını sağlar. " İletişim sürecinde, karşılıklı olarak iletişim ilişkisine giren bireylerin bedenleri aracılığıyla birbirlerine ilettikleri mesajlar, iletişimin başarısında çok önemli bir görev üstlenir. Bu nedenle duygu ve düşüncelerin doğru bir biçimde ifade edilebilmesi, açıklanmak istenenlerin beden aracılığıyla doğru bir biçimde canlandırılmasına sıkı sıkıya bağlıdır." (Aytaş, 2003) Bu sebeple dans tiyatrosunun beden diline etkisi de kaçınılmazdır.

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı üçüncü dönem Sanat Eğitimi dersinde ritm, temel tasar öğeleri, hareket, denge vb. plastik değerler ve kavramlar kazandırılır. Dördüncü dönem Görsel Sanat Öğretimi dersinde ise grafik, tekstil, mimari tasarımlar Sanat Eğitimi dersinin üzerine inşa edilerek öğrenciye estetik bakış açısı kazandırılır. Görsel Sanat Öğretimi dersinde üç boyutlu olarak Dans Tiyatrosu Projesi adı altında Pina Bausch'a dayanan hareket tiyatrosu farklı doğaçlamalarla; müzik, form, denge, zıtlık ve farklı sembollerle hareketli heykeller tasarlanmaktadır. Koreografilerde heykellerin değişik formları dahilinde büyük-küçük, koyu-açık, zıtlık, hareket, ışıkla, kostümle, makyajla, müzik ve beden ahengi üç boyutlu olarak kazandırılmaktadır.

1973 yılında Wuppertal Dans Tiyatrosu Pina Bausch'la başlamıştır. " Pina Bausch bilindik klasik dans kalıplarına baş kaldırır; durmaksızın sorarak, sorgulayarak koreografisini yapmaya başlar. Doğaçlamalar tiyatrosunun özünü oluşturur. Yaşamla hesaplaşır. Bireyi bireyin toplumdaki yerini irdeler. Bellek ve beden ortaklaşa çalışır. Yeni bedenler yaratılır. Tiyatro eleştirmeni Sevgi Şanlı, " Willkommen Pina Bausch " başlıklı yazısında (Cumhuriyet Gazetesi, 07 Haziran 2000) " Pina Bausch'un kolları kullanmasını bir fenomen " olarak niteler. " Kollar iç içe girip çıkarak beden içinde yeni bedenler doğurur." (www.main-board.eu). Dans tiyatrosu ile hep yeni oluşumlar yeniden doğuşu sanatsal anlatımlarla vurgulanarak yeni yeni boyutlar kazandırılır.

Problem: Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2.sınıf öğrencilerinin Dans Tiyatrosu projesi ile kazanımlarının araştırılması.

Amaç: Ülkemizin değişik bölgelerinden üniversitemiz eğitim fakültesine gelen sınıf öğretmenliği adaylarının Dans Tiyatrosu projesi ile sanat perspektifinin gelişimini sağlamak.

Önem: - Sınıf öğretmenliği adaylarının Görsel Sanat Öğretimi dersi içeriğindeki Dans Tiyatrosu projesi ile kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri

- Sanata karşı duyarlı bakış açısı kazanabilmeleri
- Popüler sanat ile gerçek sanatı ayırt ederek entelektüel bakış açısını geliştirebilmek
- Dans tiyatrosu ile müzik kültürünün ilişkisini kurabilmek vb.

Sınırlılıklar: İstanbul ili 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci ve ikinci öğretim 2.sınıf öğrencilerine (200 öğrenci) Dans Tiyatrosu projesi anket formu uygulanmıştır.

Araştırmanın Modeli: Tarama modeli kullanılarak nitel veri analizi uygulanacaktır.

Veri Toplanması: Araştırmanın verileri anket şeklindedir.

Sonuç: Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ekip oluşturma, arkadaşlık, kendini daha iyi ifade edebilme, sanata karşı önyargıların değişmesi, sanatla popüler sanat arasındaki farkın algılanması, yaşama dair geniş bir perspektiften bakabilme olgularının gelişerek pekiştirilmesi öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanatlar, Dans Tiyatrosu, Sınıf Öğretmenliği

PLACE AND IMPORTANCE OF DANCE THEATRE IN CONTEXT OF VISUAL ARTS EDUCATION COURSE

Vicdan NALBUR TAŞDEMIR, Marmara University, vicdann@gmail.com

Abstract

Teachers' education is indispensably important for Visual Arts Education. According to Prof. Dr. Ali Uçan "Human, needs to live healthy, safely, well-balanced, coherent, satiated and happy; to carry, manage, improve and complete its life at its best; to mobilize,

utilize and develop its potentials and capabilities; to benefit from all opportunities and possibilities in this regard; to realize and gradually excel its self, as per its characteristics and nature."
Firstly, human starts to be equipped with general-daily life knowledge. However it does not contented with that and goes beyond that seek and find "the good and valuable", "the genuine and beautiful", "the real and correct" and "the useful and practical". As a yield of this seek and find, it forms development, attainment and work fields like "philosophy, art, science and technique". Among them, art has a different, on its own place and importance compared to others. Human transfers its thoughts through aesthetics to its correspondent with body language. Development of its inherent capabilities may lead to form its artistic personality. "In communication process, messages conducted by individuals in a mutual communication relationship play paramount role in success of communication. Therefore, expressing emotions and thoughts correctly closely depends on correct role play (animation) of body expressions" (Aytaş, 2003). Thus, dance theatre has inevitable effect on body language.
Students attain rhythm, basic design elements, movement, balance etc. in arts education course in third term of Primary School Education Class Teacher Department at Marmara University Atatürk Education Faculty. In Visual Arts Education course in fourth term, they build up graphics, textile, and architectural design on arts education course to achieve aesthetic perspective. In the three dimensional Dance Theatre Project in Visual Arts Education course, dramatic sculptures are designed based on Pina Bausch's dramatic theatre with various improvisations, music, form, balance, contrariety and different symbols. In choreographies, big-small, dark-light (cast), contrariety, movement are attained three-dimensionally with light, costume, make-up and body harmony.
Wuppertal Dance Theatre started with Pina Bausch in 1973. Pina Bausch rebels against classical dance patterns widely known, and makes her choreographies by questioning and interrogating continuously. Improvisations are the core of her theatre. She settles with life. She explicates the individual and the place of individual in society. Memory and body co-work. New bodies are created. Sevgi Şanlı, a theatre critic, features Pina Brausch's using arms as a phenomenon in her article titled "Willkommen Pina Bausch" (Cumhuriyet Gazette, 07 June 2000). Arms give birth to new bodies by their inner and outer movements (www.main-board.eu). New formations are attained with dance theatre by putting artistic emphasizes on re-births (renaissance) for new dimensions
Problem: Examining attainments of class two students in Class Teacher Department with dance theatre project
Purpose: Provision of development of artistic perspective of student teachers with Dance Theatre project at second class in Class Teacher Department
Importance: Providing student teachers expressing themselves more comfortably with Dance Theatre Project in Visual Arts Education course.
Acquiring an exquisite perspective for arts
Developing an intellectual perspective recognizing real art is other than popular art
Associating dance theatre with music culture, etc.
Limitations: Dance Theatre Project questionnaire is applied to 200 class two teacher students at Class Teacher Department of Atatürk Education Faculty of Marmara University (regular and evening education) in Istanbul province in 2010-2011.
Research Model: Survey model will be employed and quantitative data analyses will be applied.
Data Gathering: Research data is in questionnaire form.
Conclusion: Developments for factual capabilities of teacher students, like team forming, friendship, better expressing itself, change prejudices for art, recognizing the difference between art and popular art, acquiring a wider perspective for life are foreseen.

Keywords: Visual Arts, Dance Theatre, Class Teacher

ORTA ÖĞRETİM ORGANİK KİMYA DERSİNİN DENEYLE DESTEKLENMESİNİN BAŞARIYA ETKİSİ

Volkan BİLİR, Gazi Üniversitesi, balaze08@hotmail.com
Habibe TEZCAN, Gazi Üniversitesi, habibetezcan@gazi.edu.tr

Özet
Bu çalışmada, laboratuar destekli öğretimin, 11. sınıf öğrencilerinin Organik Kimya derslerini kavramalarına ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir.
Araştırma Ankara ili, Yenimahalle ilçesi, M. Rüştü Üzel Kimya Meslek Lisesi'nde, 2008 -2009 Öğretim Yılının Birinci Döneminde gerçekleştirilmiştir. Anadolu Meslek Lisesi 11. Sınıf ve Teknik Lise 11. Sınıf öğrencilerinin bulunduğu iki farklı bölümde toplam 61 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.
"ALKİNLER" konusu her iki sınıfa da "Geleneksel Öğretim Yöntemi" ile işlenmiştir. Bu öğretimin sonunda sınıflara araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzmanlar tarafından kapsam geçerliliği onaylanan, "Alkinler Konusu Kavram Testi" "Ön Test" olarak uygulanmış. Daha sonra uygulanan öğretimLaboratuar Yöntemi ile desteklenmiştir. Öğretimden sonra bu gruplara 'Alkinler Konusu Kavram Testi' 'Son Test' olarak uygulanmıştır.
Araştırmanın sonunda elde edilen veriler, SPSS bilgisayar programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Geleneksel Öğretim Yönteminin Laboratuar Yöntemi ile desteklenmesi sonucu öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı t-Testi uygulanarak belirlenmiş ve araştırmanın hipotezlerinin analizi yapılmıştır. Sonuçların değerlendirilmesinde anlamlılık düzeyi olarak 0,05 alınmıştır.Alkinler konusunun öğretiminin, Laboratuar Yöntemi ile desteklenmesinin,öğrencilerinakademik başarılarına olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Laboratuar Yöntemi, Geleneksel Öğretim Yöntemi,Alkinler

THE EFFECT OF SUPPORTING ORGANIC CHEMISTRY LESSON WITH EXPERIMENTAL METHOD ON STUDENTS' SUCCESS IN THE SECONDARY EDUCATION

Volkan BİLİR, Gazi University, balaze08@hotmail.com
Habibe TEZCAN, Gazi University, habibetezcan@gazi.edu.tr

Abstract
In this research, the effects of laboratory supported instruction on the understandings of 11th grade students' organic chemistry lessons and their academic success was examined.
This research was carried out in the chemistry department of M. Rüştü Üzel Vocational High School, in Yenimahalle district of Ankara, in the first term of 2008-2009 educational year. 61 eleventh grade students who studied in Anatolian Vocational and Anatolian Technical High School participated in the study.

The subject of "alkynes" was explained to both classes by "Traditional Instruction Method". At the end of the instruction, "Test of Concepts on the Subject of Alkynes" was prepared by the researcher and its content validity was confirmed by experts. It was applied as a "Pre-test". Later the teaching was supported by a laboratory method. After the instruction, "Test of Concepts on the Subject of Alkynes" was applied to the groups as a "Post-test".
The data that was acquired at the end of the research was evaluated by using SPSS software. Whether there was a significant difference between test scores of students as a result of implementing laboratory method to the traditional method was determined by using *t*-test, and the hypothesis of the research was analyzed. The results were compared with 0,05 level of significance.It was found out that teaching the subject of alkynes using the laboratory supported method had a positive effect on students' academic success.

Keywords: Laboratory Method, Traditional Teaching Method, Alkynes

YÖNETİM BİLGİ SİSTEMLERİ VE UYGULAMALARINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR (E-OKUL ÖRNEĞİ)

Yasin IRMAK, Pendik Türk Telekom Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Müdür Yardımcısı

Özet

Bilgi toplumu haline gelmek ve bilgi teknolojilerinden en üst düzeyde yararlanmak isteyen devletler, gelişmiş ve uygun teknolojileri çağdaş yönetim teknikleriyle birleştirerek, vatandaşa hizmeti ön plana çıkaran yeni yapılanmalara gitmektedirler. Bunun ise, en önemli aşamasını Yönetim Bilgi Sistemleri (YBS) ' nin devlet kurumlarında uygulanması oluşturmaktadır. Yönetim Bilgi Sistemlerinin devlet kurumlarında başarılı bir şekilde uygulanması durumunda, vatandaşa verilen hizmetin kalitesi artmakta ve hizmetlerden memnuniyetin artması sağlanmaktadır. Diğer yandan devlet kurumlarının işleyişinde hız, kesinlik, doğruluk ve şeffaflık gibi özellikler geliştirilerek, yönetimin de işi kolaylaşmakta ve daha etkili bir hale gelmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak; 2009 - 2010 öğretim yılı verilerine göre resmî ve özel 58.982 eğitim kurumunda 21,2 milyon öğrenci öğrenim görmekte, 757.277 öğretmen görev yapmaktadır. Bu sayılara göre hedef kitle göz önünde bulundurulursa Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye' nin en büyük kamu kurumudur. Kurum içinde yönetim, merkezî bir yapıya sahiptir. Hiyerarşik yapı Bakanlık, il millî eğitim müdürlükleri, ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okullar şeklindedir. En uç birime gönderilecek olan bir bilgi, bu hiyerarşik yapı içinde ulaştırılmaktadır. Eğitim politikalarının belirlenmesi, personel ihtiyacının belirlenmesi, yatırım planlarının oluşturulması, bütçelerin hazırlanması, yeni kurumların açılması gibi önemli konulara merkezden karar verilmektedir.

Okul yönetiminde ise, akıllıca karar vermek özellikle insan gücü, fiziksel koşullar ve maddi kaynaklar için kullanılacaksa çok çeşitli bilgileri gerektirmektedir. Özellikle bilgisayarların varlığı ve gün geçtikçe gelişmeleri yönetsel karar verme kavramının değişmesine sebep olmuştur. Bu sebeple bilgisayarların okulların yönetiminde gittikçe daha da artan bir önem kazanmaya başlamıştır.

İçinde bulunduğumuz çağın gerektirdiği şekilde yeni eğitim modellerinin, yöntemlerinin denenmesi ve gelişmiş teknolojiyle uyumlu eğitim sistemlerinin oluşturulmasına gerek duyulduğu ihtiyacından yola çıkan Milli Eğitim Bakanlığı 1998 yılında; hizmet birimlerinden Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı ile Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nü birleştirerek Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nü oluşturmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı adına Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü çalışmalara başlamış, birçok projeyi hayata geçirmiş, birçok projenin de planlamasını gerçekleştirmiştir.

Hayata geçirilen projelerden en önemlileri Çağı Yakalama 2000 Projesi ile Dünya Bankası desteği ile 1992 yılında çalışmalarına başlanan ve 1997 yılında tamamlanan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP)' dir. Çağı Yakalama 2000 Projesi hedefleri kapsamında MEB'de pek çok proje başlatılmış ve hayata geçirilmiştir.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında değişik okullara bilgisayar laboratuarları kurulmuş, yönetim işlerinde bilgisayarın kullanılması için gerekli çalışmalara başlanmıştır. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında uygulamaya geçirilen projelerden en önemlilerinden biri de; Milli Eğitim Bakanlığı Bütünleşik Yönetim Bilgi Sistemi (MEBSİS)' tir.

Personel, kurum ve öğrenci bilgilerini takip etmek, gerekli istatistikleri doğru ve zamanında oluşturmak, geleceğe yönelik planlamalar yapmak son derece önemlidir. Bir sonraki yıl okula başlayacak öğrenci sayısını tahmin etmek, gelecek yıl içinde emekli olabilecek öğretmen sayısını belirlemek, okul ve öğretmen ihtiyaçlarını belirleyerek Türkiye genelinde homojen bir eğitim yapısı oluşturmak, Türkiye genelinde öğrenci dağılım ve başarı grafiklerini oluşturmak gibi işlemler ancak bu bilgilerin sağlıklı bir şekilde toplanarak çözümlenmesiyle mümkündür. Bu bilgileri en doğru biçimde toplayıp, gerekli şekilde kullanmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı MEBSİS projesini 1987 yılında başlatmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Bütünleşik Yönetim Bilgi Sistemleri olan MEBSİS, Bakanlığın değişik birimlerini ilgilendiren çeşitli alt sistemlerden oluşmaktadır. Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü sistemin amacını şu şekilde ifade etmektedir:

" Millî Eğitim Bakanlığı Yönetim Bilgi Sistemleri (MEBSİS) Bakanlığımız hizmetlerinin bilgi teknolojilerinden yararlanılarak daha etkin, daha ucuz, daha hızlı, doğru ve zamanında verilmesini amaçlamaktadır. "

Bu kapsamda Bakanlığın çeşitli birimlerinin faaliyetleri elektronik ortamda yapılmakta ve yönetim işlerinde bilgi teknolojilerinden yararlanılmaktadır.

MEBSİS, ilk kurulduğunda birden fazla alt yönetim bilgi sistemini içeren bütünleşik bir sistem olarak tasarlanmıştır. Ancak bu alt yönetim bilgi sistemlerinin çoğu sadece bakanlık merkez teşkilatı intraneti içerisinde sınırlı kalmış ve kullanım alanları yaygınlaşmamıştır. İnternete ve dış kullanıcılara açılan tek alt sistem olan İLSİS sistemi ise hızla gelişmeye başlamıştır. Zaman içerisinde, eğitim alanında bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla yaygınlaşması ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığı değişik amaçlarla birçok bilişim sistemleri ve eğitim portalları kurmuştur. Her biri ayrı amaçlarla kurulmuş ve kullanım alanı yaygınlaşmış bu sistemler, dağınık bir yapıyı engellemek amacı ile 2006 yılında " Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) " adı altında birleştirilmişlerdir. MEBBİS günümüzde yönetim bilgi sistemlerini (İLSİS, E-okul), karar destek sistemlerini (Kds) ve uzaktan eğitim portallarını (Açık Öğretim Lisesi, Açık İlköğretim Okulu) içeren bir dizi web tabanlı uygulamayı kapsamaktadır. Bu kapsamda Bakanlığın çeşitli birimlerinin faaliyetleri elektronik ortamda yapılmakta ve yönetim işlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın MEBBİS projesiyle kurum ve personel bilgilerinin yönetimi için kurmuş olduğu yapının, okul ve öğrenci bilgileri için de sağlanabilmesi amacıyla e-okul projesi başlatılmıştır.

E-Okul Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2007 yılının Ocak ayında kullanıma açılmış olan bir okul yönetim bilgi sistemi yazılımıdır. Bir öğrencinin okula kaydından başlayıp, mezuniyetine kadar olan tüm süreci içerir.

E-okul projesi ile yaklaşık 37 bin resmi okuldaki yaklaşık 15 milyon öğrencinin bilgileri merkezi bir veritabanında T.C. Kimlik Numarası esas alınmak suretiyle kaydedilecek; öğrenciler okul, sınıf ve şubelerine göre bu sistemde tutulacak, ilk kayıt işleminden mezuniyete kadar nakil, devamsızlık, not, sınıf geçme, karne, disiplin vb. işlemleri sistem tarafından yapılacaktır.

Şu an itibariyle öğrencinin okula kaydı, dosya bilgilerinin ve resminin sisteme işlenmesi, nakil alma ve nakil verme işlemleri, devamsızlık girişi ve devamsızlık takibi, okulun ders programının, okutulacak derslerin ve dersi okutacak öğretmenlerin bilgilerinin işlenmesi, sınav tarihleri ve gelişim raporu işlemleri e-okul sistemi üzerinden yapılabilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı Yönetim Bilgi Sistemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve sistemlerin daha etkili bir şekilde kullanılması ve ihtiyaca uygun biçimde geliştirilmesi için öneriler sunmaktır. Araştırma genel tarama modeli kullanılarak yapılmış ve yöneticilerin konuyla ilgili görüşleri anket kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Anadolu Yakasında (Kartal, Pendik, Maltepe, Tuzla, Çekmeköy, Kadıköy) ilçelerinde Teknik ve Endüstri Meslek Liseleri'nde görev yapan 92 okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, yöneticilerin Temel Bilgisayar Kullanımı ve Sistem Gereksinimleri açısından sorun yaşamadıklarını ancak Eğitim İhtiyacı ile Üst ve Alt Kademe Yönetimi açısından sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yönetim bilgi sistemleri, e-yönetim uygulamaları, e-okul.

MANAGEMENT INFORMATION SYSTEMS AND PROBLEMS APPLICATIONS (E-SCHOOL CASE)

Yasin IRMAK, Pendik Türk Telekom Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Müdür Yardımcısı

Abstract

In Turkey in recent years, the Management Information Systems all aplications of the Ministry of National Education to promete intensive studies are being carried. The purpose of this research is to identify problems the implementation of management information systems by the Ministry of National Education and to develop recommendations for systems to be used more effectively and for according to need to develop. The research made using a general screening model and managers' opinions on the subject using surveys are determined. Study group of research , the 92 Managers that study Technical and Vocational Training Schools in İstanbul province Anatolian coast (Kartal, Pendik, Maltepe, Tuzla, Çekmeköy, Kadıköy) districts. According to the findings of the research, managers were not having problems In terms of Basic Computer Use and Technological Tools but having problem In terms of training needs and Upper and Lower Level Management.

Keywords: Management information systems, E-government applications, e-school.

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN ERİŞİYE ETKİSİ

Yusuf BUDAK, Gazi Üniversitesi, budaky@gazi.edu.tr

Özet

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme-öğretme yaşantılarının niteliğine ilişkin yeni boyutlar öneren öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Bu yaklaşıma göre etkili öğrenme için etkileşime dayalı zenginleştirilmiş bir eğitim ortamı gerekir. Çünkü birey yaparak yaşayarak hem kendi anlamlarını oluşturur hem bu anlamları geliştirebilir ve hem de gerçeğe yani sürekli değişime ayak uydurabilir. Bu nedenle demokratik bir anlayışla öğrencinin düşünmesini, aklını kullanmasını sağlamak ve öğrencinin düşünmesine yardımcı olacak şekilde öğrenme ortamları oluşturularak, bilişsel becerilerin gelişmesine ön ayak olunması gerekir. Öğrenciden beklenen ise oluşturduğu anlamları geliştirmesi ve zenginleştirmesidir. Öğrencilerin, bu beklentileri karşılayabilmesi için geçirdikleri yaşantılar ve deneyimlerini geçmişteki deneyimleriyle birleştirmesi gerekir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenmeye ilişkin temel sayıtlısı "hazırbulunuşluk açısından yeterli olan ve ön koşullara sahip her birey, yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme-öğretme yaşantıları geçirdiğinde öğrenir" şeklinde ifade edilebilir. Yani yapılandırmacı söylemle tutarlı öğrenme yaşantıları geçiren birey öğrenmeyi kesinlikle reddetmez. Yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik eğitim durumlarının düzenlenip, uygulanmasının yaparak- yaşayarak öğrenme ve kendi anlamını oluşturma temelinde etkili olacağı sayıtlısı araştırmanın temeline alınmıştır.
Davranışçı psikolojiden kaynaklanan başta Tyler olmak üzere Bobbitt, Mager, Bloom gibi birçok bilim insanınca geliştirilen program geliştirme yaklaşımına göre eğitim ihtiyacına dayalı öğretim hedefleri, eğitim programının diğer unsurlarının belirlenmesi ve tutarlı bir bütün oluşturacak şekilde tasarlanmasında belirleyici işleve sahiptir. Bu yaklaşım, öğretmen yapımı planlar için de geçerlidir. O halde öğretmen adayı öğrencilerin aşamalı ve kurallarına uygun biçimde öğretim hedefi yazımına ilişkin nitelikleri kazanmaları önemlidir. Çünkü planları yapmaya ilişkin beceriler mesleki yeterlilikler içinde yer almaktadır. Bu yeterliliklerin lisans eğitiminde kazanılması gerekir ki öğretmenlikte aşamalı sınıflamaya ve kurallara uygun öğretim hedefi yazımı başarılı bir şekilde yerine getirilebilsin. Bu nedenle olsa gerek öğretim hedefi yazımı konusu Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi içeriği açısından önemli bir bölümü oluşturmaktadır. Ancak öğretmen adayı öğrencilerin aşamalı sınıflama bağlamında kurallara uygun öğretim hedefi yazımını öğrenmede zorlandıkları, öğrenseler bile kısa süre içinde unuttukları gözlenmektedir. Bu nedenle öğretim hedefi yazımında yapılandırmacı yaklaşımın etkisinin test edilmesi bu araştırmada temel sorunu oluşturmuştur. Araştırma problemi şöyle ifade edilmiştir. Öğretim hedefi yazımında düzanlatım yöntemi ve yapılandırmacı yaklaşım uygulanan grupların erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
Öğrenci merkezli ve etkin katılımı öngören yapılandırmacı yaklaşımın öğrenmede etkili olup olmadığına ilişkin öne sürülen önermelerin genlikle olumlu olduğu söylenebilir.
Yukarıdaki soru bağlamında öğretmen adayı öğrencilerin aşamalı sınıflama ve kurallar açısından öğretim hedefi yazımına ilişkin yaşadıkları öğrenme güçlüklerinin giderilmesine yönelik çabalara katkı sağlanması önemlidir. Bu çalışmada öğretim hedefi yazımı konusunda yapılandırmacı yaklaşımın ne denli etkili olup olmadığının ortaya konması hedeflenmiştir.
Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Öntest, son test kontrol gruplu model deney desenini oluşturmuştur. Deneysel işlem bilişsel açıdan denk iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gruplardan biri deney grubunu, diğeri ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Gruplar ÖSS ve erişi testi sonuçları açısından denkleştirilmişlerdir. Denekler, deney ve kontrol grubuna random yolla atanmıştır. Her bir grup 18'er denekten oluşmuştur. Erişi testinin geçerlilik çalışması uzman görüşüne dayalı olarak yapılmış, güvenirlilik testi için ön deneme sonuçlarından yararlanılmıştır. Son şekli verilen erişi testi 6 bilgi,9 kavrama ve 10 uygulama düzeyinde olmak üzere toplam 25 sorudan oluşturulmuştur. Ön deneme sonunda erişi testinin güvenirlilik katsayısı. 073, ortalaması 23, standart sapması 7,6 olarak hesaplanmıştır. Deneysel işlem öğretim hedefi yazımı konusunda öğretmen adayı ikinci sınıf lisans öğrencilerinin bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişiyleriyle sınırlandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak erişi testi ve yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel teknik olarak odak grup görüşmesi uygulanmıştır. Veri çözümünde nicel ve nitel teknikler kullanılmıştır. Nicel çözümlemede yüzde dağılım ve bağımsız gruplar (t) testi, nitel çözümlemede denek görüşleri olumlu ve olumsuz iki kategori halinde ayrılarak analiz edilmiştir. Manidarlık düzeyi (.05) olarak alınmıştır. Levene's testi ile her bir düzeydeki iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır.
Araştırmada elde edilen sonuçlara göre bilgi basamağı erişisi açısından düzanlatım ve yapılandırmacı yaklaşım arasında yapılandırmacı yaklaşım lehine bir fark çıkmış ancak bu farkın anlamlı olmadığı, kavrama, uygulama ve toplam erişi açısından gruplar arasında

yapılandırmacı yaklaşım lehine anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Deneysel işlem sonunda son teste ilişkin ortaya çıkan değerler şöyledir: Bilgi düzeyinde kontrol grubu erişi ortalaması 15,7, deney grubu erişi ortalaması 18,6 ve sonucun 0,05 manidarlık düzeyinde anlamsız olduğu, kavrama düzeyinde kontrol grubu erişi ortalaması 21,5, deney grubu erişi ortalaması 29,00 ve sonucun 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu, uygulama düzeyinde kontrol grubu erişi ortalamasının 24 deney grubu erişi ortalamasının 32 ve sonucun 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu, toplam erişi düzeyinde kontrol grubu erişi ortalaması 63,8 deney grubu erişi ortalamasının 76,7 ve sonucun 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmiştir.

Öğretim hedefi yazımı konusunda basit düzeydeki davranışların öğrenilmesinde düzanlatım ve yapılandırmacı yaklaşım arasında fark olmadığı, ancak kavrama, uygulama gibi üst düzey davranışların öğrenilmesinde ve toplam erişi açısından yapılandırmacı yaklaşımın daha etkili olduğu söylenebilir. Bunun temel nedeni, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciye kendi anlamlarını oluşturma fırsatı sunması ve etkin katılım teşvik edici öğrenme yaşantılarının düzenlenip, uygulanmasında aranabilir. Deneysel işlem ilişkin sonuçlar ve yapılandırmacı yaklaşım uygulanan grubun tamamına yakınının bildirdiği (bazı öğrencilerin vurguladığı "başlangıçta kafamız karıştı" şeklindeki görüş hariç) olumlu görüşleri bu düşünceye kanıt olarak gösterilebilir. Gerek deneysel işlem sonuçlarına ve gerekse öğretmen adayı öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak öğretim hedefi yazımı konusunda yapılandırmacı yaklaşım uygulanması önerilir.

Anahtar Kelimeler: Erişi, Yapılandırmacı Yaklaşım, Yapılandırmacı Öğrenme Yaşantısı

THE EFFECT OF CONSTRUCTIVIST APPROACH ON ACHIEVEMENT

Yusuf BUDAK, Gazi Üniversitesi, budaky@gazi.edu.tr

Abstract

Constructivist approach is a student centered approach offering new dimensions concerning the quality of learning-teaching experience. According to this approach, an enriched educational setting is required for an efficient learning depending on interaction; since an individual creates both his meanings by doing and experiencing and can create these meanings and also keep up with the fact, that is, constant change. Therefore, it is necessary to help students to think in a democratic sense, allow them to used their mind and guide them in their improvement of cognitive skills by creating a learning environment in a way that will help them to think. What is expected from student is to improve the meanings he created and enrich them. It is essential that the experience the students had in their earlier life should be combined with the current. The basic assumption of constructivist approach toward learning could be expressed as "every individual adequate in terms of pre-acquisition and having the prerequisites learns when he passes through learning-teaching experience suitable for constructivist approach". In other words, an individual passing through a life consistent with the constructivist discourse never rejects learning. The assumption where educational situations aiming at applying constructivist approach are arranged, its application will be effective dealing with learning by doing and creating its own meaning was taken as the basis of the research.

According to program development approach that emerged from behaviorist psychology developed by such prominent scientists as Tyler, Bobbitt, Mager and Bloom, teaching objectives based on educational need has a significant function in determining other factors of educational program and designing in a way to form a consistent whole. This approach is also valid for teacher made plans. Therefore, it is important for candidate teachers to acquire qualities concerning the formulation of educational skills gradually and in its objective, since skills for making plans are considered within professional competence. These competences should be attained in undergraduate education so that writing teaching objectives that are suitable for gradual classification and rules in teaching could be carried out in a successful way. It might be due to such a case that the issue of writing objectives is a significant part in terms of the course of Planning and Evaluation in Teaching. However, even if candidate teachers learn the challenges about how to write teaching objectives according to rules within the context of gradual classification, it is observed that they forget it in a short time. Therefore, testing the effect of constructivist approach in writing teaching objectives makes up the basic problem. Is there a significant difference between the achievement of the groups that are applied the narrative method and constructivist approach.

It is likely to say that propositions put forward concerning whether constructivist approach which is student centered and aims at active participation are usually positive. Within the perspective of the question above, it is important that candidate teachers should contribute to the efforts of eliminating the hardships of learning they experience concerning writing teaching objectives in terms of gradual classification and of the rules. In the current study, it was aimed to determine to what extent constructivist approach is effective over writing teaching objectives.

Experimental method was used in the research. The model of pretest and last test with control groups comprised the design of the experiment. Experimental process was carried out in two equivalent groups in terms of cognition. One of the groups consisted the test group and the other was regarded as control group. The groups were equaled in terms of OSS (University Entrance Exam) and achievement test results. Subjects were appointed into the control group randomly. Each group consisted of 18 subjects. The validity study of the achievement test was carried out depending on the views of an expert and pretest results were used for the reliability test. With its latest form, the achievement test was made up of total 25 items with 6 at knowledge level, 9 comprehension and 10 application level. The reliability coefficient of the achievement test at the end of pretesting was .073 and mean was calculated as 23 and standard deviation was 7.6. Experimental process was limited to knowledge, comprehension, application and total achievements of the second year candidate teachers of undergraduate education over writing teaching objectives. Achievement test and unstructured interview form were used as data collection tools. Focal group interview was applied as a qualitative technique. Quantitative and qualitative techniques were used in the analysis of the data. Percentage dispersion and independent groups t test in quantitative analysis and subject views in qualitative analysis were categorized as positive and negative and analyzed. Significance level was taken as .05. The hypothesis of whether the variances of the two dispersions in both levels were homogenous was tested through Levene's test and it was found that the variances were homogenous.

Results Depending on the results obtained in the research, a difference was found in favor of constructivist approach between narrative and constructivist approach in terms of knowledge level achievement but this difference was not significant and it was also found that there was a significant difference in favor of constructivist approach between the groups in terms of comprehension, application and total achievements. The values obtained concerning the last test are as follows: it was found that achievement mean of the control group at knowledge level was 15.7, that of test group was 18.6 and the result was insignificant at the significance level of 0.05, achievement mean of control group at the level of comprehension was 21.5 but that of test group was 29.00 and the result was found to be significant at the level of 0.05 significance level, as for application level, achievement mean of the control group was found 24 but that of the test group was 32 and the result was significant at the level of 0.05 significance level, achievement mean of the control group at total achievement level was 63.8 but that of test group was 76.7 and the result was found to be significant at the level of 0.05 significance level.

It is likely to say that there was no difference between narrative and constructivist approaches in learning the behaviors at simple level over writing teaching objectives, however constructivist approach was more effective in learning high level behaviors such as comprehension and application and in terms of total achievement. The basic reason for this could be the fact that constructivist approach

offers student opportunity to create their own meanings and that learning experiences encouraging active participation are arranged and applied there. The results concerning experimental process and positive views (except the views of "we were confused at first" expressed by some students) by almost entire group on whom constructivist approach is applied could be given as the proof for this idea. Depending on both the results of experimental process and the views of candidate teachers, the application of constructivist approach is recommended in writing teaching objectives.

Keywords: Achievement, Constructivist Approach, Constructivist Learning Experience

---

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİNDE OKUYAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM SÜRECİNDE YAŞADIKLARI SÖZEL İLETİŞİM ENGELLERİ

Yücel KAYABAŞI, Gazi Üniversitesi, yucelk@gazi.edu.tr

Özet

Problem: Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde karşılaştıkları sözel iletişim engelleri nelerdir ?

Araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının içinde bulundukları iletişim ortamıyla sağlıklı sözel iletişim kurmalarına engel olabilecek faktörlerin kaynaklarını öğrenci görüşlerine göre belirlemektir. Öğretmen adaylarının sınıf içinde sözel iletişim engellerinin sınıf içi iletişimi ve öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilediği bilinen bir gerçektir. Öğrenci görüşlerine göre üniversitelerde öğrenmenin gerçekleştirildiği sınıf ortamlarında sözel iletişimi engelleyen bu engellerin neler olduğu ve hangi değişkenler üzerinde yoğunlaştığı araştırılmıştır.

Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1-Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde sözel iletişim engellerive bu engellere katılma dereceleri nedir?

2- Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre öğretim sürecinde sözel iletişim engelleri açısından aralarında anlamlı bir farklılıklar var mıdır?

3- Öğretmen adaylarının bulundukları sınıflara göre öğretim sürecinde sözel iletişim engelleri açısından aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4- Öğretmen adaylarının anne-babalarının eğitim durumlarına göre öğretim sürecinde sözel iletişim engelleri açısından aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5- Öğretmen adaylarının orta öğretimden mezun oldukları okul türlerine göre öğretim sürecinde sözel iletişim engelleri açısından aralarında anlamlı bir farklılıklar var mıdır?

6- Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretim sürecinde sözel iletişim engelleri açısından aralarında anlamlı bir farklılıklar var mıdır?

7- Öğretmen adaylarının ders içeriklerinin sayısal, sözel ya da hem sayısal hem de sözel olup olmadığına göre öğretim sürecinde sözel iletişim engelleri açısından aralarında anlamlı bir farklılıklar var mıdır?

8- Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretim sürecinde sözel iletişim engelleri ile başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi: Bu araştırma, öğretmen adaylarının öğretim sürecinde yaşadıkları sözel iletişim engellerinin neler olduğunu ve bu engellerle hangi sıklıkta karşılaştıklarını saptamayı hedefleyen tarama modeli niteliğinde bir araştırmadır.

Araştırmanın Çalışma Grubunu:Gazi Eğitim Fakültesinde bulunan Ortaöğretim öğretmenlikleri bölümlerinden; Coğrafya öğretmenliği, Biyoloji öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği ve Matematik öğretmenliği, İlköğretim öğretmenliklerinden sınıf öğretmenliği, Sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Matematik öğretmenliği ile Fen Bilgisi öğretmenliği, Yabancı diller bölümünden; İngilizce öğretmenliği, Arapça Öğretmenliği, Fransızca öğretmenliği ile Almanca öğretmenliği, Sanat eğitimi bölümlerinden; Resim iş öğretmenliği ile Müzik öğretmenliği bölümleri araştırma kapsamına alınmıştır.

Verilerin Toplanması: Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanıp geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış 41 maddeden oluşan anketle toplanmıştır. Ankette Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının iletişim engellerine katılma derecelerine göre 1 den 5 'e kadar puanlar verilmiştir. Ölçek maddelerinden bazıları araştırmacı tarafından yazılmış, bazıları da Fikret Şahinin Yüksek lisnas tezinden alınarak uyarlanmıştır.Hazırlanan sözel iletişim engelleri ölçeğinde yer alan maddelerin(41 madde) öğrencilerin sözel iletilim engellerinin düzeylerini ölçmede ne derece yeterli olduklari ve bu maddelerin birlikte tek bir yapıyı ölçtüp ölçmediklerifaktör analizi tekniği ile test edilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi: Araştırmadan elde edilen bilgiler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Öncelikle çözümlemede frekans, yüzde ve aritmetikları ile sözel iletişim engelengellerinin dereceleri ve dağılımları saptanmıştır. Sözel iletişim engellerinin yaşanmasında öğretmen adayları arasında farklılıkların olup olmadığını "t" testi ve "Tek Yönlü Varyan Analizi" ile test edilmiştir. Yine bazı değişkenlikler açısından sözel iletişim engelleri açısından aralarında bir ilişkinin olup olmadığı "korelasyon" tekniklerinden yararlanılarak test edilmiştir.

Araştırma Bulguları: Bu bölümde öğretmen adaylarının sözel iletişim engelleri ölçeğinde yer alan iletişim engelleri ve bunları hangi düzeyde yaşadıklarını, bölümlere, cinsiyetlerine, sınıflara, anne babaların eğitim durumlarına, orta öğretimden mezun oldukları okul türlerine, ders içeriklerinin sayısal, sözel ya da hem sayısal hem de sözel olup olmadığına veöğretim sürecindebaşarılarının bu iletişim engellerinin yaşanmasında etkili olup olmadığına bakılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde sözel iletişim engelleri nelerdir sorusuna araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlası ankette yer alan maddelerin tamamına ortanın üstü sıklıkta (%70-%80) katıldıkları görülmüştür. Bu da gösteriyor ki öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun sınıflarında iletişim sorunu yaşamaktadırlar.

Araştırmaya dahil edilen bölümlere göre iletilişim engellerinin sıklık düzeyleri farklılıklar göstermektedir. Özellikle ilköğretim bölümü ile ortaöğretim öğretmenliklerinde okuyan öğretmen adaylarının sözel iletişim engellerinin görülme sıklığının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının sınıf ortamında sözel iletişime girme girebilme becerileri ile anne babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının orta öğretimden mezun oldukları okul türlerine göre öğretim sürecinde sözel iletişim engelleri açısından aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Özellikle Anadolu liselerinden mezun öğretmen adaylarının daha az iletişim endişesi yaşamalarına karşılık genel ve sanat ağırlıklı liselerden gelen öğretmen adaylarının daha fazla sözel iletişim engelleri yaşadıkları görülmektedir.

Alt sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının son sınıfta okuyan öğretmen adaylarına göre daha çok sözel iletişim engeli yaşadıkları görülmektedir.

Yine ders içeriklerine göre(derslerin sayısal, sözel yada hem sayısal hem de sözel olması ile iletişim engelleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır.

Araştırma, örneklem sayısı artırılarak yeniden yapılmakta olup halen devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: İletişim, sözel iletişim engelleri, öğretme-öğrenme süreci, öğretmen adayı.

THE OBSTACLES OF VERBAL COMMUNİCATİON WHİCH AREMET BY THE TEACHER NOMİNEES STUDİED AT GAZİ UNİVERSİTY, FACULTY OF EDUCATİON

Yücel KAYABAŞI, Gazi University, yucelk@gazi.edu.tr

Abstract

Problem:What are the obstacles of verbal communication which the teacher nominees meet in teaching process?

Purpose: To determine the factors which might be anobstacle for the teacher nominees to have verbal communication in their interaction environment according to students' views.It is well-known fact that the obstacles of verbal communication in the class affect the interaction in the class and students' achievement in a bad way. It is analyzed that ,according to students' view, what the obstacles are which prevent verbal communication in classes in which teaching process is occured; and on which variables they focus on.

It is evaluated to find the answers the questions below in the light of the purpose above.

1. What are the obstacles for teacher nominees in teaching process and the degree of meeting these obstacles?
2. Are there any considerable differences between the nominees in terms of verbal communication obstacles in teaching process according to the departments they studied at?
3. Are there any considerable differences betweenthe nominees in terms of verbal communication obstacles in teaching process according to the class they are in?
4. Are there any considerable differences betweenthe nominees in terms of verbal communication obstacles in teaching process according to their parents' academic background?
5. Are there any considerable differences betweenthe nomineesin terms of verbal communication obstacles in teaching process according to the kinds of the school they graduated from?
6. Are there any considerable differences betweenthe nomineesin terms of verbal communication obstacles in teaching process according to their genders?
7. Are there any considerable differences betweenthe nomineesin terms of verbal communication obstacles in teaching process according to their contents of course; verbal, numerical or both of them?
8. Are there any considerable differences betweenthe nominees' verbal communication obstacles and their achievements in teaching process according to their views?

Methods: This study is a scanning model which aims to determine whatthe verbal communication obstacles nominees have ,and how often they meet with them.

Groups: In Faculty of Education; from the Secondary Education Department: Geography, Biology, History and Maths ; from the Elementary Education Department: Classroom, Social Sciences, Turkish, Maths, Science ; from the Department of Foreign Languages: English, Arabic, German, French; from the Art Education Department: Painting and Music Teachers.

Data Collectıng : In this study, data are collected after the preparation and with 41 itemed questionnaire which is tested for validity and reliabilityby the researches.It is used the five point Likert scale in this questionnaire. The nominees are given points from 1 to 5 according to degree of their participancy. Some of the scale items is written by the researches and some of them is adjusted with citation from Fikret Şahin's postgraduate thesis.It is tested ,with the factor analysis technique, what extent to be sufficient these items in the prepared scale about measuring students'obstacles of verbal communication, and whether these items measure only one structure together or not.

Data Analysıs : Data,obtained from this study,are commented in the light of subdivision problems of study.SPSS statistical programme is used for statistical analysis of the data obtained.Primarily, the degree of the verbal communication obstacles with their frequency, percentage and aritmetics, and dispersions are determined.It is analysed whether there are differences between verbal communication obstacles with the ''T'' test and ''single direction variance analysis''. It is tested whether there are relations or not in terms of verbal communication obstacles benefitting from correlation analysis technique.

Results : In this part, it is mentioned that verbal communication obstacles which take part in the scale of it and in what level of the nominees live with them according to their departments, genders, classes, parents' education backgrounds,kinds of school they graduated from,contents of lessons they have and also achievements during the teaching process are effective for the verbal communication obstacles or not.

It is realised that more than half of the teacher nominees who attend the study agree with the whole items in the questionnaire when answering the question: what verbal communication obstacles are in teaching process, in a considerable frequent such as 70% and 80%.

It shows that the great majority of the teacher nominees have communication problems in their classrooms.

According to subsumed parts in the study, frequency of the level of verbal communication obstacles is different. The teacher nominees' frequency of the level of verbal communication obstacles especially at Elementary andSecondary Education Department are high.

It is determined that there is not a considerable relation between the nominees' abilities about having verbal communication obstacles and their parents' academic backgrounds.

It is realised that there is considerable differences betweenthe nomineesin terms of verbal communication obstaclesin teaching process according to the kinds of the secondary school they graduated from.The nominees graduated from Art High Schools have morecommunication apprehension than the ones graduated from Anatolian High Schools.

The teacher nominees who study senior class have less verbal communication obstacles than the ones from not senior classes.

According to content of lessons, it is stated that there is not any differences betweencommunication obstacles and verbal, numerical or both courses.

Study is still going on by rising the number of the examples about the main subject.

Keywords: Communication, obstacles of verbal communication, teaching and learning process, teacher nominee.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE ZAMAN YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Zeynep AKIN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, zeynep26@gmail.com
Funda ÇIRAY, Ziya Gökalp İlköğretim Okulu, fcry1085@hotmail.com
Belgin ÇETİN SÖNMEZ, bc0581@hotmail.com

Özet

İçinde bulunduğumuz bilgi çağı, dünya üzerinde yer alan ülkelerde sürekli olarak değişimlerin ve gelişmelerin yaşandığı bir çağdır. Yaşanan bu değişim ve gelişmelerin etkisi tüm toplumsal sistemlerde olduğu gibi eğitim sistemlerinde de etkisini göstermektedir. Bir eğitim sistemi içerisinde, eğitimin amacı ve eğitime yönelik beklentiler çağın gerekliliklerine bağlı olarak değişmektedir. Bu doğrultuda eğitimden bireylere problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, karar verme gibi becerileri kazandırması ve öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinde bireylerin daha etkili ve kalıcı öğrenmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretim süreci içerisinde bireyin kendisine sunulan bilgiyi ezberlemesi değil anlaması, yorumlaması ve özümsemesi gerektiği kabul edilmektedir. Bu ise, ancak bireyin kendi öğrenme özelliklerini, nasıl daha etkili ve kalıcı öğrendiğini bilmesi ile yani öğrenmeyi öğrenmesi ile mümkün olmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme kavramı bireyin öğrenme stilleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri gibi özelliklerle ilgilidir.

Öğrenmeyi öğrenme sürecinde bireyin bilgiye ulaşmasını ve öğrenmesini kolaylaştıran öğrenme stratejilerinin önemi giderek artmaktadır (Açıkgöz, 2003). Öğrenme stratejilerinin kullanımı ve önemi üzerinde görüş birliği sağlayan araştırmacılar öğrenme stratejileri ile ilgili farklı tanımlamalar yapmışlardır. Öğrenme stratejilerine bilişsel açıdan yaklaşan Weinstein ve Mayer (Baskıda), öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecini düzenlemeyi etkileyen, yeni bilginin edinimini ve kodlanmasını kolaylaştıran biliş ve davranışları içeren oldukça geniş bir tanımını kullanırlarken; Tobias (1982), öğrenme stratejilerini zekanın daha küçük işlemlerini ve daha genel düşünme becerilerini tamamlayan materyal incelemesi, aktif okuma, not alma gibi işlemler olarak tanımlamıştır (McKeachie, Pintrich ve Lin, 1985, s. 153). Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme sürecinde problem çözmek için kullandıkları ya da kendi kendilerine öğrenmeleri için öğrencilere sağlanan işlemler gibi teknikler olarak tanımlanabilir (Güven, 2008, s. 31).

Öğrenmenin gerçekleşmesi ve başarının sağlanabilmesinde etkili olan ve öğrenen, öğreten ya da ortamla ilgili olan pek çok etmenden söz etmek mümkündür. Bu etmenler arasında öğrenenlerin sahip oldukları özellikler ve beceriler önemli bir yer tutar. Zaman yönetimi becerisi de öğrenenlerle ilgili öğrenmeyi etkileyen beceriler arasında yer almaktadır. Olayların ve olguların kontrol edildiği bir etkinlik olarak ifade edilen zaman yönetimi, "gücünüzün yoğunluğuna ve önem sırasına göre hedefler belirlemek ve onları sonuçlandırmak için yöneltme yeteneği" olarak tanımlanmaktadır (Açıkalın, 1994, s. 114). Lakein'e göre (1973) zaman yönetimi, bireylerin ilk olarak gereksinimlerini ve isteklerini belirlemesi, ardından önem sırasına göre bunları sıralamasıdır. Belirli etkinlikler, gereksinimleri ya da istekleri gerçekleştirmek için belirli amaçlar içerir ve bu amaçları başarmak için gerekli olan görevlere öncelik verilir. Sonra planlama, programlama ve listeler yaparak, son derece önemli görevler zamanla ve ulaşılabilir kaynaklarla eşleştirilir (Macan, 1994, s. 381).

Üniversite öğrencilerinin öğrenmeleri için ayrılan zamanı tam ve etkin bir şekilde kullanmaları başarılarını etkilemektedir. Kariyerini daha iyi planlama, düşünme, yeni fikirler üretme hatta dinlenme, eğlenme gibi konularda zaman yönetimi öğrencilerin yaşamında kolaylıklar sağlar. Bu nedenle öğrencilerin öğrenmelerinde zamanı iyi yönetmeleri ön plana çıkmaktadır (Başak, Uzun ve Arslan, 2008).

Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi kavramlarının bireylerin öğrenmelerinde etkili olduğu ve her iki kavramın arasında bir ilişkinin bulunduğu düşünülmektedir. Öğrenenlerin, öğrenme sürecinde uygun öğrenme stratejilerini kullanmalarının zaman yönetimi açısından katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Çünkü öğretme-öğrenme sürecinde uygun olan öğrenme stratejisinin kullanılması ile bireylerin zamanı etkili ve verimli bir biçimde değerlendirecekleri düşünülmektedir.

Bu nedenle bu araştırmada eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 280 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın amacına bağlı olarak öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için Güven (2008) tarafından geliştirilen ve 35 maddeden oluşan "Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ile öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerilerini belirlemek amacıyla Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen toplam 35 maddeden oluşan "Zaman Yönetimi Envanteri" kullanılmıştır. Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin yükseköğretim düzeyinde uygulanabilirliğini belirlemek amacı ile ön uygulama yapılmış, daha sonra araştırma verilerini toplamak amacıyla ölçeğin uygulaması yapılmıştır. Zaman Yönetimi Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması Alay ve Koçak (2002) tarafından, envanterin üniversite öğrencilerine uyarlanması ise Erdul (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmada Öğrenme Stratejileri Ölçeği aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerine sahip oldukları, öğretme-öğrenme sürecinde farklı öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı olan Zaman Yönetimi Envanteri ile toplanan verilerin analizi sonucunda öğrencilerin, envanterin alt ölçeklerinden aldıkları puanların farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretim sürecinde uygun öğrenme stratejisini seçen ve kullanan öğrencilerin zamanlarını etkili bir biçimde kullandıkları ve öğrenmeye ayırdıkları süreyi iyi yönettikleri söylenebilir. Zaman yönetimi konusunda iyi bir beceriye sahip olan bir öğrencinin öğrenme sürecine hakim olacağı, uygun öğrenme stratejilerini kullanmasıyla birlikte öğrenmeyi öğrenen bir birey haline geleceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin hem uygun öğrenme stratejilerini kullanma becerilerinin hem de zaman yönetimi becerilerinin önemli olduğu düşünülmekte ve öğrenme sürecinde bu becerilerin geliştirilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin uygun öğrenme stratejilerini kullanmalarının öğrenmeye ayırdıkları zamanı etkili bir şekilde yönetmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenmeyi Öğrenme, Öğrenme Stratejileri, Zaman Yönetimi

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STRATEGIES AND TIME MANAGEMENT SKILLS OF TEACHER CANDIDATES

Zeynep AKIN, Eskisehir Osmangazi University, zeynep26@gmail.com
Funda CIRAY, Ziya Gokalp Primary School, fcry1085@hotmail.com
Belgin CETIN SONMEZ, bc0581@hotmail.com

Abstract

Current information age is an era where continuous changes and progress occurs in all the countries across the world. The effects of these changes and progress can be seen on the educational systems as one of the social system. Within an education system, purpose of the education and expectations towards education vary according to the requirements of the era. At this point, expectations from the education are; providing problem solving, creative and critical thinking, decision making skills to the individuals and train individuals to learning to learn. Learning to learn is crucial in all education-learning activities in terms of more effective and permanent learning of the individuals. This is because, the individual is expected to understand, interpret and assimilate the knowledge provided during the education process instead of learning them by heart. This is only possible by recognizing his/her own learning characteristics, by knowing how to learn more effectively and permanently, in other words by learning to learn. Learning to learn as a concept is related with the characteristics of the individual, like learning styles and learning strategies.

On the learning to learn process, the importance of the learning strategies that facilitate reaching and learning the knowledge, is increasing (Acikgoz, 2003). Although researchers have reached a consensus about the usage and importance of learning strategies, they have made different definitions for learning strategies. While, Weinstein and Mayer, adopting a cognitive approach to learning strategies (printing), are using a considerably broad definition covering cognitions and behaviors affecting the regulation of learning process, facilitating acquisition and coding of new knowledge; Tobias (1982) defined learning strategies as smaller operations of the intelligence and operations defining general thinking abilities like material reviewing, active reading, note-taking (McKeachie, Pintrich and Lin, 1985, p. 153). Learning strategies can be defined as techniques that students use to solve problems during learning process or operations provided to the students for their self-learning (Guven, 2008, p. 31).

It is possible to mention a lot of factors that are effective on the realization of the learning and success, which are related with learner, teacher and environment. The characteristics and skills of the learners have an important place among these factors. Time management skill is one of the learner's skills who affect learning. Time management, which can be expressed as an activity where events and cases are controlled, is defined as "the skill of setting targets according to the order of importance and density of your power and manage them to finalize successfully" (Acikalin, 1994, p. 114). According to Lakein (1973), time management is first determining the needs and requests of the individual, then sorting them according to the order of importance. Specific activities contain specific targets for fulfilling selected needs or requests and the tasks required to complete them have higher priority. Afterwards, via planning, programming and listing, extremely important tasks are matched with time and reachable sources (Macan, 1994, p. 381).

Complete and effective usage of the time assigned for learning has influence on the success. Time management in better career planning, generating new ideas, even in listening and having fun facilitates students' life. That's why good time management has precedence on the learning of the students (Basak, Uzun and Arslan, 2008).

Learning strategies and time management concepts are interrelated and both have influence on the learning of the individuals. Using appropriate learning strategies during learning process may also contribute in terms of time management. Individuals may spend time effectively and productively by using appropriate learning strategy during teaching – learning process.

The purpose of this study is to determine the relations between learning strategies and time management skills of instructor candidates who are studying at Faculty of Education.

This study, which is aiming to determine the relations between learning strategies and time management skills of instructor candidates, has been designed according to relational scanning model. Sample of the study consists of instructor candidates who are currently studying at Eskisehir Osmangazi University Faculty of Education. 280 instructor candidates who are studying at Eskisehir Osmangazi University Faculty of Education have been participated to the research. "Learning Strategies Scale", consisting of 35 factors and developed by Guven (2008) have been used to determine learning strategies of instructor candidates. Also, "Time Management Inventory" consisting of 35 factors and developed by Britton and Tesser (1991) have been used to determine time management skills of same candidates. In order to see the applicability of "Time Management Inventory" on higher education level, some pre-applications have been performed the scale have been applied to gather research data. Turkish adaptation of Time Management Inventory has been realized by Alay and Kocak (2002), whereas adaptation to university students has been realized by Erdul (2005). Data gathered during the research have been analysed using SPSS .

After analyzing the data gathered via Learning Strategies Scale, it has been found that students have different learning strategies, they are using different learning strategies during teaching-learning process. In addition, after the analysis of the data gathered via the other data gathering tool used in the research, Time Management Inventory, it has been found that the points of the students from sub-scales of the inventory are differentiating. As the result of the analysis, it can be said that students who are selecting and using appropriate learning strategy are using their time effectively and are managing well the time dedicated for learning. It has been thought that a student who is skilled for time management would control learning process, and by using appropriate strategies would become an individual who learn to learn. According to the results of the study, skills in determining and using appropriate learning strategies and time management skills are both found to be important for teaching – learning process, and the development of these skills during the process of learning should be taken carefully. In addition, it can be said that usage of appropriate learning strategies is also affecting effective management of the time dedicated for learning.

Keywords: Learning to learn, Learning Strategies, Time Management

---

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KULLANDIKLARI STRATEJİLER ve PROBLEM ÇÖZME BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Zeynep Medine ÖZMEN, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, zmozmen@ktu.edu.tr
Funda AYDIN, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, fundaydin05@gmail.com
Bülent GÜVEN, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, bguven@ktu.edu.tr

Özet

Kaynağı bilinmeyen özlü bir söz şöyle söyler: "Pek çok değişik problemi tek bir çözüm yolu ile çözerek öğrenmektense, bir problemi pek çok değişik çözüm yolu ile çözmek daha iyidir." (Silver, Ghousseini, Gosen, Charalambous & Strawhun, 2005). Bu sözden problem çözmenin odak noktasının farklı çözüm yolları kullanmak ve stratejiler üretmek olduğu anlaşılmaktadır.Peker (2009); öğrencilerin problem çözmede çizim yapma, ilişki bulma, tahmin ve kontrol … gibi stratejiler geliştirmeye ihtiyaçları olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin bu stratejileri kullanma ve geliştirmelerinde öğretmenlerinde önemli bir payının olduğu düşünülmektedir. Bu noktada geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının da strateji kullanımı ve kendilerini geliştirmeleri bir o kadar önemli görülmektedir.Bu bağlamda bu çalışma ile öğretmen adaylarının farklı strateji kullanımları ile problem çözme başarıları arasındaki ilişkiyi ve öğretmen adaylarının çözümlerinde en sık ve en az kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç

doğrultusunda öğretmen adaylarına sunulacak problemlerin farklı stratejileri ile çözülebiliyor olması önemlidir. Bu çalışmada Lester & O'Daffer (1992) tarafından sınıflandırılan ve aşağıda açıklamaları verilen stratejiler temel alınmıştır.

Doğrusal Yol: Problemin çözümünde direk hesaplama veya denklem kurarak rutin çözümler yaparak sonuca ulaşma
Diyagram Çizme: Görsel temsiler yardımıyla sonuca ulaşma
İlişki Kurma: Çözüm için verilen değişken, sayı ve özelikler arasındaki örüntüleri belirleyerek sonuca ulaşma
Tahmin ve Kontrol: Sonuç için bir tahminde bulunma ve tahmininin geçerliliğini test etme.
Farklı Bakış Açısı Geliştirme: Problemin yönlendirdiği durumdan çok farklı bir durumdan yola çıkarak çözüme yaklaşma.
Daha Basit Benzer Bir Problemden Yararlanma: Problemle aynı özellikteki basit bir problem yardımıyla sonuca ulaşma.
Uç Durumları Düşünme: En uç durumu düşünerek çözüme ulaşma.
Verileri Organize Etme: Problemde verilenleri amaca uygun düzenleyerek sonuca ulaşma.
Olası Tüm Durumları Düşünme: Problemde istenenle ilgili tüm durumları belirleyerek çözüme ulaşma.
Geriye Dönük Çalışma: Sonuç durumundan başlayarak başlangıçtaki duruma ulaşma.

Bu çalışma ile öğretmen adaylarının kullandıkları farklı stratejiler ve strateji kullanımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada 31 birinci sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarından kendilerine sunulan 8 problemi çözmeleri istenmiştir. Bu çalışmanın verilerini öğretmen adaylarınınsunulan problemler ile ilgili çözümleri ve üniversitede okutulan matematik derslerinin ağırlıklı not ortalamaları oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması: Yukarıda açıklanan stratejiler ve uzman görüşlerinden yararlanarak her biri birden fazla strateji ile çözülebilen 8 farklı problem hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının her bir problemi çözüm yolları incelenerek kullanılan stratejiler belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının birinci sınıfta okutulan genel matematik, soyut matematik ve geometri derslerine ilişkin akademik not ortalamaları da belirlenmiştir.

*Verilerin Analizi:*Her bir öğretmen adayının problemlerle ilgili çözümleri incelenerek, her bir problemle ilgili çözümlerinde ortaya çıkan stratejiler belirlenmiş, öğretmenadaylarının kullandıkları farklı stratejiler ve sayıları analiz edilmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarına sunulan problemlerden bir tanesi ve çözümü ile ilgili farklı stratejiler verilmiştir.

$20^2 - 19^2 + 18^2 - 17^2 + 16^2 - 15^2 + \cdots + 4^2 - 3^2 + 2^2 - 1^2$	
(20-19).(20+19)+(18-17).(18+17)+.....+(2-1).(2+1) *= 1.39+1.35+1.31+....+1.3* *=210*	*Verileri organize etme* *Doğrudan hesaplama*
(20-19).(20+19)+(18-17).(18+17)+.....+(2-1).(2+1) *= 1.39+1.35+1.31+....+1.3* $=\sum_{n=1}^{10} 4k-1=210$	*Verileri organize etme* *Farklı Bakış açısı*
$20^2-19^2+18^2-17^2+\ldots\ldots+6^2-5^2+4^2-3^2+2^2-1^2$ *11 7 3* +4 +4	*İlişki Kurma*
(20-19).(20+19)+(18-17).(18+17)+.....+(2-1).(2+1) *= 20 +19 +18 + 17 + 16+..... +5 + 4 +3 +2 +1* $=\frac{20.21}{2}=210$	*Verileri organize etme* *Farklı Bakış Açısı*

31 birinci sınıf ilköğretim matematik öğretmen adayından bu problemleri çözmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar iki farklı araştırmacı tarafından değerlendirilerek stratejiler ve her bir öğrencinin hangi stratejiyi hangi sıklıkta kullandığı belirlenmiştir. Veriler belirlendikten sonra, her bir öğretmen adayının kullandığı farklı strateji ile matematik derslerine ilişkin akademik ortalamaları arasındaki korelasyon ve daha çok hangi stratejilerin kullanıldığıbelirlenmiştir.

*Bulgular:*Öğretmen adaylarının çözümleri incelendiğinde, aynı problem için farklı stratejilerin tercih edildiği görülmüştür. Örneğin bir öğretmen adayı problemi farklı bakış açısı ile çözerken, başka bir öğretmen adayının aynı problemi verileri organize ederek çözdüğü görülmüştür. Öğretmen adaylarının her problem için stratejileri kullanım sıklığını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Her Problem için Stratejileri Kullanım Sıklığı

Problem	*Doğrudan Hesaplama*	*Denklem Kurma*	*Diyagram Çizme*	*İlişki Kurma*	*Geriye Dönük Çalışma*	*Basit Benzer Problem Çözme*	*Farklı Bakış Açısı Geliştirme*	*Uç Durumları Düşünme*	*Olası Tüm Durumları Düşünme*	*Tahmin ve Test*	*Verileri Organize Etme*
1	3		20	21	1						
2				18		2					
3	13					0					
4							1	17			
5	13		2				1				
6		7								19	
7	4								23		
8	5	6		3			9				21

Öğretmen adaylarının sunulan problemleri çözerken kullandıkları stratejileri gösteren tablo her problemin çözülebileceği stratejiler dikkate alınarak incelendiğinde, geriye dönük çalışma yerine ilişki arama veya çizim stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir. Uç durumları düşünme, ilişki arama, tüm durumları düşünme ve çizim yapma öğretmen adaylarının sık kullandıkları stratejiler olarak dikkat

çekerken, çözüm için en çok seçilen yolun doğrusal yol olduğu görülmektedir. Bununla beraber, öğretmen adaylarının farklı bakış açısı geliştirme, basit benzer problemden yararlanma ve geriye çalışma stratejilerini kullanmayı nadiren tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının problem çözme stratejilerini kullanımları ile matematik alan dersleri olan genel matematik, soyut matematik ve geometri derslerinin akademik not ortalaması arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon sonucu aşağıda tablo ile verilmiştir.

Tablo1: FSS ile MDAB Arasındaki Korelasyon

		FSS	MDAB
Kullanılan farklı strateji sayısı (FSS)	Pearson Korelasyon	1	-,057**
	Sig. (2-tailed)		,763
Matematik Dersleri için Akademik Başarı (MDAB)	Pearson Korelayon	-,057**	1
	Sig. (2-tailed)	,763	

Tablo incelendiğinde MDAB ile FSS için yapılan istatistik anlamlı bulunmayarak aralarındabir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır (r=-,057; p >,01).

Sonuçlar ve Tartışma: Bu çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının kullandıkları farklı problem çözme stratejileri ile matematik dersleri için akademik başarıları arasında anlamlı olmayan ve yok denilebilecek kadar düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar farklı strateji kullanımı ile matematik dersleri için akademik başarıları arasında anlamlı olmayan negatif ve düşük bir ilişki ortaya çıksa da literatürde birçok çalışma farklı strateji kullanımının önemini vurgulamaktadır(Cai, 2003; Silver, Ghousseini, Gosen, Charalambous & Strawhun, 2005; Altun & Memnun, 2008). Ayrıca öğretmen adaylarının problemleri çözerken strateji çeşitliliğinden çok, belirli stratejilere yöneldikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının problem çözerken doğrusal yoları seçtikleri, uç durumları düşünme, ilişki arama, tüm durumları düşünme ve çizim yapma stratejilerini sıkça kullanırlarken, farklı bakış açısı geliştirme ve geriye çalışma gibi stratejileri ise nadiren kullandıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının iyi birer problem çözücü olarak yetiştirilmesi için, farklı stratejiler ile çözülebilen problemlerle zenginleştirilmiş ders deneyimlerinin yaşatılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler:Akademik Başarı, Farklı Strateji Kullanımı, Öğretmen Adayı

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS' PROBLEM SOLVING STRATEGIES AND ACHIVEMENT

Zeynep Medine ÖZMEN, KTÜ, Fatih Education Faculty, zmozmen@ktu.edu.tr
Funda AYDIN, , KTU Fatih Education Faculty, fundaydin05@gmail.com
Bülent GÜVEN , KTU, Fatih Education Faculty, bguven@ktu.edu.tr

Abstract

An aphorism of unknown origin stated that: "Solving one problem with using so many different strategies is better than solving so many problems only using one strategy." (Silver, Ghousseini, Gosen, Charalambous & Strawhun, 2005).As we can understand that generatingand using different strategies are focus of problem solving. Peker (2009); emphasized that students need to develop strategies as drawing, look for a pattern, guess and control … for problem solving. Also we think that teachers have a big roles students using and developing this kind of strategies. So it was important that pre-service teachers' whom will be teachers in their classroom in the future, using strategies and developing themselves about problem solving.The aim of this study is to identify relationship between academicals achievement and pre-service teachers' used different strategies. Anddetermine strategies which pre-service teachers used the most and the least. For this aim; eight different problemsmost of them can be solved with two or more different strategies were chosen,taking into account the expert opinions.At this point it is important that problems presented pre-service teachers should be solved different strategies. The strategies that we account of in this study are based on Lester & O' Daffer classifications, were explained below.

Linear solution: Solving problems with direct calculations or forming equations
Making a Draw: Use visual representations to reach solution.
Finding a pattern: Identifying relation with properties, numbers and variables.
Intelligent guessing and testing: Guess logically and after that control of results.
Adopting Different Point of View:Look at the problem from a different point of the problem situation.
Solving a Simpler Analogous Problem: Solving problem using a similar and simpler problem.
Consider Extreme Cases: Thinking an extreme situation.
Organizing Data: Arranging data as appropriate for purpose.
Account for all possibilities: Identifyingallsituations that desiredsolutionin the problem.
Working Backwards: Starting from theinitialstate ofthe situationto reacha result.

Purpose: The aim of this study is to identify relationship between academicalsachievement and pre-service teachers' used different strategies.

Method: In this study31first-class primary schoolmathematicspre-service teacherswere asked tosolvethese eightproblems. Data of this study were consisted of pre-service teachers' solutions about presented problems and their academicals achievements related math lessons in their first yearin university.

Data Collection: Taking in account of experts' opinionseight problems which can be solved by using two or more different strategies were prepared. Each of pre-service teachers' strategies related with solutions were analyzed. Pre-service teachers' academicals achievements for math lessons abstract mathematics, mathematics and geometry which were studied in first year math programs.

Data Analysis: After each pre-service teacher's strategies related their solutions analyzed, different strategies and frequencies were identified. One of the problem and different strategies related solutions were given with table below.

$20^2 - 19^2 + 18^2 - 17^2 + 16^2 - 15^2 + \cdots + 4^2 - 3^2 + 2^2 - 1^2$.	
(20-19).(20+19)+(18-17).(18+17)+……+(2-1).(2+1) *= 1.39+1.35+1.31+….+1.3* *=210*	*Organizing Data* *DirectlyCalculation*

$(20-19).(20+19)+(18-17).(18+17)+\ldots\ldots+(2-1).(2+1)$ $= 1.39+1.35+1.31+\ldots.+1.3$ $=\sum_{n=1}^{10} 4k-1=210$	*Organizing Data* *Adopting different point of view*
$20^2-19^2+18^2-17^2+\ldots\ldots\ldots+6^2-5^2+4^2-3^2+2^2-1^2$ $\underset{+4}{11}\quad\underset{+4}{7}\quad 3$	*Finding a Pattern*
$(20-19).(20+19)+(18-17).(18+17)+\ldots\ldots+(2-1).(2+1)$ $= 20+19+18+17+16+\ldots\ldots+5+4+3+2+1$ $=\frac{20.21}{2}=210$	*Organizing Data* *Adopting different point of view*

31first-class primary schoolmathematicspre-service teacherswere asked tosolvetheseproblems. Answers were givenpre-service teachers were evaluated with two researchers and it was decided that which strategies were used and frequency of the different strategies. After defining values, strategies which pre-service teachers used the most and the least and correlation between different strategies and academicals achievement were identified.

Results: When Pre-service teachers'solutions were analyzed, it was seen that they prefer different strategies for the same problem. For instance; one of pre-service teacher solve problem with using *adopt different point of view strategy,* another one used *organizing data strategy* for the same problem.Frequencies of pre-service teachers' different problem solving strategies for each problem were given with table 1 below.

Table 1: Frequencies of used pre-service teachers' different problem solving strategies

	Linear Solution											
Problems	***Direct Calculations***	***Equations Forming***	***Making a Draw***	***Finding a Pattern***	***Working Backwards***	***Solving a Simpler Analogous Problem***	***Adopting Different Point of View***	***Consider Extreme Cases***	***Account for all possibilities.***	***Intelligent guessing and testing***	***Organizing Data***
1	3		20	21	1						
2				18		2					
3	13					0					
4							1	17			
5	13		2				1				
6		7								19	
7	4								23		
8	5	6		3			9				21

As shownin the table 1 taking into account possible solution strategies for all problems, pre-service teachers used *finding a pattern or making a draw* strategy instead of *working backwards strategy*. Although commonstrategiesused by pre-service teachersas*considering extreme cases, finding a pattern, making a draw and account for all possibilities*; they usually prefer linear solutions. However, they rarely preferto use *solving a simpler analogous problem, adoptingdifferentpoint of view, working backwards* strategies.

The table 2 showed correlation between using problem solving strategies and academicals achievements related math lessons that were abstract mathematic, mathematic and geometry is below.

Table 2: The relationship between N of DS and AA of ML

		N of DS	AA of ML
Number of different strategies (N of DS)	Pearson Correlate	1	-,057
	Sig. (2-tailed)		,763
Academicals Achievements of Math Lessons (AA of ML)	Pearson Correlate	-,057	1
	Sig. (2-tailed)	,763	

As shown in table 2; relation with N of DS and AA of ML was non-significant statistically, so there was no relation between them(r=-,057; p >,01).

*Conclusions:*As a result of this study, seen that relation between pre-service teachers different problem solving strategies and academicals achievement of math lessons were negative level that scarcely anyand non significant. Although the relation was negative and non-significant, so many studies emphasized the importance of using different strategies (Cai, 2003; Silver, Ghousseini, Gosen, Charalambous & Strawhun, 2005; Altun & Memnun, 2008).In addition,pre-service teachers tent to certain strategies rather than using different strategieswhile solvingproblems.They usually used *considering extreme cases, finding a pattern, making a draw and account for all possibilities* and rarely used *solving a simpler analogous problem, adoptingdifferentpoint of view, working backwards* strategies.At this point; in order to educate pre-service teachers as a good problem solver, it is suggested thatshould be provided classroom experiences which was enriched with problems could be solved different strategies.

Keywords:Academicals Achievement of Math Lessons, Using Different Strategies, Pre-Service Teachers

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNE (BİLSEM) YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Ali SICAK, AİBÜ, alisicak@yahoo.com
Eşref AKKAŞ, AİBÜ, esrefkas14@hotmail.com

Özet

Ülkemizde üstün yeteneklilerin/zekâlıların eğitimi uzun süre ihmal edilmiştir. Üstün yeteneklilerin eğitimi için yeni uygulamalardan biri de Bilim ve Sanat Merkezleri (Bilsem) modelidir. Bilim ve Sanat Merkezleri okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli çocuk/öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak üzere açılan özel eğitim kurumlarıdır. Bilim ve Sanat Merkezi modelinde üstün yetenekli çocuklar, temel eğitime dayalı bilgileri yaşıtlarıyla birlikte devam ettikleri okullarından almakta, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde ise üstün oldukları bilim ve sanat alanında, diğer okullardan gelen benzer arkadaşları ve alan öğretmenleri ile çalışma fırsatı bulmaktadırlar. Bilim ve Sanat Merkezleri bu anlamda üstün yeteneklilerin eğitiminde farklı bir anlayışı benimsemiş bir modeldir.

Tutum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutuyla birey davranışının önemli bir yordayıcısı olarak görülen psikolojik bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Tutumlar insan davranışlarının önemli belirleyicilerinden biridir. Bireylerin tutumları, sevgisini, nefretini ve davranışını büyük ölçüde etkiler. Bu nedenle tutumların ölçülmesi, ilgili nesne ya da duruma ilişkin insanların sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi istenilen bir durumdur. Öğrencilerin ilgi alanlarını belirlemede, tercihlerinde, sosyal aktivitelerinde, akademik başarı ya da başarısızlıklarında duyuşsal özelliklerin (tutum, ilgi, motivasyon, özyeterlik) etkili olduğuna ilişkin araştırmalar bulunmaktadır.

Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi, özellikle üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde önem arz etmektedir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim alan üstün yetenekli öğrencilerin merkezlere yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik bir ölçek bulunamamıştır. Bu bağlamda Bilim ve Sanat Merkezlerinin öğrencilerin merkezlere yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilecek, alanda çalışan araştırmacılara yardımcı olacak ölçeğin alandaki ihtiyacı karşılaması hedeflenmektedir.

Bu çalışmada Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilerinin Bilim ve Sanat Merkezine yönelik tutumlarını ölçmekte kullanılabilecek bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek maddeleri araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak ve Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilerden uyum ve destek eğitimi süresince sağlanan Bilseme yönelik düşünceleri ve beklentilerine yönelik yazdırılan kompozisyonlardan elde edilmiştir. Yazdırılan kompozisyonlar incelenerek ölçek için denemelik maddeler yazılmıştır. Ölçeğin içerik geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ölçme değerlendirme uzmanları, program geliştirme uzmanları ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim veren öğretmenlerden görüş alınmıştır. Yapılan düzeltmeler sonucunda oluşan maddeler dil açısından uygunluğu alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen 44 maddelik likert tipi 5'li derecelendirmeden oluşan denemelik ölçek 29 olumlu, 15 olumsuz maddeden oluşmuştur. Hazırlanan Bilim ve Sanat Merkezlerine Yönelik Tutum Ölçeği (BYTÖ) Bartın, Düzce, Kırşehir ve Hatay Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden 4. ve 5. sınıftaki 319 üstün yetenekli/zekalı öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek geliştirme çalışması olduğu için evren ve örneklem seçimi yoluna gidilmemiştir.

Bilim ve Sanat Merkezine yönelik tutum ölçeğinin (BYTÖ) geliştirilmesinde, denemelik 44 maddenin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Barlett testi yapılmıştır. KMO .918 (%91,8) dir 98,1>0,50 olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Barlett testi anlamlıdır. Bu durum, değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu durumda veri setinin faktör analizi için uygun olduğu görülmektedir. Faktör analizi sonucu maddelerin faktör yüklerinin .46 ve .76 arasında değiştiği ve % 62,990 açıklayan varyans ile özdeğeri 1 den büyük 10 faktörün oluştuğu gözlenmektedir. Ölçeğin güvenirliği için cronbach alfa güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı α=.91 olarak bulunmuştur.

Faktör sayısının fazla olması ve faktör yük değerleri yakın maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Oluşan ölçeğin KMO katsayısı .902 ve Barlett testi anlamlıdır. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak farklar varyansı .403 ile .754 arasında değişmektedir. Ölçekte özdeğeri 1 den büyük olan 3 faktörün bulunduğu görülmüştür. 3 faktörde açıklanan varyansın 1. faktörde 38.450, ikinci faktörde 47.346, 3. faktörde 55,572 olduğu görülmüştür. Açıklanan bu varyans yeterli olduğu görülmektedir. Ölçekte 17 madde yer almış bunlardan 5 tanesi olumsuz, 12 tanesi olumlu ifadelerdir. Madde geçerlilikleri için madde – toplam korelâsyonlarına bakılmıştır. Madde korelasyonları 0.40 ile 0.69 arasında değişmektedir. Bu durum ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin bütünüyle aynı yapıya sahip olduğunu gösterir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.88 bulunmuştur. Bilim ve Sanat Merkezlerine devam öğrencilerin tutumlarını belirlemek için geliştirilen BYTÖ'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılarak nihai halini almıştır.

Bireyin düşünce ve davranışlarına temel oluşturan tutumların, bireyin öğrenmesi ile yakından ilişkili olduğu yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Armağanlı çocuklar olarak da nitelendirilen üstün yetenekli çocuklar toplumlar için her zaman yön belirleyici konumunda olmuşlardır. Bu çocukların eğitiminde onların duyuşsal özelliklerinin belirlenmesi, verilecek eğitimin kalitesi için önemlidir. Bu noktada yapılan bu ölçek geliştirme çalışmasının üstün yeteneklilerin eğitiminde önemli bir yeri olan Bilim ve Sanat Merkezlerine yönelik tutumların ölçülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Geçerlilik ve güvenirliği saptanmış bu tutum ölçeğinin bu alanda bilimsel çalışmalar yapan araştırmacılara, Bilim ve Sanat Merkezi yönetici ve öğretmenlerine faydalı olacağı umulmaktadır. Alanda bu konuyla ilgili çalışmanın yapılmamış olması, bu konudaki eksikliği kapsatma konusunda çalışmayı daha da anlamlı kılmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalara da kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezi, Üstün yetenekli çocuk, Tutum

DEVELOPING AN ATTITUDE SCALE TOWARDS SCIENCE AND ART CENTERS

Ali SICAK, AİBÜ, alisicak@yahoo.com
Eşref AKKAŞ, AİBÜ, esrefkas14@hotmail.com

Abstract

In our country, education of gifted children has been neglected for a long time. One of the new applications for the gifted children is the model of science and art centers. Science and art centers are private educational institutions which are aiming pre-school ,primary and

secondary school-age gifted children/students to recognize their capabilities and individual talents by developing their capacities.In the model of science and art centers,studens get basic education with their peers in the schools they are attending ; on the other hand ,in the science and art centers ,they have the opportunity of working together with their friends who are coming from different schools.
Attitude is defined as a psychological structure with its cognitive, affective and behavioral dimensions and morever it is an important prediction of a person behavior. Attitude is one of the important determinants of human behaviour. Therefore ,the measurement of people's attitudes and the degree of their attitudes towards a specific object or situation is very important. Some studies suggest that affective characteristics(attitudes,interest,motivation,self adequacy) have an important role on students' decisions related to personal interests, preferences, social activities,and academic success or failure.
Determing attitudes of students attending science and art centers has a great importance especially in the education of gifted children. A scale to measure the attitudes of these children towards Science and Art centers could not be found. For this reason, It is clear that finding a scale to be used to measure the attitudes of students attending science and art centers will be helpful for researchers who are working this field.
The purpose of this study is to develope a scale to measure the attitudes of students towards science and art centers. Scale items are defined by the researcher by reviewing books and articles on this area and with the help of compositions that were written by the students during orientation and support periods. These compositions are examined and some scale items are defined. Opinions of the experts are consulted to find out content validity.The opinions of measurement and evaluation experts, program development specialists and teachers of Science and Art Centers are asked. After these corrections, scale items evaluated by the field experts in terms of language appropriateness. As a result of these studies, a 44-item Likert Type scale consisting 29 positive and 15 negative items is formed. The final scale composed of 44 items were applied to the 319 gifted students who are attending Science and Centers in Bartın, Düzce, Kırşehir and Hatay. Since this is a scale develpoment study, universe and sample groups were not selected.
Factor analysis has been used to determiner the structurel validity of the scale. In the factor analysis, the main components analysis with varimax transformation has been used. For the reliability, inner co-efficiency number has been employed and and regarding this, total matter correlations have been calculated. Faktor values vary between 0.40 and 0.75. Kaiser - Meyer - Olkin value has been measured as 0.90 and inner co-efficency for the reliabiliy as 0.88. C There were 12 positive items and 5 negative items in the scale. These results show that the scale worked on is a reliable and valid means to measure to attitudes of the students towards science and art centers.

Key words: Science and Art Center, Gifted Children, Attitude

ÜNİVERSİTE DÜZEYİNDEKİ TEMEL İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLECEK TAMAMLAYICI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Ayşenur DÖNDER
Şenel ELALDI
Özlem Miraç ÖZKAYA

Özet

Ülkemizde yabancı dil olarak özellikle İngilizce öğrenme eğilimi gerek eğitim, gerekse eğitim sonrası iş hayatına atılmada önemli unsur haline gelmiştir.Ancak istenilen hedeflere ulaşılamadığı açıktır. Işık bir makalesinde (2008,15) bunun nedeni olarak, öteden beri devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler olarak göstermekte ve en önemli eksikliğin yöntemsel hatalar olduğunu belirtmektedir.

Günümüzde süreç odaklı eğitim uygulamalarının önem kazanması sonucu üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinde ve bireyin gelişim sürecinin gözlenmesinde alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları yazılı ve sözlü sınavlar ile çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi klasik yöntemlere göre daha etkilidir.

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerde verilen temel İngilizce öğretiminde kullanılan ve kullanılabilecek tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerindeki öğretim görevlileri fikir ve görüşlerini belirlemektir ve sonuçlar kapsamında olası öneriler sunmaktır.

Araştırmanın evreni, Elazığ ilinde bulunan Fırat Üniversitesi, Malatya ilinde bulunan İnönü Üniversitesi ve Sivas ilinde bulunan Cumhuriyet Üniversitesi'nde görev yapan toplam 75 İngilizce öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Örneklem ise bu evrenden ulaşılabilen 53 öğretim görevlisinden oluşmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve de üzerinde uzman görüşleri alınan likert türü anket aracılığıyla uygulanmıştır. Hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretim görevlilerine ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin mevcut uygulama ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle yürütülmüş bir çalışmadır. Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi sırasıyla verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve son olarak bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında, araştırmadaki likert türü ölçeklerle elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılarak analizler yapılmıştır. Öğretim görevlilerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri ve öğretim görevlilerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi seviyeleri ve kullanımları ile ilgili görüşleri, cinsiyet değişkeni dikkate alınmadan, frekansları ile analiz edilerek yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretim görevlilerinin ders içinde en sık kullandıkları ilk üç ölçme yöntemi; yazılı sınavlar, quizler, soru-cevap yöntemi, gözlem ve kalem-kağıt sınavları olarak belirlenmiştir. Bunun yanında, katılımcı öğretim görevlilerinin ders içerisinde kullandıkları ilk üç yöntem olarak belirledikleri yöntemler arasında en az kullanılanlar; kontrol listeleri, direkt metot, öz değerlendirme, çeviri, webquest, rubrik ve audio-vismart yöntemleri olarak belirlenmiştir. Genel anlamda bakıldığında ölçme ve değerlendirmede klasik yöntem olarak bilinen kağıt-kalem yönteminin en sık kullanılan yöntem olarak öne çıktığı görülmüştür.

Öğretim görevlililerin tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi seviyelerine bakıldığında ise kalem-kağıt sınavları, çalışma yaprakları/worksheets, mülakat, gözlem, seviye belirleme/ön değerlendirme testi, sunum, proje ödevleri,performans ödevleri, grup çalışmaları, gösteri, drama, poster, öz değerlendirme, akran değerlendirme, hikaye-anektod kayıtları konularında bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Öğretim görevlilerin yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, rubric hakkında bilgi sahibi olmadıkları, tutum ve ilgi testleri, kontrol testleri, dereceli puanlama anahtarı, kavram haritaları, zeka testleri yöntemleri hakkında ise de kısmen bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir.

Öğretim görevlilerinin sözü edilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanımları göz önünde bulundurulduğunda ise; katılımcı öğretim görevlilerinin kalem-kağıt sınavları, gözlem, çalışma yaprakları/ worksheets, grup çalışmaları, sunum yöntemlerini ağırlıklı olarak kullandıkları, performans ve seviye belirleme/ön değerlendirme testlerinin ise kısmen kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcı öğretim görevlilerinin zeka testleri, rubrik, dereceli puanlama anahtarı, poster, kavram haritaları, tutum ve ilgi testleri, hikaye- anektod kayıtları, kontrol listeleri, gösteri, drama, portfolyo, akran değerlendirme, öz değerlendirme, proje ödevleri, ve mülakat yöntemlerini kullanmadıkları belirlenmiştir.

Öğretim görevlilerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili fikir ve önerilerinin alındığı açık uçlu sorular sonucunda da; tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmanın yararlı ve etkili olacağının üzerinde durdukları görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların bir bölümü sınıftaki öğrenci sayılarının öneminin, bir bölümü de ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin bireysel farklılık, ihtiyaç ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurularak seçilmesi gerektiğinin üzerinde durmuş, böylece de ölçme ve değerlendirmede çeşitliliği sağlayarak öğrencilerin yabancı dildeki gelişimlerinin çok yönlü olmasının sağlanabileceğinin altını çizmiştir. Bununla birlikte katılımcıların diğer bir bölümü de ders saatlerinin kısa olmaması gerektiğinin üzerinde durmuştur. Kısacası, verilen cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan sonuç, öğretim görevlilerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etki ve faydalarına inandıkları yönündedir.

Öğretim görevlilerinin 'tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanımı sırasında karşılaştıkları sorunlar' kapsamındaki katılımcı cevapları ele alındığında ise, sınıfların kalabalıklığı, ders saatlerinin yetersiz olması ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin zaman alması gibi sorunları içeren 'zaman kısıtlılığının' önemli bir sorun olarak karşılarına çıktığı görülmektedir. Ek olarak, öğrenci isteksizliği, tamamlayıcı ölçme yöntemleri ile ilgili hizmet içi eğitim eksikliği , genel öğrenci profilinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yabancı olmaları ve bunların sıfırdan öğretilmesinin zaman alıcı olması, ve de verilen ödevlerin öğrenciler tarafından özgün bir şekilde yapılmaması problemleri de öğretim görevlililerinin karşılaştıkları sorunlar kapsamında ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak, 'Üniversite Düzeyindeki Temel İngilizce Öğretiminde Kullanılabilecek Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretim Görevlilerinin Görüşleri' isimli çalışma sonucunda çalışmaya katılan öğretim görevlilerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda büyük ölçüde bilgi sahibi olmalarına ve de buna ek olarak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin önemine, etki ve de faydalarına inanmalarına karşın, sınıflarında çoğunlukla klasik olarak tanımlanabilecek kağıt-kalem yönteminden faydalandıkları ortaya konmuştur. Öğretim görevlilerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme süreci sırasında karşılaştıklarını savundukları kalabalık sınıf ve kısıtlı zaman problemleri de bu durumun açıklayıcı sebebi olarak öne sürülebilir.

Anahtar sözcükler: İngilizce öğretimi, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri.

VIEWS OF LECTURERS ON COMPLEMENTARY METHODS OF MEASUREMENT AND EVALUATION USED IN BASIC ENGLISH TEACHING AT UNIVERSITY LEVEL

Ayşenur DÖNDER
Şenel ELALDI
Özlem Miraç ÖZKAYA

Abstract

The tendency toward learning a foreign language especially English in our country has become an important factor in both education process and professional life after education. However, it seems clear that the desired objectives cannot be reached. In an article (2008,15), Işık indicates basic reasons as long-standing habits of the traditional language teaching, lack of planning in foreign language education and as a result inadequacies of methods, activities, materials, measurement and evaluation and he reports methodological errors as the most significant shortcomings.

Nowadays, because of the importance of process-oriented educational practices, alternative measurement and evaluation approaches in measurement of high-level cognitive skills and observation of the development process of the individuals have been more effective than written and oral examinations and traditional methods, such as multiple choices, fill in the blanks and true-false.

The purpose of our study is to determine the ideas and opinions of lecturers on complementary measurement and evaluation methods which are used or can be used to the teaching of basic English at universities and provide possible suggestions.

The study population included 75 lecturers from Fırat University in Elazığ, İnönü University in Malatya and Cumhuriyet University in Sivas. The samples were 53 lecturers reached from this population.

The data were applied through the Likert-type questionnaire which was developed by the researchers and received expert opinions. The prepared questionnaire consists of two sections. Personal information about lecturers take part in the first section and items related to complementary measurement and evaluation methods are available in the second section of the questionnaire. This study was conducted in the mixed method in which both quantitative and qualitative methods were used together.

In analyzing the data obtained, content analysis method which is one of the qualitative data analysis methods was used. Content analysis method was carried out as data coding, presence of themes, regulation of the codes and themes and finally the identification and interpretation of findings respectively.

In addition, analyses were performed using the SPSS 15.0 package program in the analysis of the data obtained by Likert-type scales in the study. Opinions of the lecturers on the process of complementary measurement and evaluation; the knowledge levels of the lecturers about complementary measurement and evaluation methods and the use of them were analyzed together with the frequencies and interpreted without taking the gender variable into account.

As a result, the most frequently used three measurement methods by the lecturers were determined as written exams, quizzes, question-answer method; observation and pencil-paper tests, respectively. In addition, among the methods regarded as the least used ones in the courses by the participants, are as follows; checklists, the direct method, the self-evaluation, translation, webquest, rubric and audio-vismart methods, respectively.

In general, paper-pencil method known as the classical method in measurement and evaluation was observed as the most commonly used method.

In terms of the knowledge levels of the lecturers about methods of complementary measurement and evaluation, they were determined to have knowledge about pencil-paper exams, worksheets, interviews, observation, placement / pre-assessment test, presentation, project assignments, performance tasks, group work, demonstrations, drama, posters, self-evaluation, peer evaluation, story-anektod records. The lecturers were decided not to have information about structural grid, diagnostic branched tree and rubric and to have information partially on attitude and interest tests, control tests, grade scoring key, concept maps and methods of intelligence tests.

When considering the use of measurement and evaluation methods mentioned by the lecturers, the participants used pencil-paper tests, observation, worksheets, and group work and presentation techniques mainly and they used performance and placement / pre-assessment tests partially. However, the participants were determined not to use intelligence tests, rubric, grade scoring key, posters, concept maps, attitude and interest tests, story-anektod records, checklists, demonstrations, drama, portfolios, peer assessment, self evaluation, project assignments, and interview techniques.

As a result of open ended questions obtained the ideas and opinions of the lecturers on complementary measurement and evaluation methods, the participants emphasized that the use of complementary measurement and evaluation methods would be useful and effective. However, some participants underlined the importance of the number of students in the class. Some emphasized that measurement and evaluation methods be chosen by taking students' individual differences, needs and interests into consideration. Thus, providing a variety of measurement and evaluation, it was highlighted that multi-faceted development of foreign language of students was obtainable. However, other participants focused on lesson hours and remarked that they mustn't be short.
In short, the results revealed in accordance with the answers show that the lecturers believe the benefits and effects of complementary methods of measurement and evaluation.

When discussed the responses of 'problems encountered during the use of complementary methods of measurement and evaluation' by the lecturers as participants, 'time limitation' is observed as a major problem they encounter. This problem includes issues such as crowded classes, inadequate teaching hours, and taking complementary measurement and evaluation methods time. In addition, such problems appear within the scope of the problems faced by the lecturers as student reluctance, lack of in-service training related to complementary measurement and evaluation methods, being overall profile of the student a stranger to the complementary measurement and evaluation methods, teaching them from scratch is time consuming and also not to be made the assignments in a unique way by students.

In conclusion,as a result of the study under the title of "views of lecturers on complementary measurement and evaluation methods used in basic English teaching at university level", even though the lecturers who participated in the study of complementary measurement and evaluation methods are familiar with the complementary measurement and assessment methods, and additionally they believe the importance, impact and benefits of the complementary measurement and evaluation methods, they mostly make use of paper-pencil method which is usually described as a classic method.
The lecturers advocate that the problems they encounter during the process of complementary measurement and evaluation are crowded classes and limited time that can be argued as the reason.
Key words: English teaching, complementary methods of measurement and evaluation

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞERLENDİRME TERCİHLERİ İLE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME GENEL YETERLİK ALGILARININ BELİRLENMESİ

Betül KARADUMAN, Çukurova Üniversitesi, bkaraduman@cu.edu.tr
Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin Üniversitesi, tyanpar@gmail.com

Özet

Eğitimin temel amaçlarından biri, hızla değişen ve gelişen toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireyler yetiştirmektir. Eğitimin amacına ulaşıp ulaşmadığı, öğrenciden beklenen değişikliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi gerekir ki bu da ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini ortaya koyar. Ölçme ve değerlendirme ile öğretim sürecinin sürekli izlenmesi, her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleme imkanı verir (Yetkin ve Daşcan, 2006). Öğrencilerin herhangi bir dersteki başarıları ölçülüp değerlendirilecekse, o dersin öğretmeni, ölçme ve değerlendirme becerilerine sahip olmak kaydıyla, bu işi yapabilecek en yetkili kişidir. Öğretmen, bu görevi yerine getirebilmek için, ölçme ve değerlendirme alanının bazı özel bilgilerini rahatlıkla kullanabilecek derecede iyi bilmek, bu alanda bazı beceriler gelistirmis ve olumlu tutumlar kazanmıs olmak zorundadır (Turgut, 1997).

Yeni değerlendirme kültürü, öğrenme ve öğretimin değerlendirme ile entegrasyonuna vurgu yapmaktadır (Segers vd., 2003). Öğrenme ürününün yanında öğrenme sürecinin değerlendirmeye katılması önem kazanmıştır. Öğrencilerin ödevler yada sınavlarda sergilediklerinden daha başarılı olduklarının ve daha fazlasını bildiklerinin öğretmenlerce bilindiği durumlar vardır. Bu gibi durumlarda, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını değerlendirmede birçok yöntemi birlikte kullanması gerekmektedir.

Öğrencilerin öğretim ve değerlendirme ile ilgili tercihleri, öğrenme süreci ve sonuçlarının anlaşılabilmesi açısından değerlidir (Birenbaum, 2007). Her öğrenciye hangi yöntemle değerlendirilmek istediğini sormak veya değerlendirme yöntemleri konusunda seçenek sunmak, öğrencilerin motivasyonunun artmasına, daha fazla öğrenme sorumluluğu almasına, daha detaylı ve kapsamlı öğrenmesine yol açabilir (Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008). Bu bağlamda geleceğin bireylerini yetiştirecek olan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki tercihlerinin ve yeterlik algılarının belirlenmesi önem arzetmektedir. Bu konuda elde edilen bilgilerin öğretmen yetiştiren kurumlara ışık tutması beklenmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı; öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ile ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre *değerlendirme yöntemlerine* ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre *öğrencilere* ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre *sınav alma, notlandırma ve raporlaştırmaya* ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre *temel kavramlara* ilişkin yeterlik algıları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre *ölçme tekniklerine* ilişkin yeterlik algıları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre *istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma*ya ilişkin yeterlik algıları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Bu çalışma betimsel nitelikte olup, çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.
Araştırmanın evrenini, bir üniversitenin eğitim fakültesi bünyesindeki lisans programlarına kayıtlı tüm öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılar, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada lisans programları tabakalamada ölçüt olarak ele alınmış ve 4. Sınıfa devam eden, toplam 262 öğretmen adayı katılımcı olarak belirlenmiştir.
Öğretmen adaylarının değerlendirme tercihlerini belirlemek amacı ile "***Değerlendirme Tercihleri Ölçeği***" kullanılmıştır. 1994 yılında Birenbaum tarafından geliştirilmiş ve 2008 yılında Gülbahar ve Büyüköztürk tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. Güvenirlik katsayısı .79 'dur. Ölçekte 5'likert tipi ifadeler yer almaktadır.
1- Hemen hemen hiçbir zaman
2 –Nadiren
3 -Zaman zaman
4 -Sık sık
5 -Hemen hemen her zaman
Uyarlanmış ölçekte toplam 72 madde bulunmaktadır. Ölçek çeşitli boyut ve altboyutlardan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları aşağıda verilmiştir:
I. Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Boyutlar
1. Değerlendirme Türleri
a. Alternatif Değerlendirme Türleri (projeler, ürün dosyaları, sınıfiçi tartışmalar (vb.)
b. Klasik Değerlendirme Türleri (yazılı ve sözlü sınavlar)
2. Madde biçimi/İşlem türü
a. Basit/Seçmeli (çoktan seçmeli, doğru-yanlış vb.)
b. Karmaşık/Oluşturmacı (kavram haritaları, performansa dayalı beceriler vb.)
3. *Değerlendirmeye hazırlık* Hazırlık sürecinde rehberlik, örnekler.
II. Öğrencilere İlişkin Boyutlar
1. Bilişsel Süreçler: Açıklayıcı, işlemsel, kavramsal, sentez, kritik düşünme, değerlendirme ve yaratıcılık.
2. Öğrenci Rolü/Sorumlulukları: Kriterlerin ve değerlendirme standartlarının belirlenmesine katılım; madde yazımı, değerlendirme (kendini değerlendirme, akran değerlendirme), işbirliği.
III. Sınav Alma, Notlandırma ve Raporlaştırma: Kritere dayalı, öğrencinin kendi gelişimi, tek bir not, notlandırmada objektif olma, dönüt .
Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının belirlenmesi için 2008 yılında Nartgün tarfından geliştirilen "***Öğretmen Adayları İçin Ölçme Ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği***" kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısı .91' dir.
1-Çok yetersizim
2-Yetersizim
3-Orta düzeyde yeterliyim
4-Yeterliyim
5-Çok yeterliyim
Şeklinde 5' li likert tipi ifadelerden oluşmaktadır. üç boyuttan oluşmaktadır.
I.Temel kavramlar
II. Ölçme teknikleri
III. İstatistiksel çözümleme ve raporlaştırma
Elde edilen veriler tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir.
Öğretmen adaylarının devam ettikleri programdan bağımsız olarak ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algı düzeyleri incelendiğinde (=3.46) kendilerini genel olarak orta düzeyde yeterli gördükleri belirlenmiştir.
Öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre, değerlendirme tercihleri ve ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algıları aralarındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.
Öğretmen adayları *değerlendirme yöntemleri*ne ilişkin boyutlardan *madde biçimi/ işlem türü* alt boyutunda genel olarak *basit/seçmeli madde biçimlerini, karmaşık/oluşturmacı madde biçimleri*ne göre daha çok tercih etmektedirler.
Öğretmen adaylarının *bilişsel süreçlere ilişkin* değerlendirme türlerinin " sık sık" kullanılmasını tercih ettikleri görülmektedir. Gruplardan Okul Öncesi Öğretmenliği'ne devam eden öğretmen adaylarının ise bilişsel süreçlere ilişkin değerlendirmelerin kullanılmasını "zaman zaman" tercih ettikleri görülmektedir. *Öğrencinin rolünün ve sorumluluklarının* olduğu değerlendirme türlerinin kullanılması, genel olarak öğretmen adayları tarfından tercih edilmekte, özellikle Sınıf Öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarının bu değerlendirme türlerini "sık sık" kullanılmasını tercih ettikleri görülmektedir.
*Sınav alma, notlandırma ve raporlaştırma*ya ilişkin değerlendirme türleri tercihleri incelendiğinde öğretmen adaylarını genel olarak süreci kapsayan bir değerlendirme yapılmasını tercih ettikleri görülmektedir. Bu değerlendirme gerçekleştirilirken alternatif değerlendirme tekniklerinin "sık sık" kullanılmasını tercih ettikleri görülmektedir. Bu alt boyutta da yine Okul Öncesi Öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının, diğer programlara devam edenlere göre daha düşük düzeyde bu tür değerlendirmeleri tercih ettikleri görülmektedir.
Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme *temel kavramları* konusunda genel olarak kendilerini "orta düzeyde" yeterli gördükleri görülmektedir. Bununla birlikte Fen ve Teknoloji Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarına devam eden öğretmen adaylarının ise kendilerini "yeterli" gördükleri belirlenmiştir.
Ölçme teknikleri konusunda, öğretmen adayları genel olarak kendilerini "yeterli" görürken, Sosyal Bilgiler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının kendilerini "orta düzeyde yeterli" gördükleri belirlenmiştir.
İstatistiksel çözümleme ve raporlaştırma konusunda öğretmen adaylarının genel olarak kendilerini "orta düzeyde" yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bunun yanında "yeterli" düzeyinde olmasa da Fen ve Teknoloji Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarına devam eden öğretmen adaylarının yeterlik algısı ortalamalarının diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.
Anahtar kelimeler: ölçme ve değerlendirme; ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı; değerlendirme tercihleri; öğretmen adayları.

IDENTIFICATION OF PROSPECTIVE TEACHERS' EVALUATION PREFERENCES AND GENERAL PROFICIENCY PERCEPTIONS IN ASSESSMENT AND EVALUATION

Betül KARADUMAN, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bkaraduman@cu.edu.tr
Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tyanpar@gmail.com

Abstract

One of the main objectives of education is to raise individuals who can meet the needs of a rapidly changing and developing society. Whether the education provided reaches its goal and whether the students can attain the changes aimed should be identified, which reveals the necessity of assessment and evaluation

Constantly monitoring the education process through assessment and evaluation enables detecting and finding solutions for the problems that may emerge at any level (Yetkin ve Daşcan, 2006). If the success of students is to be evaluated in a course, it is their teachers who are the most authorized persons, on condition that they have the skill for assessment and evaluation. In order to be able to perform this task, teachers must have some specific knowledge about assessment and evaluation, and develop skills and positive attitudes in the field (Turgut, 1997).

The new evaluation view emphasizes the integration of learning and teaching through evaluation (Segers et al, 2003). In this view, not only product evaluation but also process evaluation has gained importance. There are situations known by teachers in which students are more successful and knowledgeable than they reflect in homework or in exams. In these kinds of cases, teachers should make use of multiple methods to evaluate student achievement.

Students' preferences about teaching and evaluation are of great importance in understanding the process and product of learning (Birenbaum, 2007). Asking each student about their preferences regarding how to be evaluated and providing choices about assessment and evaluation can help to increase students' motivation, to make them take more responsibility of their own learning and learn in a more detailed and comprehensive way (Gülbahar and Büyüköztürk, 2008). In this regard, identification of prospective teachers' preferences and proficiency perceptions is of great importance. Thus, the information to be obtained about this issue is expected to shed light to the institutions educating teachers.

The main purpose of this study is to identify evaluation preferences and general proficiency perceptions of prospective teachers. In line with this purpose, the following questions guided the study:

1. What are the prospective teachers' general proficiency perception levels in assessment and evaluation?
2. Is there a significant difference in the prospective teachers' evaluation preferences regarding *evaluation methods* depending on the program they are attending?
3. Is there a significant difference in the prospective teachers' evaluation preferences regarding *students* depending on the program they are attending?
4. Is there a significant difference in the prospective teachers' evaluation preferences regarding *taking exams, grading and reporting* depending on the program they are attending?
5. Is there a significant difference in the prospective teachers' evaluation preferences regarding proficiency perceptions about the *basic concepts* depending on the program they are attending?
6. Is there a significant difference in the prospective teachers' evaluation preferences regarding *evaluation methods* depending on the program they are attending?
7. Is there a significant difference in the prospective teachers' evaluation preferences regarding *statistical analysis and reporting* depending on the program they are attending?

This study is a descriptive one using a survey method.

The target population of the study is all the prospective teachers attending undergraduate program in the Education Faculty of a university. The participants were recruited using stratified purposeful sampling method. Undergraduate program was taken as the criterion and 262 prospective teachers attending 4th grade participated in the study.

Evaluation preferences of the prospective teachers were identified using "Evaluation Preferences Scale" which was developed by Birenbaum in 1994 and adapted to Turkish by Gülbahar and Büyüköztürk in 2008. Reliability coefficient of the scale was .79 and each item was rated on a 5 point likert scale:

1-Almost never
2-Rarely
3-Sometimes
4-Usually
5-Always

The adapted scale has 72 items and it includes various dimensions and sub-dimensions. The dimensions of the scale are as follows:

I. Dimensions regarding Evaluation Methods
1. Evaluation Types
a. Alternative Evaluation Methods (projects, portfolios, group discussions, etc)
b. Traditional Evaluation Methods (written and oral exams)
2. Item Type /Process Type
a. Easy/Multiple-choice (multiple choice, True- False, etc)
b. Complicated/Constructionist (Concept maps, skills based on performance, etc)
3. *Preparation for Evaluation*
Guidance and models in the preparation process
II. Dimensions regarding Learners
1. Cognitive Processes: Explanatory, Operational, Conceptual, Synthesis, Critical Thinking, Evaluation, and Creativity
2. Learners 'Roles/Responsibilities: Participating in the identification of the criteria and evaluation standards, writing items, evaluating (self-evaluation, peer evaluation)
III. Taking Exams, Grading and Reporting: self improvement of the learners based on the criteria, only one grade, objectiveness in grading, and feedback.

"Scale for General Proficiency Perception of Prospective Teachers in Assessment and Evaluation" developed by Nartgün in 2008 was utilized to identify prospective teachers' perceptions of general proficiency in assessment and evaluation. Reliability coefficient of the scale was .91.

The scale presented a 5-point likert type in which numbers indicated the following responses for the perceived knowledge of assessment and evaluation:

1. Very poor
2. Poor

3. Moderate
4. Good
5. Very good

The scale included three dimensions:

I. Basic Concepts
II. Assessment Techniques
III. Statistical Analysis and Reporting

The data obtained from the scale were analyzed using one-way ANOVA.
The analysis of general proficiency perception of prospective teachers in assessment and evaluation independently from the programs they attend (=3.46) show that they believe they have moderate competence of the topic. It was found that there was a statistically significant difference between evaluation preferences and general proficiency perceptions depending on the program they are attending.
In the dimension of evaluation methods, in *item type/process type* sub-dimension, prospective teachers were found to prefer *easy/multiple choice item types* more frequently than the *complicated/constructionist item types.*
It was detected that prospective teachers think the evaluation types regarding *cognitive processes* should "often" be used. However, the participants attending pre-school teaching department were found to think that the evaluation about cognitive processes should be conducted "from time to time". Prospective teachers frequently prefer evaluation types in which students have roles and responsibilities, especially those attending classroom-teaching department were found to prefer utilizing this evaluation type "often."
The analysis of the evaluation types regarding taking exams, grading and reporting displayed that prospective teachers are generally in favour of using process evaluation methods. They report that alternative evaluation methods should "often" be used. This dimension, too, indicates that participants in preschool teaching department prefer this kind of an evaluation less frequently than the others do.
The participants believe that they have "moderate" knowledge of the *basic concepts* in assessment and evaluation. However, those enrolling Science and Technology and Turkish Teaching departments think that their knowledge is "good" enough.
As for the *assessment techniques*, prospective teachers generally find their knowledge "good" enough but those in Social Studies Teaching Department think that their knowledge is "moderate".
The participants generally find their knowledge of the Statistical Analysis and Reporting at "moderate" level. However, although it was not at the "good enough" level, the mean scores of the prospective teachers in Science and Technology Teaching department and Classroom Teaching department were found to be slightly higher than the others.

Key Words: Assessment and Evaluation, Proficiency Perception of Assessment and Evaluation, Evaluation Preferences, Prospective Teachers

ÖZEL OKULA DEVAM EDEN İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICILIK DÜZEYLERİNİN ESNEKLİK BOYUTU İLE SBS BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Birsen Bağçeci, Gaziantep Üniversitesi, bagceci@gantep.edu.tr
Melike Özyurt, Özel Sanko Okulları ARGE Koordinatörü,melike.ozyurt@yahoo.com

Özet
Yaratıcılık, herkeste var olduğu kabul edilen, yeni ve özgün bir şeyi tasarlama, bulma, gerçekleştirme yeteneğidir (Türk Dil Kurumu, 1995). Bu kavram, son çeyrek asırda üzerinde çokça durulan, dikkat çeken konulardan biridir. Bu konudaki ilk araştırmalar Guilford başkanlığındaki Amerikan Psikoloji derneği tarafından 1950'li yıllarda başlatılmıştır (Aslan ve Puccio, 2006; Doğan, 2007:169). Günümüzde bireylerin yaratıcılığının geliştirilmesi çok büyük önem kazanmıştır. Ayrıca, yaratıcılığın doğuştan gelen bir özellik olması ile birlikte uygun eğitim ortamları ve koşullarında rahatlıkla geliştirilebilir bir özellik olmasına yönelik araştırma sonuçları bu konuda okula büyük bir görev yüklemiştir.(Yavuzer, 1996; Açıkgöz Ün, 1998; Demirci, 2004; Doğan, 2007:171; Yapıcı,2007).
Yaratıcılığın dört alt boyutu vardır. Bu boyutlar, akıcılık, özgünlük, esneklik ve zenginleştirmedir. Akıcılık; bir konu üzerinde fikirleri hızlı bir şekilde sıralanma yeteneği, özgünlük; benzersiz cevaplar üretme yeteneği, zenginleştirme ise düşünceyi tamamlayarak geliştirme, ayrıntılar ekleme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Davaslıgil, 2008). Esneklik ise esneklik; değişken koşullara uyum sağlama yeteneği (Senemoğlu 1999), farklı kategorilere giren düşünce üretme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Çok düşük esneklik düzeyi, bireyin katı bir düşünce kalıbına sahip olduğunu göstermektedir. Aşırı esneklik ise, bir yaklaşımdan ötekine atlayan herhangi bir düşünce üzerinde onu geliştirecek kadar yoğunlaşamayan bireyi tanımlar. Bir sorun üzerine farklı yaklaşımlar getirebilme, değişik boyutları ortaya koyabilme; farklı kategorilerde fikir üretebilme; bir duruma farklı perspektiflerden yaklaşabilme düşüncede esnekliği ortaya koyan ölçütlerdir (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007).
Bu araştırmanın problemi öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin esneklik alt boyutu ile SBS Matematik, Fen, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırmanın sonucunda elde edilecek bilgiler öğrencilerimizin eğitiminin şekillendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Çünkü öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile SBS başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunması öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini geliştiren çalışmalara okullarda daha çok yer verilmesi sağlanabilir.
Öğrencinin yaratıcılık düzeyi ile akademik başarı ilişkisi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri ile akademik başarıları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Ai, 1999; Blumen, 2002). Bir başka ifade ile bireylerin yaratıcılık düzeyleri arttıkça akademik başarıları da artmaktadır. (Emir, 2001; Stenberg, 2003; Erdoğdu, 2006; Demirci, 2007; Freund ve Holling, 2008).
Bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2009- 2010 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesine bağlı Özel Sanko İlköğretim Okulunda eğitim- öğretim gören 60 sekizinci sınıf öğrencisidir. Araştırma kapsamında Torrance Yaratıcı Düşünme Test' inin sözel ve şekilsel alt testlerinin A formları kullanılmıştır. Testin doğru olarak ve sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi ve değerlendirilmesi için testi Türkçe' ye uyarlayan kişiden bilgi alınmıştır (Aslan, görüşme. 14 Nisan, 2010). Uzmanın öğrencilerin yaşlarını ve çalışmanın kapsamını dikkate alarak yaptığı yönlendirme sonucunda sözel testtin uzman tarafından seçilen dört sorusu, şekilsel testin tamamı öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenciler teste başlamadan önce hiçbir sınırlama olmaksızın düşünmeleri, hata yapma kaygısı taşımamaları, tamamen rahat ve özgür düşünerek, dildikleri şekilde soruları yanıtlamaları, bu sorulardan hiçbirinin mutlak doğru olan bir yanıtı olmadığı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Test öğrenciler tarafından yanıtlandıktan sonra verilerin analizine geçilmiştir.
Testte yer alan her soru yaratıcılığın alt boyutlarını ölçen yanıtlar içermektedir. Öğrencilerin yanıtlarında bu alt boyutlara uygun olan her cevap için yanıt çizelgesine puan verilmiş ve tüm sorular yaratıcılığın bu dört alt boyutu açısından incelendikten sonra yaratıcılığın her bir alt boyutu için toplam puanlar hesaplanmıştır. Yani yanıtlar her bir alt yaratıcılık boyutuna göre tek tek puanlandıktan sonra her bir öğrencinin her iki forma verdiği cevaplardan elde ettiği akıcılık, esneklik ve özgünlük toplam puanları öğrencilerin yaratıcılık puanları

olarak hesaplanmıştır. Eğer öğrenci yaratıcılığın herhangi bir alt boyutu için grup ortalamasının üzerinde bir puan elde etmişse, öğrenci o alt boyut için yaratıcı olarak kabul edilmiştir.
Yaratıcı düşünmenin esneklik alt boyutunun SBS başarısı ile ilişkisi incelenirken Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Bulgular Tablo 1. ' de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Esneklik Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin SBS Başarıları ile Korelasyonu

	1	2	3	4	5	6
1. TÜRKÇE						
2. MATEMATİK	.605**					
3. FEN	.513**	.774**				
4. SOSYAL	.665**	.703**	.688**			
5. İNGİLİZCE	.557**	.380**	.537**	.543**		
6. SBS	.777**	.936**	.862**	.847**	.581**	
7. ESNEKLİK	.360**	.432**	.319*	.420**	.154	.418**

* p< .05
** p< .01
Tablo 1.'e göre;

1. Yaratıcılığın esneklik boyutu ile SBS başarısı arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki (r= .418, p< .05) vardır.
2. Yaratıcılığın esneklik alt boyutu ile SBS Türkçe başarısı (r= .360, p< .01) , matematik başarısı (r= .432, p< .01), fen başarısı (r= .319, p< .05) ve sosyal başarısı (r= .420, p< .01) arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki vardır.
3. Yaratıcılığın esneklik alt boyutu ile SBS İngilizce başarısı arasında düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki (r= .154, p> .05) bulunmaktadır.

Bu bulgular ışığında; yaratıcılıklarının esneklik boyutu gelişmiş olan öğrencilerin, disiplinler arası etkileşimi temel alan bir eğitim programında ve ölçme- değerlendirme sisteminde başarılı olması beklenebilir. Çünkü disiplinler arası etkileşim öğrencinin katı bir düşünce kalıbından sıyrılmasını desteklemekte, yaratıcılığın esneklik boyutu ile örtüşmektedir. Araştırmada yaratıcılığın esneklik alt boyutu ve SBS İngilizce başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. SBS İngilizce soruları daha çok bilgiye dayalı sorular olduğu için anlamlı bir ilişki bulunmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, akademik başarı, SBS başarısı.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SBS EXAM SUCCESS OF 8 GRADE PRIVATE SCHOOL STUDENTS AND CREATIVITY LEVEL OF THIS STUDENTS IN FLEXIBILITY SUB-DIMENSION

Birsen Bağçeci, Gaziantep University Faculty of Education, bagceci@gantep.edu.tr
Melike Özyurt, Private Sanko Schools Research and Development Coordinator, melike.ozyurt@yahoo.com

Abstract

Creativity is the ability which design,perform or discover something new and existing in everyone(Turkish Language Association, 1995). This concept is much emphasised on the last quarter-century. The first research in this area was initiated in 1950 by the American Psychological Association which is led by Guilford (Aslan and Puccio, 2006; Doğan, 2007:169). Today, the development of creativity of individuals have a great importance. In addition to this, the results of researches although creativity is an innate property, this ability can easily be improved with appropriate training environments and conditions; attributed a big task to schools (Yavuzer, 1996; Açıkgöz Ün, 1998; Demirci, 2004; Doğan, 2007:171; Yapıcı,2007).
There are four sub-dimension of creativity. These are fluency, originality, flexibility and enhance. Fluency; is the ability to sort the ideas quickly on a subject , originality; is the ability to produce unique solutions or answers, flexibility;is the ability to adapt to variable conditions (Senemoğlu 1999) and enrichment is the abilty of adding details and devolopment of thinking by completing(Davaslıgil, 2008) .
The problem of this research is to investigate the relationship between the SBS exam success in Mathematics, Science, Social Studies, English and Turkish of 8 grade students and creativity level of this students' in flexibility sub-dimension. The information, obtained as a result of this research is important for promoting education of our students. Becouse the presence of positive and significant relationship between students' creativity skills and SBS exam achievements promote the schools to implement the curriculums and workshops which improve students creativity.
The studies about the relationship between student's academic achievement and students' creative thinking abilities indicate a positive and significant correlation between these themes(Ai, 1999; Blumen, 2002). In other words, the increase of creativity level of individuals supports the academic achievement(Emir, 2001; Stenberg, 2003; Erdoğdu, 2006; Demirci, 2007; Freund ve Holling, 2008).
In this study qualitative and quantitative research methods used togather. The research sample group is comprised of 60 8th grade students at private schools in Gaziantep in 2009-2010 Educational Year.A form of Torrance Creative Thinking Test applied to students in order to collect data about the level of creative thinking skills of the students. To apply the test correctly and in a healthy way information about how to apply the test was taken from the person who adapted test to Turkish. (Aslan,14 Nisan, 2010). According to

scope of work and students' ages the four question of verbal test which are selected by the expert of test and whole figural test applied to all students.
Before application of the test students were informed about to think without limitation, do not worry about to make mistakes, to have completely relax and free thinking, and answer the questions however they want and , none of the questions in the test have an absulate exact or correct answer. each question in the test includes the answers , which measures the sub-dimensions of creativity .The answers of students were investigated and graded according to these four subdiementions and total scores were calculated for each sub-diemensions. If the creativity score of the student is higher than the average of the group for hat sub- diemensition student is recognised as creative.
While examining the relationship between the SBS exam success in Mathematics, Science, Social Studies, English and Turkish of 8 grade students and creativity level of this students' in flexibility sub-dimension, the Pearson Product Moment Correlation Coefficient was used.Results are presented at Table1.

Table 1. Creative Thinking Level of Flexibility of the students with the SBS Achievement Correlation

	1	2	3	4	5	6
1. TURKISH						
2. MATH	.605**					
3. SCIENCE	.513**	.774**				
4. SOCIAL S.	.665**	.703**	.688**			
5. ENGLISH	.557**	.380**	.537**	.543**		
6. SBS	.777**	.936**	.862**	.847**	.581**	
7. FLEXIBILTY	.360**	.432**	.319*	.420**	.154	.418**

* p< .05
** p< .01

According to Table 1;

1. There is a moderate positive and significant relationship between the SBS success and flexibility sub-diemension of creativity (r= .418, p< .05).
2. There is a moderate positive and significant relationship between flexibility sub-diemension of creativity and SBS Turkish success (r= .360, p< .01), SBS Math success (r= .432, p< .01), SBS Science success (r= .319, p< .05) and SBS Social Scieneces success (r= .420, p< .01).
3. There is a low level and non-significant relationship between flexibility sub-diemension of creativity and SBS English success (r= .154, p> .05).

According to these results,
It can be concluded that more creative students in sub-diemension of flexibilty may be more succesful in interdisipliner curriculum and the evaluation system. Because interdiscipliner approach prevents strict thinking styles and support flexibility sub-diemension of creativity. In this study it is not found a significant correlation between SBS English success and flexibility sub-diemension of creativity. The reason for this result can be explained as SBS questions in English are more knowledge-based questions. That is why, to answer these questions may not require flexibility sub- diemension of creativity.

Key Words: Creativity, academic success, examination success

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÇEŞİTLİ ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Buket BALLIEL, Gazi Üniversitesi, bballiel@hotmail.com
Meltem DURAN, Gazi Üniversitesi, meltemduran2@gmail.com
Gülcan MIHLADIZ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, gulcanmihladiz@gmail.com
Selcan BİLGİLİ, Gazi Üniversitesi, selcan_bilgili@hotmail.com

Özet

Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olarak öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi, ancak üretmesi ve kendisini değerlendirmesi ile mümkündür. Yeni ilköğretim programlarında, değerlendirmenin öğrenme sürecinin bir parçası olarak ele alındığı görülmektedir. Geleneksel değerlendirme yöntemlerinin öğrenci gelişimini, öğrencinin neyi bildiğinin yanı sıra neyi yapabildiğini ölçmede yetersiz kalması, alternatif değerlendirme yöntemlerinin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Standardize edilmiş ölçme araçlarıyla sadece bilginin var olup olmadığı ölçülmektedir ki, bu ise onun nerede nasıl kullanıldığı yani süreç ile ilgili bir fikir vermemektedir. Bu açıdan bakıldığında, alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrencinin öğretim sürecindeki gelişimini değerlendirdiği için, uygulamada daha çok yer verilmelidir. Burada en büyük görev, programların uygulayıcıları olan öğretmenlere düşmektedir. Öğretimde en önemli unsurlardan biri olan öğretmenlerimizin çeşitli alternatif değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerinin araştırılması önem taşımaktadır. Çalışmamızın amacı, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin çeşitli alternatif ölçme değerlendirme teknikleri (portfolyo, yapılandırılmış grid, kavram haritası ve rubrik) hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

1) İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyası (portfolyo) ile ilgili görüşleri nelerdir?
2) İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırılmış grid hakkındaki görüşleri nelerdir?
3) İlköğretim öğretmenlerinin rubrikler hakkındaki görüşleri nelerdir?
4) İlköğretim öğretmenlerinin kavram haritaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
5)) İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci değerlendirmeleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırma, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini saptamak üzere yürütülmüş, tarama modelinde bir araştırmadır.

Araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim öğretim yılında Muğla İli ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, 2010–2011 eğitim öğretim yılında, Muğla İli'nde bulunan ilköğretim okulları içinden amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen dört farklı ilköğretim okulunda görev yapan 40 öğretmen oluşturmuştur. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılabileceği derslerin öğretimini gerçekleştiren ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler ile çalışılmıştır.

Araştırmada Kanatlı (2008) tarafından geliştirilen "öğretmen yeterlilikleri" anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ankette, belirli alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri üzerinde durulmuştur. Bunlar öğrenci ürün dosyası, yapılandırılmış grid, dereceli puanlama anahtarları, kavram haritaları ve öğrenci değerlendirmeleri (öz, akran ve grup) olarak belirlenmiştir. Hazırlanan bu anket uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve ankete son sekli verilmiştir. 21 maddeden oluşan, "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" şeklinde 5'li likert tipi ölçektir. Geçerlik ve güvenirliliğini tespit etmek amacıyla anket, örneklem grubunda yer almayan 20 ilköğretim öğretmenine uygulanarak bir pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma sonucunda anketin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

Testin geçerliliğini ölçmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör yapısını incelemek amacıyla döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi sonucunda faktör yüküne göre .40'ın üzerindeki maddeler göz önüne alındığında, testin %69,65'sini açıklayan 6 faktörde toplandığı görülmüştür. Bulgular altı alt başlık halinde ele alınarak, frekans ve yüzde halinde tablolaştırılarak betimlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde "SPSS 15.0" istatistik paket programı kullanılmıştır.

Yapılan çalışmada, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular çerçevesinde varılan sonuçlara bakıldığında;
1) Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde; alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, öğrencilerin çeşitli özelliklerini ölçmesini sağladığı, öğrencilerin güncel problemlere farklı bakış açıları geliştirmesine katkıda bulunduğu, öğrencinin kendisini ve arkadaşlarını grup içinde ya da bireysel olarak değerlendirmesine imkân sağladığı, öğrencinin analiz ve sentez gibi becerilerini ölçmeye katkı sağladığı belirlenmiştir.
2) Öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası ile ilgili görüşleri incelendiğinde; dosyaların, öğrencinin ulaşacağı hedefleri bilmesi açısından yararlı olduğu, konuya hâkim olmasını sağladığı, kontrol listeleri, puanlama ölçekleri vb. araçların etkin olarak kullanılabildiği görülmüştür.
3) Öğretmenlerin yapılandırılmış grid hakkındaki görüşleri incelendiğinde; derslerin kendine özgü kazanımlarını gerçekleştirmede yapılandırılmış grid tekniğini kullanmanın yararlı olduğu, öğrencilerin bilgi seviyelerini, eksikliklerini ve kavram yanılgılarını ölçmek amacıyla yapılandırılmış grid tekniğinin etkin olarak kullanılması gerektiği, uygun sorular hazırlamada ise kararsız kalıkları görülmüştür.
4) Öğretmenlerin rubrikler hakkındaki görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin bilgi ve yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik bütüncül puanlama ölçekleri hazırlamada kararsız oldukları, öğrenciyi bilgilendirmek, öğretimi geliştirmek ve planlamak amacıyla analitik puanlama ölçeği hazırlayabilecekleri, öğrenci projelerinde ürünü, performans ödevlerini ve süreci değerlendirmek amacıyla puanlama ölçekleri hazırlayabilecekleri belirlenmiştir.
5) Öğretmenlerin kavram haritaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde; öğretmenler öğrencilerin yeni öğrendiği bilgilerle eski bilgilerini ilişkilendirmek amacıyla kavram haritalarını kullanabileceklerini, puanlama ölçekleri geliştirebilecekleri belirtmişlerdir.
6) Öğretmenlerin öğrenci değerlendirmeleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde; öğrencinin kendine olan güvenini arttırmada ve yeteneklerini geliştirmede öz değerlendirme tekniğini kullanmanın önemli olduğu, öğrencileri tanımak amacıyla öz değerlendirme / öğrenci kontrol listeleri hazırlayabilecekleri belirlenmiş, öğrencinin arkadaşlarının performansını değerlendirmek amacıyla akran değerlendirme formu hazırlamada ise kararsız oldukları belirlenmiştir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında uzmanlar tarafından seminerler ve hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek, öğretmenlerin eksik olduğu noktalar geliştirilebilir.
- Öğretmen kılavuz kitaplarında alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri daha ayrıntılı açıklama yapılarak ya da ölçme değerlendirme ile ilgili ayrı kitapçıklar hazırlanarak öğretmenlere yardımcı kaynaklar ve ek bilgiler verilebilir.
- Lisans eğitiminde, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili yeterli eğitim verilebilir, öğrenciler bu konuda donanımlı olarak mezun olabilir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Öğretmeni, Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri, Öğretmen Görüşleri.

ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS VIEWS ABOUT VARIOUS ALTERNATIVE ASSESSMENT AND EVALUATION TECHNIQUES

Buket BALLIEL, Gazi University, bballiel@hotmail.com
Meltem DURAN, Gazi University, meltemduran2@gmail.com
Gülcan MIHLADIZ, Mehmet Akif Ersoy University, gulcanmihladiz@gmail.com
Selcan BİLGİLİ, Gazi University, selcan_bilgili@hotmail.com

Abstract

According to constructive learning theory, students learn to learning if they are productive and evaluate themselves. In new primary school educational programs, it is seen that the assessment is accepted a part of learning process. Traditional methods of assessment are inadequate in determining the student development, what the student knows, and what they can do, and this has led to the emergence of alternative assessment methods. By means of standardized assessment tools, what is assessed is whether the required information is

present or absent. However, the presence of information does not always mean knowing how to and where to use it. So, alternative assessment techniques should be used in classroom application because it evaluates the improvements of students in learning process. Teachers have the biggest task about using and applying these methods. In this regard, researching the teachers who are one of the most important components of education, views about various alternative assessments techniques is very important. This study's purpose is to reveal primary school teachers' views about various alternative assessment techniques (portfolio, structured grid, concept map and rubric).

What are the views of elementary school teachers' about alternative assessment and evaluation techniques?

1) What are the views of elementary school teachers about portfolio?
2) What are the views of elementary school teachers about structured grid?
3) What are the views of elementary school teachers about rubrics?
4) What are the views of elementary school teachers about concept maps?
5) What are the views of elementary school teachers about student evaluations?

The present study is a survey study carried out to determine the opinions of elementary school teachers about alternative assessment and evaluation techniques.

The universe of the study consists of teachers working at elementary schools of Muğla in 2010-2011 school years. The sampling of the study consists of 40 teachers working at four different elementary schools selected according to purposeful sampling method. The study was carried out with the teachers who were voluntary to conduct lessons where alternative assessment methods would be used.

While designing the questionnaire, first a literature review was done and then in light of the findings from this review, the first draft of the questionnaire was prepared. At this stage, some certain alternative assessment and evaluation techniques were emphasized. These are student products file, structured grid, graded scoring keys, concept maps and student evaluations (self, peer and group). Then expert views were sought about the questionnaire and after the required corrections were made, the final form of the questionnaire was given. The questionnaire consisting of 21 items was constructed in the form of five-point Likert type represented by "Strongly Agree", "Agree", "Undecided", "Disagree" and "Strongly Disagree" In order to establish the reliability and validity of the questionnaire, piloting was carried out with 20 elementary school teachers not included in the sampling. At the end of the piloting, Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated to be .89. Factor analysis was performed to check the validity of the test. Varimax basic constituents analysis was carried out to analyze the factor structure and the items with a factor loading bigger than .40 were taken into consideration and as a result, it was found that 6 factors explain %69.65 of the variance in the test.

The findings were subsumed under 6 headings, and they were displayed in tables in the forms of frequencies and percentages. The analyses of the data were carried out through "SPSS for Windows 15.0" program package.

The present study aims to determine the elementary school teachers' about alternative assessment and evaluation techniques. In this section, the results obtained in light of the findings of the study and suggestions based on these results are presented.

1) When the teachers' views about alternative assessment and evaluation techniques were investigated, it was found that the teachers think that these techniques assess and evaluate various characteristics of students, contribute to students' developing up-to-date perceptions of daily problems, provide opportunities for students to evaluate themselves and their peers, enable the teachers to evaluate students' analysis and synthesis skills.

2) When the teachers' views about student products files were investigated, it was found that the teachers think these files are useful for students to know their goals, help them to master the subjects and allow them to use tools such as check lists, scoring scales etc. effectively.

3) When the teachers' views about structured grids were investigated, it was found that they think that structured grid technique is useful to realize the specific objectives of the courses, this technique should be used for the purpose of measuring students' knowledge level, shortcomings and conceptual fallacies, but they are undecided when it comes to the development of proper questions.

4) When the teachers' views about rubrics were investigated, it was found that they are undecided when it comes to development of holistic scoring scales to evaluate knowledge and competency level of students, they can develop an analytic scoring scale to inform students, improve teaching and plan, they can develop scoring scales to evaluate product and process in students' projects, they can develop scoring scales to evaluate performance assignments of students.

5) When the teachers' views about the concept maps were investigated, it was seen that they think they can use concept maps to connect prior knowledge with the newly gained information, they can develop scoring scales.

6) When the teachers' views about student evaluation were investigated, they think that it is important to improve students' self-confidence and various skills, they can develop self-evaluation/check lists to know students better yet they are undecided when it comes to the development of peer evaluation form to evaluate peer performance.

- By giving seminars and in-service training courses by experts about alternative assessment the teacher shortcomings can be eliminated or improved.
- More detailed explanations should be given about alternative assessment techniques in teacher guidelines and extra information and sources can be provided for teachers.
- At universities, pre-service teachers can be given more detailed information about alternative assessment techniques.

Key Words: Alternative assessment and evaluation techniques, teacher views

---

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK DERSLERİNDE TERCİH ETTİKLERİ GERİBİLDİRİM TÜRLERİ ve BU GERİBİLDİRİMLERİN ÖZELLİKLERİ

Buket Özüm ÇABAKÇOR,, cbuketozum@gmail.com
Elif AKŞAN,KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi aksanelif@gmail.com
Tuğba ÖZTÜRK,KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi tugbaozturk61@hotmail.com
Sabiha Odabaşı ÇİMERKTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, sabihaodabasi@gmail.com

Özet

Son yıllarda matematik müfredatının değişmesi ile matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalar arasında ölçme ve değerlendirme konusu dikkat çekmeye başlamıştır (Lipnevich & Smith, 1998;2009; Reys, Suydam,). Biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin hakim olduğu yeni ölçme anlayışında geribildirim, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır (Lipnevich & Smith, 2009). Geribildirim farklı şekillerde verilebilir ancak, her geribildirim öğrenci başarısına olumlu katkı yapmamaktadır. Öğrenciye performansı hakkında bilgi verilmesi ve gelişme yönünde yol göstermesi halinde geribildirimin öğrenme ve motivasyon üzerine olumlu etkisinden söz edilebilir (Çimer, Bütüner ve Yiğit, 2010).

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik dersi kapsamında tercih ettikleri geribildirim türleri belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri bu geribildirimlerinin özelliklerini araştırarak, ders öğretmenlerine önerilerde bulunmak çalışmanın amaçları arasındadır.

Son yıllarda yapılan çalışmalar geribildirimin uygun bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin öğrenmesi üzerine olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Söz konusu geribildirim: Bir kişinin performansının ve algılarının, bir temsilci tarafından (öğretmen, akran, kitap, aile, kendi kendine, tecrübe) bilgiyi kavramsallaştırılmasıdır (Hattie ve Timperley, 2007). Bu kavramsallaştırma sürecinde sonuçtan ziyade sürece odaklanılması, öğrenme-öğretme etkinliklerindeki değişimin yanı sıra, değerlendirme uygulamalarındaki değişimi de zorunlu kılmıştır (Birgin ve Baki, 2009). Bunun bir sonucu olarak da, ülkemizde kullanılmaya başlayan yeni ölçme değerlendirme anlayışı özellikle süreç değerlendirmesini, bu değerlendirmenin bir parçası olarak da öğrencilere geribildirim verilmesini ön plana çıkarmıştır. Pek çok çalışma öğrencilerin geribildirimi kullanarak öğrenmelerini istenen yönde geliştirmelerinin sağlanabileceği belirtmiştir (Li, 2010; Calvo ve Ellis, 2010; Nelson ve Schunn, 2009). Ancak literatürü incelediğimizde, ülkemizde geribildirim ile ilgili yapılan çalışmalara çok az rastlanması ve öğretmen adayları ile ilgili geribildirim alanında çalışma yapılmamış olması araştırmanın özgünlüğünü oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının tercih ettiği geribildirim çeşitleri ve özelliklerini belirlemek, onların kendi gelişimlerini görmesi, hatalarını kendi tercih ettiği yöntemle düzeltebilmesi açısından önemlidir. Bu sebeplerden dolayı çalışma matematik öğretmen adayları üzerinde uygulanmıştır.

Bu çalışma ile ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik dersi kapsamında tercih ettiği geribildirim çeşitleri ve bu geribildirimlerin özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki problemlere cevap bulunması amaçlanmıştır:

- Öğretmen adaylarının matematik dersine yönelik tercih ettikleri geribildirim çeşitleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının tercih ettiği bu geribildirimler ne tür özelliklere sahiptir?

Çalışmada öğretmen adaylarının tercih ettiği geribildirimleri ve bu geribildirimlerin özelliklerini belirlemek amaçlandığından, tarama yönteminin bu çalışma için uygun olduğu düşünülmüştür. Tarama, var olan bir durumu ortaya çıkarmak, standartları tanımlamak amaçlı, geniş örneklemlere ait veri toplamada yürütülen bir yöntemdir (Cohen ve Manion, 1998).

Bu araştırmanın örneklemini 2010-2011 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde öğrenimini sürdüren 128 ilköğretim matematik öğretmen adayı (93 bayan ve 35 erkek) oluşturmaktadır. 128 öğretmen adayının ölçek sorularına verdiği cevaplara göre 5 öğretmen adayına yarı yapılandırılmış mülakatlar uygulanmıştır.

Araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarına veri toplama aracı olarak King vd. (2009) tarafından geliştirilen 27 maddelik Geribildirimin Özellikleri ölçeği uygulanmıştır. Ölçek, yararlılık, duyarlılık, gizlilik ve akılda tutmak olmak üzere 4 boyuttur. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı yararlılık boyutu için α=0,85 duyarlılık boyutu için α=0,86 gizlilik boyutu için α=0,74 ve akılda tutma boyutu için α=0,69 olarak hesaplamıştır. Daha sonra öğretmen adaylarının matematik dersi kapsamında tercih ettikleri geribildirim çeşitlerine yönelik olarak gönüllüler arasında seçilen 5 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Mülakat soruları bir uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmış ve bütün mülakatlar ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Elde edilen veriler, ölçek verilerinin analizi ve mülakatların analizi olmak üzere 2 aşamada analiz dilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Mülakatlardan elde edilen nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Ses kayıt cihazına kaydedilmiş olan mülakatlar önce bilgisayar ortamında word dosyası olarak yazıya geçirilmiş ve daha sonra her bir mülakat, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunarak, kodlanmıştır. Bu şekilde oluşturulan kodlar karşılaştırılmış ve farklılıklar üzerinde tartışılarak, ortak görüşler doğrultusunda, öğrencilerin tercih ettikleri geribildirim türlerini temsil eden kategoriler oluşturulmuştur.

Araştırmada bulgular iki kısımda incelenmiştir. İlk kısımda öğretmen adaylarının matematik dersine yönelik tercih ettikleri geribildirim çeşitleri ölçek ve mülakatlarla belirlenmiş, ikinci kısımda; tercih edilen geribildirim türlerinin özelliklerine yönelik nicel bulgular verilmiştir.

Öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği geribildirim türlerinden en az tercih ettikleri geribildirim türlerine göre sıralaması; düzeltici geribildirim, olumlu davranışa yönelik geribildirim, birebir geribildirim, öğretici-yönlendirici geribildirim, sınıf önünde geribildirim ve not şeklindeki geribildirimdir. Genellikle öğretmen adayları (33 kişi) yaptıkları yanlışların düzeltilmesine yönelik geribildirimi tercih etmiştir. Bunu bir öğretmen adayı *"Aşağılayıcı olmamak kaydıyla yanılgılarımı **düzeltici geribildirim** almak isterim"* şekilde ifade etmiştir. Öğretmen adayları, alınan geribildirimler olumsuz ise öğrencilerde istekliliği azaltacağını, olumlu ise öğrencileri cesaretlendireceğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı bunu şu cümlesi ile ifade etmiştir: *"Derslerde olumlu geribildirimler almayı tercih ederim. Yaptığım ya da söylediğim şey doğru ya da yanlış olsun bana **olumlu geribildirimlerle** olumlu davranışlarla anlatılmalı"*.

Öğretmen adaylarının derslerde kendilerine verilen geribildirimlerin yararlılık, duyarlılık, gizlilik ve akılda tutma boyutlarına göre özellikleri ise ölçekten elde edilen verilerle belirlenmiştir. Ölçek verilerinin analizinden elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının %46'sı geribildirimin yararlılık boyutuna ait maddeler için katılıyorum seçeneğini, %49'u duyarlılık boyutu için , %48'i gizlilik boyutu için ve %29'u akılda tutma boyutu için katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Buradan öğretmen adaylarının, geribildirimin kendi öğrenmeleri üzerinde etkili olması için gizli, akılda tutmaya yönelik ve yararlı olması gerektiği sonucu çıkmaktadır.

Araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının, tercih ettiği geribildirim türü olarak en fazla düzeltici geribildirim olmakla birlikte, olumlu davranışa yönelik geribildirim, birebir geribildirim, öğretici-yönlendirici geribildirim, sınıf önünde geribildirim ve not şeklindeki geribildirim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir kısmı, geribildirim ortamında öğretmen ile yüz yüze iletişimin önemli olduğunu söylemiştir. Öğrenme üzerinde etkili olabilmesi için düzeltici, olumlu davranışa yönelik ipucu niteliğinde geribildirimler verilmelidir. Çünkü bu geribildirimler öğrenme üzerinde olumlu etki yaratacak, öğrencilerin kendi gelişimleri hakkında haberdar olmasını sağlayacaktır.

Bu bakımdan öğrencilerin daha kaliteli ölçme ve değerlendirme ortamı oluşturup, biçimlendirici geribildirimi kurallarına göre kullanabilmesi için bu alanda bir hizmet içi eğitim kursunun açılması önerilebilir.

Çalışmada etkili geribildirim konusunda öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmiştir. Dolayısıyla, elde edilen veriler hem öğretmen eğitiminde hem de okullarda etkili öğretimde geribildirimin uygun bir şekilde kullanımı yönünde bilgi sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının tercih ettiği geribildirim çeşitleri ve özelliklerini belirlemek, onların kendi gelişimlerini görmesi, hatalarını kendi tercih ettiği yöntemle düzeltebilmesi açısından önemlidir. Ülkemizde bu amaca yönelik, öğretmen adayları ile yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, bu alana katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Geribildirim, Tercih edilen geribildirim, Biçimlendirici ölçme ve değerlendirme

THE TYPES OF MATHEMATICS COURSE FEEDBACKS THAT PRIMARY EDUCATION PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS PREFER AND THE FEEDBAK PROPERTIES

Buket Özüm ÇABAKÇOR, Fatih School of Education, cbuketozum@gmail.com
Elif AKŞAN, Fatih School of Education, aksanelif@gmail.com
Tuğba ÖZTÜRK,Fatih School of Education, tugbaozturk61@hotmail.com
Sabiha Odabaşı ÇİMER Fatih School of Education, sabihaodabasi@gmail.com

Abstract
Recently years, with the introduction of curriculum of mathematics, the new measurement and assessment methods in the studies concerning teaching of mathematics have took attention. After formative measurement and assessment dominates the stage in new measurement approach, the feedback plays vital role in developing students' learning (Lipnevich & Smith, 1998;2009; Reys, Suydam). Although different types of feedback can be given to students, each feedback doesn't affect positive to students' achievement. When feedback is given to students by rendering comprehensive feedback on their performance and showing their development of success, we can mention that feedback is affect on students' learning and their motivation (Cimer, Butuner & Yigit, 2010).
This research aims demonstrate the mathematics course feedback types, qualities preferred by primary education prospective mathematics teachers. To making proposal of mathematics course teachers about feedback, we investigate mathematics course feedback types and qualities preferred by primary education prospective mathematics teachers. Studies show that feedback affects positive to student learning when it use properly. Feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher-peer-book- parent) regarding aspects of one's performance (Hattie & Timperley, 2007). In this process of conceptualization, teacher should focus on process rather than results (Birgin & Baki, 2009). So our country highlights that assessment process and giving affective feedback to students, by means of new assessment understanding. But, literature doesn't have any study which is about prospective teachers' feedback and literature has a few studies about feedback in our country. All of these reasons create importance originality of this study.
The purpose of study demonstrates the mathematics course feedback types and qualities preferred by primary education prospective mathematics teachers. In this context, this study aims to answer below problems:

- What are the types of feedbacks selected by prospective teachers for mathematical course?
- What kind of qualities do the preferred feedbacks possess?

It is considered that survey method is appropriate technique for this research to detect the feedback types and qualities preferred by primary education prospective mathematics teachers. Survey is the method executed in data collection for extensive samplings in order to expose an existing situation and identify the standards (Cohen & Manion, 1998).
Research sampling consists of 128 primary education prospective mathematics teachers receiving education in 2010-2011 academic year in Karadeniz Technical University. According to the answers given by 128 prospective teachers to the scale questions, semi-structured interviews have been conducted on 5 prospective teachers.
In this research, as data gathering tool, 27-item "Feedback Qualities Scale" developed by King et al. (2009) has been conducted on primary education prospective mathematics teachers. The scale consists of 4 dimensions namely efficacy(α=0,85), sensitivity(α=0,86), privacy(α=0,74) and retainment(α=0,69). Subsequently, semi-structured interview questions which reflected expert views and were prepared in line with the feedback types preferred by primary education prospective mathematics teachers, have been utilized.
Obtained data have been analyzed in 2 stages namely, analysis of scale data and analysis of interviews. The data obtained from scale, analyzed as statistical.
The data obtained from interviews is needed to keep content analysis. Interviews which are recorded audio recording device, is written Word file then each interviews' data is read and coded by researchers. These codes are compared by researchers and established categories which are symbolize to prospective teachers preferring feedback in line with common views.
In current research, the findings have been analyzed within 2 parts. In the first part the preferred feedback types by prospective mathematics teachers have been identified via scale and interviews. In the second part, quantitative findings according to the qualities of the preferred feedback types have been demonstrated.
Within that context, the order of feedback types from the most preferred one to the least by prospective teachers is such; corrective feedback, feedback towards positive behavior, one-to-one feedback, instructing-leading feedback, in-class feedback and feedback in the form of grade. The prospective teachers widely preferred the type of feedback correcting their mistakes (33people) which is reported this way by a prospective teacher *"Provided that it is not humiliating, I would like to receive **corrective feedback** on my mistakes"*. Additionally prospective teachers noted that if the received feedbacks were negative then the willingness in students would lessen but if it were affirmative then the students would be encouraged more.
The qualities of the preferred feedbacks of prospective teachers who are given by teachers in their courses are determined via scale data. According to the findings obtained from scale data, 46% of prospective teachers selected "I agree" option for the items involving efficacy dimension of feedback, 49% of prospective teachers selected "I agree" option for the items involving sensitivity dimension of feedback, 48% of prospective teachers selected "I agree" option for the items involving privacy dimension of feedback and 29% of prospective teachers selected "I agree" option for the items involving retainment dimension of feedback. Hence, prospective mathematics teachers think that feedback should be efficacy, sensitivity, privacy and retainment.
Study is concluded that prospective mathematics teachers prefer corrective, positive, one to one, instructive, in front of the class and note feedback types. Some of prospective teachers said that face to face communication with teacher is important. To improve learning, teacher should give positive feedback, because these types feedback will affect positive to learning and will inform students' development.
Consequently it can reasonably be suggested that an in-service training course needs to be provided to assist the students' in creating a better-quality measurement and assessment environment and employing formative assessment according to its norms.
This study established prospective mathematics teachers' views about affective feedback. Consequently, data obtained from study will give inform how affective feedback use in both teacher training and courses. Identifying to the types of feedback preferred by prospective teachers is important, because prospective teachers can see their own progress and they can correct their fault with their preferred methods. Because our country doesn't have such study, this study will contribute in this finds.

Keywords: Feedback, the Preferred Feedback, Formative Assessment

AVRUPA DİLLER İÇİN ORTAK BAŞVURU ÇERÇEVESİ İLE İLKÖĞRETİM 6. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ SINAMA DURUMLARI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Celal YİĞİT, Gaziantep Üniversitesi, celalyigit@gmail.com
Birsen BAĞÇECİ, Gaziantep Üniversitesi, bagceci@gantep.edu.tr

Özet

Eğitim, dünyadaki gelişmeleri takip etmek, çağı yakalamak, çıkabilecek sorunlara gerekli çözümleri sağlamak için gereklidir. Bu noktada dil, çeşitli açılardan büyük önem taşımaktadır. Uygarlık değerlerinin daha iyi özümsenmesi için, iyi bir yabancı dil ve kültür bilinci gereklidir ve yabancı dil bilmek başka milletlerle iletişim kurmada mutlak bir öneme sahiptir (Tok ve Arıbaş, 2008). Vašková (2008)'ya göre, artan nüfus hareketlerinin ve seyahatlerin popülaritesi daha iyi bir yabancı diller bilgisi gerektirmektedir. Yabancı bir dil bilmek, öğrenim görürken veya çalışırken, birisinin hayatı boyunca dil sorunlarını aşmasına yardımcı olacaktır. Dil ve kültür, karşılıklı olarak birbiriyle bağlantılıdır ve birbirinden ayrılmazdır. Yabancı diller arasında İngilizcenin önemi ise Thomas (1996) tarafından istatistiksel verilerle desteklenmiştir. İngilizce dünyanın bilgi depolama ve transferi için önemli bir araç olup dünyada e-postaların %70'i, bilgisayar verilerinin %80'i ve bütün bilgilendirme işlemlerinin %85'i İngilizce dilinde yapılmaktadır.

Dil öğretiminde günümüzde birçok kişi dil öğrenirken hayal kırıklığına uğramıştır. Günümüzde çoğu yetişkin, gramer ağırlıklı bir "öğrenim" sürecinden geçerek yabancı dil bilgi ve becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Müfredatı dil bilgisi kurallarının öğretimine dayalı bir yabancı dil eğitim programı ise faydadan çok zarar getirebilir. Yabancı dil öğretimi alanında yeni yöntem ve teknikler geliştirmek için birçok çalışma giderek hızla devam etmektedir. Son yıllarda, özellikle Avrupa'da çok dillilik ve çok kültürlülük kavramının ön plana çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenim ve öğretiminin belli bir çerçeve içerisinde düzenlenmesi eğilimi ortaya çıkmış ve bu Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (O.B.M.) ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası (A.D.P.) meydana gelmiştir (Ataç, 2008). A.D.P. dilbilgisi temelli bir yaklaşıma değil, beceri temelli bir sisteme sahiptir. Günümüzde bireyler, ana dilin etkin kullanımının yanı sıra yabancı dilin etkin bir şekilde kullanılması büyük önem taşımaktadır. Yabancı bir dilin kullanımı ise sadece o dilin dilbilgisel kurallarının bilinmesi yeterli kalmamakta, o dilde etkin iletişim kurabilmek için dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde belirli düzeylerde yetkinlik gerektirmektedir. Avrupa Konseyi (A.K.) tarafından hazırlanan O.B.M. genel iletişim becerileri ve dilsel beceriler için standart belirlemiştir.

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde ele alınan başlıklardan birisi, "Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi"dir. Demirel (2003), eğitimde program geliştirme sürecini "program öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü" ve "sınama durumları"nı, "öğrencide gözlemlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işi" olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2006 yılında hazırlanan 6. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın (İ.Ö.P.), Avrupa'da dil standartlarını belirleyen O.B.M.'ye "sınama durumları" açısından uygunluk düzeyini belirlemektir.

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden "Durum Çalışması" yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma desenleri arasında "Kültür Analizi", "Olgubilim", "Kuram Oluşturma", "Eylem Araştırması" ve "Durum Çalışması" yer almaktadır. Araştırmada kullanılan "Durum Çalışması"nda bir veya birkaç durum bütüncül olarak analiz edilir, karşılaştırmalı analiz, betimleme yapılır ve durumlar tek başına ve/ya karşılaştırmalı olarak tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmada üç tür veri toplanır: çevreyle ilgili veri", "süreçle ilgili veri" ve "algılara ilişkin veri" (Lecompte ve Goetze, 1984; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). En yaygın veri toplama yöntemleri ise "görüşme", "gözlem" ve "yazılı dokümanların incelenmesi" olup bunlar kendi içlerinde alt gruplara ayrılmaktadır. *Yazılı doküman inceleme* araştırılması hedeflenen olgu(lar) hakkındaki materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada, verilerin çözümlenmesi amacıyla içerik analizi yapılmış ve frekans analizi kullanılmıştır. O.B.M. ve M.E.B. İlköğretim 6. sınıf İ.Ö.P.'de belirtilen sınama durumları karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre, O.B.M.'de değerlendirme (assessment), dil kullanıcısının yetkinliğinin değerlendirilmesi anlamında kullanılmıştır. Değerlendirmeye ilişkin tartışmalarda temel olarak görülen üç kavram vardır: Geçerlik, Güvenirlik ve Verimlilik'dir. Başvuru Metni, pratik bir değerlendirme aracı olmayıp, bir referans noktası olma amacını taşımaktadır (M.E.B., t.y.,165). İletişimsel etkinliklerin değerlendirilmesi için öğretmen değerlendirmeleri ve öz-değerlendirme uygundur. Son 10 yılda betimleyicilerin kullanılması daha yaygınlaşmıştır. Hedeflere ulaşmada betimleyiciler iki şekilde kullanılabilir. İlk olarak Öz-değerlendirme veya öğretmen değerlendirmede, betimleyiciler, olumlu ve bağımsız ifadeler ise kontrol listelerinde kullanılabilirler. Performans değerlendirmede ise, betimleyicilerin ölçekler için daha yaygın kullanımı, değerlendirme kriterlerinin geliştirilmesi için başlangıç noktası oluşturmasıdır. O.B.M.'de kullanılabilecek değerlendirme türleri belirtilmiştir. M.E.B. 6. Sınıf İ.Ö.P.'göre Değerlendirme prosedürleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile uyumlu olmalıdır. Dolayısıyla, M.E.B. İlköğretim İ.Ö.P.'nda değerlendirme araçları A.D.P.'den alınmıştır. A.K. tarafından onan The Principles and Guidelines (İlkeler ve Yönergeler) A.D.P.'nin üç bileşenini Dil Pasaportu, Dil Öğrenim Özgeçmişi ve Dosya olarak belirlemiştir. Öğrencilerin dilde ilerlemelerini ve performanslarını gözlemlemek için geleneksel yöntemlere alternatif bulmak için önemli arayışlar olmuştur. Tüm geleneksel olmayan değerlendirme biçimleri "alternatif" ya da "özgün" değerlendirme olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Özgün değerlendirme türleri arasında; yazılı değerlendirme, portfolyo değerlendirmesi, sınıf değerlendirmesi, öz-değerlendirme, öğretmen gözlemi, anekdot kaydı, kontrol listeleri, derecelendirme listeleri, puanlandırma rubrikleri ve işaretleme standartları belirtilebilir. Sonuç olarak, M.E.B. 6. Sınıf İ.Ö.P.'da "sınama durumları"nın O.B.M.'ne uygun olarak hazırlandığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni, 6. Sınıf İngilizce Öğretim Programı, Sınama Durumları

COMPARATIVE ANALYSIS OF COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES AND THE 6. GRADE ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM WITH REGARD TO MEASUREMENT AND EVALUATION

Celal YİĞİT, Gaziantep University, celalyigit@gmail.com
Birsen BAĞÇECİ, Gaziantep University, bagceci@gantep.edu.tr

Abstract

Education is necessary for following the changes in the World and to keep up with the era. At this point, language bears great significance. To internalize the values of civilization calls for knowledge of a foreign language at the proficient level and cultural awareness and knowing is crucial for getting in contact with other nations (Tok & Arıbaş, 2008). As to Vašková (2008)' the popularity

of increasing mobilities and journeys necessitates knowledge of foreign languages at an advanced level. Knowing a foreign language helps a person overcome or linguistic problems during his/her education or career. Language and cultura are mutually dependent on one another and cannot be separated. Of all the languages, the importance of English is supported with statistical data by Thomas (1996), stating that English is an important means of storing and transferring information and that 70%of e-mails, 80% of computer data and 85% of all information operation are in English.

A great many people have encounter disappointment while they have learned a foreign language. Currently, most adults try to improve their knowledge and skills in a foreign language through a grammar-based teaching process. A foreing language teaching program may bring about more detriments than its benefits. A number of researches are in progress to develop new methods and techniques in the field of foreign language teaching. Lately, multilingualism and multiculturalism stand out particularly in Europe. Common European Framework for Languages (C.E.F.) and European Language Portfolio (E.L.P.) came about in order to organize foreign language learning and teaching within a certain framework. (Ataç, 2008). CEF is not a grammar based approach, but has a skill-based system. At present, knowing a foreign language together with the native language is very improtant. Yet, knowing the grammatical rules of a language is not sufficient to use that language and, in order to communicate in that langauge, it is necessary to be competent in listening, speaking, reading and writing skills at a satisfactory level. C.E.F, prepared by Council of Europe (C.E.), sets standards for general communicative skills and linguistic skills.

One of the topics handled in the process of adaptation of Turkey to European Union is "Foreign Language Education and Teaching" Demirel (2003) defines "the process of program development in education" as the complement of relations among the program components (goals, content, learning and teaching process and measurement and evaluation) and measurement and "measurement and evaluation" as the task of making a judgment about whether the desired behaviors have been acquired or not. Then, the aim of this research is to determine whether the English Language Curriculum prepared by the Turkish Ministry of Education in 2006 is in accordance with the C.E.F., setting the language standards in Turkey.

In this study, qualitative case study approach has been used. Among the qualitative research designs are Ethnography, Phenomenology, Grounded Theory, Action Research and Case Study. Document analysis has been carried out in the study. There are three types of collecting data in qualitative studies which are data about environment, process and perceptions (Lecompte & Goetze, 1984; cited in Yıldırım & Şimşek, 2006). The most common types of data collection are "interviews", "observations" and "analysis of documents", which have sub-groups. "Document analysis" includes the analysis of the materials pertaining to the perception(s) aimed to be studied (Yıldırım & Şimşek, 2006). Content and frequency analyses have been carried out in the study to compare C.E.F. and Primary School 6. Grade English Language Curriculum in terms of measurement and evaluation.

Assessment is used as the assessment of the competences of a language user in C.E.F. There are three concepts basic to the discussions as to assessment: Validity, Reliability and Effectiveness. C.E.F. is not a practical tool of assessment, but a source of reference (M.E.B., t.y.,165). Teacher assessment and self-assessment are appropriate for communicative activities and usage of descriptors has become widespread in the last ten years. Descriptors can be used in teacher or self-assessment or performance assessment. Several types of assessment are included in C.E.F. Then, according to the 6th Grade English Language Curriculum by Turkish M.O.N.E., assessment procedures should be in accordance with the learning-teaching methods and techniques. Therefore, Ministry of National Education has received the assessment tools from E.L.P. The Principles and Guidelines determines the three components of E.L.P.: Language Passport, Language Biography and Dossier. There have been significant efforts to find alternatives to traditional ones to observe students' progress and performance in languages. All non-traditional assessment types have begun to be named as "alternative" or "authentic" assessment among which are written assessment, portfolio assessment, classroom assessment, self-assessment, teacher's observation, anecdote records, checklists, rubrics, rating scales and marking standards. As a result, it is seen that 6th Grade English Language Curriculum was prepared in line with Common European Framework by Council of Europe in terms of measurement and evaluation

Key words: Common European Framework, 6th Grade English Language Curriculum, Measurement and Evaluation

9.10. VE 11. SINIF BİYOLOJİ DERS KİTAPLARINDA YER ALAN ÖLÇME ÇALIŞMALARININ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA UYGUNLUĞU

Elif SEYLİM, elifseylim@gmail.com
Fatma TEZCAN, Milli Eğitim Bakanlığı,fatma_tezcan@yahoo.com

Özet

Ülkeler hızla gelişen bilimsel bilgi ve buna bağlı olarak değişen teknolojiyi bireylerin doğru algılamalarını sağlamak, çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve anlayışları kazanmalarına fırsat tanımak, bir bilim insanının bakış açısıyla çevrelerini tanıyabilmeleri amacıyla öğretim programlarını düzenli olarak değiştirme ve geliştirme çabasında olmuşlardır. Ülkemizde de özellikle son yirmi yıl içerisinde bilimsel çalışma sonuçlarındaki öğrenme, öğretme ve değerlendirmeye bakış açılarındaki radikal değişim dikkate alınarak birçok dersin öğretim programı yenilenmiştir (Ortaöğretim 10. sınıf Biyoloji dersi öğretim programı).

Yeni öğrenme hedeflerine göre hazırlanan öğretim programları, öğretim ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi de değiştirmektedir. Bu değişimler, temel bilgi, beceri ve tutumların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığına ilişkin dolaylı bilgi sağlayan çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, kısa yanıtlı, doğru–yanlış vb. madde türlerinden oluşan geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra, öğrencilerin daha üst düzey bilişsel beceri, tutum ve bilgilere ilişkin kazanımlarının doğrudan gözlemlenmesine imkân sağlayan performansa dayalı değerlendirme yaklaşımının kullanılmasını gerekli kılmaktadır. (Ortaöğretim 10. sınıf Biyoloji dersi öğretim programı).

Ölçme ve değerlendirme eğitimin sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Ölçme; varlık veya olayların belli bir nitel veya nicel özelliğe sahip oluş derecelerini belirleme işlemidir(Turgut,1977). Değerlendirme; ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması sonucunda bir karara ulaşma işi olarak tanımlanır (Turgut,1977). Ölçmeyi yaparken uygun ölçütler kullanmak gerekmektedir. Bu ölçütler belirlenirken öğrencinin seviyesi, kazanıma uygunluk vb. göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme hem süreçte hem de sonuçta yapılacak bir faaliyet olarak belirtilmektedir. Öğretmenlerin daha çok kullandığı çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru – yanlış tipi sorular yerine öğrenciyi süreç içinde ölçebilmek için farklı ölçme araçlarından bahsedilmektedir. Bunlar arasında gözlem formları, performans görevleri, proje çalışmaları yer almaktadır.

Ders kitabı öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynaktır (Küçükahmet, 2003). Ders kitaplarında öğrencileri araştırmaya sevk eden çalışmaların da yer alması gerekmektedir.

Öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ders kitapları hangi anlayışa göre hazırlanırsa hazırlansın içinde yer alan sorular öğrencilerin öğrendiklerini tam ve doğru bir şekilde ölçmek, öğrenilenler hakkında bilgi edinmek, öğrencilere uygun dönütleri vererek eksik ve yanlış öğrenmeler ile ilgili gerekli tedbirlerin alınabilmesi açısından önemlidir.

Öğretmenlerin tek bir doğru cevabı olan sorular sormak yerine, ilgi uyandıran, yorumlanabilen ve daha fazla düşünmeyi gerektiren sorular sorması gerekir. Tek doğru cevaplı ve alt düzey düşünme becerilerini gerektiren sorular, öğrenilen bilginin değerlendirilmesinde

kolaylık sağlar ancak bu sorular gerek öğrenci gerekse öğretmen tarafından düşünme yeteneğinin çok az oranda kullanılması anlamına gelir. Yüksek düzeydeki sorular ise; öğrencilerin bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmede, kendi bilgilerini test etmede, problemlerin farkına varma ve onlar için çözüm yolları üretmede çok kullanışlıdır. Böylelikle öğrenciler özellikle fenin anlamlı bir şekilde öğrenilmesi için gerekli olan yaratıcı ve bilimsel düşünmeye de yöneltilmiş olurlar (Aktaran Koray, Yaman,2002).

Ders kitaplarında yer alan soruların çoğunun alt düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğü bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu görülmektedir. Soruların genellikle öğrenci seviyelerinin altında olduğu, kazanımı tam olarak kapsamadığı ve öğrenciye farklı problem çözme tekniklerini öğretmediği görülmektedir.

Öğrenciyi düşünmeye yönelten sorular sormak, öğretmenlerin önem vermesi gereken konulardandır. Öğrencilere sorulan kaliteli sorularla hem dersin kazanımları öğrenciye tam olarak verilir hem de öğrenci hayata analiz gücü daha gelişmiş bireyler olarak hazırlanır. Ders kitabı yazmanın ayrı bir uzmanlık dalı olarak görülmesi gerekmektedir. Kitaplardaki soruların bilgi düzeyinden daha üst basamaklara taşınması ve öğrenciye programın öngördüğü yaklaşım doğrultusunda düzenlemelerin ders kitaplarına yansıtılması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Ölçme, öğretim programı, ders kitabı

THE COMPLIANCE OF ASSESSMENT STUDIES IN 9TH, 10 TH AND 11 TH GRADE BIOLOGY TEXT BOOKS WITH TRAINING PROGRAMME

Elif SEYLİM, Ministry of Education, elifseylim@gmail.com
Fatma TEZCAN,Ministry of Education, fatma_tezcan@yahoo.com

Abstract

The countries give effort for ensuring people to understand scientific information that develop fast and technology that changes in accordance with that, giving the opportunity to have information, skills and perception that are required in this era, changing and reinforcing training programs to allow people to know their surroundings with a scientist point-of-view. In our country, especially in the last twenty years, training programs of many lessons have been renewed by taking into consideration the radical change in learning, teaching and evaluation perspectives in scientific study outcomes (Secondary 10 th grade Biology lesson training program).

Training programs that are prepared in accordance with the new learning objectives change the link between training and evaluation. These changes require not only traditional assessment and evaluation tools providing indirect information regarding whether basic information, skills and attitutes are earned by students with multiple choice, matching, gap filling, short answers, true-false etc. item types but also the evaluation approach based on performance allowing to directly monitor advanced cognitive skills, atttude and information of students (Secondary 10 th grade Biology lesson training program).

Assessment and evaluation is the indivisible part of training period. Assesment is the procedure for determining the level of having a certain qualitative or quantitative properties of the substance or incidents(Turgut,1977). Evaluation is defined as reaching to a decision in assesment results following their comparison with a criteria (Turgut,1977). Appropriate criteria shall be used during the assessment. While identifying these criteria, the level, acquisiton compliance etc. of student shall be considered.

Assessment and evaluation in training programs are noted as an activity to be performed both during the process and in conclusion. Different assessment tools to assess students during the process are stated instead of multiple choice, open ended, true-false kind of questions. Among these, there are observation forms, performance tasks, project studies.

Text book is a source that significantly affects what students to learn, teachers to teach during teaching-learning process(Küçükahmet, 2003). Studies that lead student to make research should take place in text books of students.

Notwithstanding the approach used while preparing text books pursuant to training programs, the questions within are important in terms of making a complete and accurate assessment of what students learn, getting information about learned, taking the necessary measures for missing and wrong learnings by giving the necessary feedbacks to students.

Teachers should ask questions that raise interest, to be interpreted and required much more thinking. Questions with a single answer and that require sub level thinking skills allow an easy evaluation of learned information however these questions mean that thinking ability is slightly used by the teacher. High level questions are very useful in developing the reaching information skills of students, testing their own information, havng the awareness of problems and creating solutions for those. Therefore, the students are guided to creative and scientific thinking that is especially necessary for learning the science in a substantive way (Aktaran Koray, Yaman,2002).

Most of the questions in text books are seen as they are at the information and perception level that sub level thinking skills are assessed, while questions are generally below the student level, not covering the earning and not showing different problem solving methods to the student.

Asking questions that lead students to think is one of the issues that should be considered by teachers. With the quality questions asked to students, the acquisitions of lessons are given to students completely and students are ready for life as individuals with advanced analysis power.

Writing a text book shall be considered as a different speciality. The questions in the books shall carry to higher levels from the information level and the regulations pursuant to the approach envisaged by the program shall be reflected to text books.

Key words: Assessment, training programme, text book

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Emel SARITAŞ, Pamukkale Üniversitesi, esaritas@pau.edu.tr
Ümran ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, umransahin20@gmail.com

Özet

Günümüzde bilginin hızla artması, bilgiye ulaşımın kolaylaşması, teknolojinin yaygınlaşması eğitimden beklenen beklentileri de değiştirmiştir. Çünkü; değişen ve gelişen toplumun, bilim ve teknolojinin gereklerini karşılayan özelliklere sahip insanları yetiştirmek, eğitim kurumlarının işlevidir. Eğitim kurumları da bu işlevlerini etkili eğitim programları oluşturarak gerçekleştirirler.

Cumhuriyetten günümüze Türk eğitim sistemi genel olarak incelendiğinde, eğitim sistemimizin davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu olduğu görülmektedir. (Çınar vd., 2006). Buna karşın 2005 ilköğretim öğretim programlarında çağdaş eğitim düzeyine ulaşılması, öğrencinin kendi bilgisini kendisinin yapılandırması, bağımsız düşünce becerisi geliştirebilmesi gibi gerekçelerle uluslararası eğitim standartlarının dikkate alındığı, birçok ülke eğitim programlarında yeri olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Çoklu Zeka Kuramı

gibi çağdaş eğitim anlayışlarının benimsendiği ve öğrenci merkezli eğitime yönelik uygulamaların temel alındığı ifade edilmektedir (MEB, 2005).

Program geliştirme çalışmalarındaki süreklilik, çağımızdaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler, ihtiyaç duyulan birey niteliklerindeki ve eğitimin temel amaçlarındaki değişim, bilgi çağının getirdiği öğretim yöntem ve tekniklerindeki yeni yaklaşımlar öğretim programlarını yenileme ihtiyacını doğurmaktadır. Bunun yanında, ulusal eğitim sistemimiz hakkında önemli ipuçları veren SBS, ÖSS gibi ulusal merkezi sınav sonuçları ve TIMSS, PISA ve PIRLS gibi uluslararası ölçekli çalışmaların bulguları (EARGED, 2003; 2005) ülkemizdeki öğrencilerin matematik ve fen bilimlerindeki başarılarının diğer ülkelere göre oldukça düşük olduğunu ortaya koyması Türk eğitim sisteminde acil reformların yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu nedenle 21.yüzyıldaki hızlı değişim ve gelişmelere ayak uydurabilecek nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için ülkemizdeki eğitim programları yeniden gözden geçirilmiş, çağın gereksinimlerini ve toplumun ihtiyaçlarını göz önüne alarak ilköğretim programlarında köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Bu kapsamda daha önceden uygulanmakta olan ilköğretim programları (Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Türkçe, Hayat Bilgisi) 2004 yılında değiştirilmiş ve 2005-2006 öğretim yılında ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinde (1-5. sınıflar) uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2005).

Eğitim programında gidilen bu farklı, yeni yaklaşımlar programın bir öğesi olan ölçme ve değerlendirme basamağını da etkilemiştir. Ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin gelişimleri ve anlama düzeyleri sürekli olarak takip edilir. Bu süreçte toplanan bilgi ile öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici günlük kararları daha iyi verebilirler. Değerlendirmenin etkili olabilmesi için, öğretmenler mutlaka çeşitli değerlendirme tekniklerini kullanmalı, öğrencilerin dersin amaçlarını derinlemesine anlamalı ve zihinsel gelişimlerinin nasıl daha iyi olabileceğine yönelik bir fikre sahip olmalıdırlar (NCTM, 2000). Ayrıca öğretmenlerin sahip olması gereken önemli bir özellik de ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve becerilerinin yüksek düzeyde olmasıdır (Daniel ve King, 1998; Gullickson, 1985; Mertler, 1999; Zhang ve Burry-Stock, 2003;Akt: Çakan,2004).

2005 programlarında önerilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik birçok araştırmanın yürütüldüğü görülmektedir. Genelde alternatif ölçme-değerlendirme ile ilgili araştırmaların olmasına rağmen özelde öğretmenler üzerinde yapılan çalışmanın az olması, daha spesifik bir çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konan ilköğretim dördüncü sınıf matematik programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt amaçlara bakılacaktır:

1. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmenin amaçlarına katılma ve bunu uygulama düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenler ölçme araçlarını nasıl hazırlamaktadırlar?
3. Öğretmenler değerlendirme sürecinde ne tür sorunlar yaşamaktadırlar?
4. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmenin amaçlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasına ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde yaşanan sorunların giderilmesi için alınan önlemlere ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada ilköğretim dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınacağından çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak desenlenmiştir.

Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 195 dördüncü sınıf öğretmenine uygulanacaktır.

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Bal (2009) tarafından geliştirilen Ölçme ve Değerlendirme Anketi (ÖDA) formu kullanılmıştır. Doktora tezi için geliştirilen bu ölçek oldukça geniş kapsamlıdır. Ölçeğin tümü öğretmenlere uygulanacaktır ancak bu çalışma için sadece alt amaçlarda verilen kısmı için değerlendirme yapılacaktır.

ÖDA'in ilk bölümü örnekleme katılan öğretmenlerin kişisel bilgileriyle ilgili sekiz sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, okulda ölçme ve değerlendirmeyle ilgili ders alma durumu, yeni programa yönelik ölçme ve değerlendirmeyle ile ilgili hizmet içi eğitime katılım durumu, sınıf mevcudu, daha önce dördüncü sınıfta öğretmenlik yapma ve zümre arkadaşlarıyla ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşme yapma sıklığına yöneliktir.

İkinci bölüm ise, matematik öğretim programındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik sekiz alt bölümlerden oluşmaktır. Birinci alt bölümde, 2005 matematik öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının amacına ilişkin 27 madde yer almaktadır. Öğretmenler her bir maddeye katılma (Tamamen katılıyorum-Hiç katılmıyorum) ve uygulamada gerçekleştirme düzeylerini (Tamamen gerçekleştiriyorum-Hiç gerçekleştiremiyorum) beşli derecelendirme ölçeği ile değerlendirmişlerdir. Diğer alt bölümlerde ise, sırasıyla; matematik dersinde geleneksel ve alternatif ölçme araçlarının hazırlanmasına ilişkin dokuz madde, hazırlanan geleneksel ve alternatif ölçme araçlarının ölçmeyi hedeflediği öğrenme düzeyine ilişkin sekiz madde; kullanılan ölçme araçlarının sıklığına ilişkin on dokuz madde yer almaktadır. Ayrıca ikinci bölüm kapsamında yine değerlendirme sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin 12 madde ve bu zorlukları gidermeye yönelik önerilere ilişkin 13 madde yer almaktadır.

Anketin güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alfa değerleri Bal (2009) tarafından hesaplanmış ve sırasıyla; birinci alt bölümde katılım düzeyi için .98 ve uygulamada gerçekleştirme düzeyi için .97; ikinci alt bölümde geleneksel ölçme araçları için .78 ve alternatif ölçme araçları için .79; üçüncü alt bölümde geleneksel ölçme araçları için .74 ve alternatif ölçme araçları için .79; dördüncü alt bölümde .88; beşinci alt bölümde geleneksel ölçme araçları için .54 ve alternatif ölçme araçları için .80; altıncı alt bölümde .85, yedinci bölümde .68 ve son bölümde ise not verme durumuna ilişkin Cronbach Alfa değeri .91 olarak bulunmuştur.

Çalışmada istatistiksel teknikler olarak sayı, yüzde, korelasyon, aritmetik ortalama, Anova ve kay-kare'den yararlanılacaktır. Öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri yanıtlar bilgisayar ortamında SPSS yardımıyla analiz edilecek, elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanacaktır. Bulgular ve yoruma dayalı sonuçlar ifade edilip, uygulamalardaki aksayan yönler saptanacak ve çözüm önerileri getirilecektir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Programı, Matematik Öğretimi, Ölçme ve Değerlendirme.

TEACHERS' OPINIONS OF MEASUREMENT AND EVALUTION APPROACHES IN PRIMARY MATHEMATICS INSTRUCTION

Emel SARITAŞ, Pamukkale Üniversitesi. esaritas@pau.edu.tr
Ümran ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi. umransahin20@gmail.com

Abstract

The growth in information in today's world, the easy Access to information and the spread of technology have also changed the expectations from education, because training individuals to meet the needs of changing and developing society as well as those of the

science and technology is the primary function of educational institutes. And education institutions carry out this function by forming effective syllabi.

When the turkish education system has been evaluated in general from the foundation of the rebuplic onwards, it is seen that our education system was established bused on a behaviorist learning theory (Çınar vd., 2006). However, in the curriculum of 2005, it is mentioned that international educational standarts are take into consideration and that constructive learning approach and multiple intellignce theory are adopted with an empasis on student-centred applications are that the modern educational level is reached and learners are construct their own knowledge and develope an ağabeylity of independent thinking (MEB; 2005).

Sustanability in syllabus design Works, the scientific and technological developments of our age, the changes in the qualities of indiviuals needed and the fundemental purposes of education, and the approaches in the methods and techniques brougt by the information age necessitates the need to renew the syllabi. Furthermore, the results of national centrally-done exams such as SBS and ÖSS which give significant hints about our national education system, and the findıngs of international surveys such as TIMSS, PISA and PIRLS (EARGED, 2003;2005) show that the success levels of students in our country is quite low when compared to those of students in other countries in maths and science. This means that an urgent reform is Turkish education system is inevitable. Hence, in order to train qualified individuals who can keep up with the fast changes and developments in 21st century, the educational programs in our country were reviewed, and a fundemental change was introduced to primary schools curriculums with a close attention on the needs of the society. In these sense, the previous primary school curriculum were changed in 2004, and the new changes were applied in all primary schools at first grade level nationwide in 2005-2006 (MEB,2005).

These different and new approaches applied in the syllabi also had an impact on testing and assesment.

Learners' developments and comprehension levels are tracked continuously through testing and assessment. In this process, teachers can make beter daily decisions to support learners' learning. In order fort he assessment to be effective, teachers must use various techniques of assessment, understand a lesson's objectives and have an idea on how their cognitive developments can be beter (NCTM, 2000). Furthermore, another important charactesistic which teachers must own is that they must be highly knowledgeable and skilled with respect to testing and assessment (Daniel&King, 1998; Gullickson, 1985; Mertler, 1999; Zhang&Burry-Stock, 2003; Akt:Çakan, 2004).

It is seen that many research studies are being carried out on measurement and evalution methods which are recommended in the syllabi of 2005. In general, although there are research studies related to alternative measurement and evalution, the fact that there are few studies on teachers creates a need for doing a more specific study. Therefore, the purpose of this study is to identify the teacher opinions on the alternative testing snd assessment approaches which were put into practise in grade 4 Maths syllabus in primary schools in 2005-2006. In this respect, the following sub-research questions will be investigated.

1. The aims of the alternative measurement and evalution and the level of their application? And is there a significant realitionship between their opinions?
2. How do the teachers prepare their tests?
3. What sort of problems do the teachers face in the process of assessment?
4. Do the opinions of the teachers on the aims of alternative measurement and evalution differ significantly according to gender, experience, the school they gruduated from and whether they have receives in-service training?
5. Do the opinions of the teachers on the preparation of tests differ significantly according to gender, experience, the school they gruduated from and whether they have received in-service training?
6. Do the opinions of the teachers on the problems they face in the process of testing differ significantly accordin to gender, experience, the school they graduated from and whether they have received in-service training?

This study was designed as a descriptive survey study in order to identify the opinions of the primary school teachers teaching grade 4. This study will be applied the 195 primary school teachers teaching 4th graders working at state primary school in Denizli city centre in 2010-2011 spring term.

The measurement and evalution questionnaire (ÖDA), which was designed by Bal (2009) will be used in this study to collect the data. This questionnaire was designed for a Phd dissertation and it is quite comprehensive. The questionnaire will be applied to the teachers; however, it will be used only for the sub-research questions of this study.

The first part of the original ÖDA questionnaire contains 8 questions relating to the personal information of the teachers participating in the sample.

The second part is made of eight subsections relating to testing and measurement in maths syllabus. In the first sub-section, there are 27 items relating to the purpose of alternative measurement and evaluation approaches in 2005 maths syllabus.

The croanbacg alpha values of the questionaire were calculated by Bal (2007) erspectively as 0,98 for the level of the application in the first sub-section.

In this study; as statistical techniques, frequencies, percentages, correlations, arithmatic means, Anova and Chi-square will be used.

The responses which the teachers give to the questionaire will be analyzed using the SPSS software and the findings will be presented in tables. The results will be interpreted based on the fşndişngs and a set of suggestions will be made to provide solutions to the problems faced in applications.

Key Words: Elementary Program, Mathematics Instruction, Measurement and Evalution

SEVİYE BELİRLEME SINAVLARININ (SBS) BAZI ETKİLERİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Ergül DEMİR, MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, erguldemir@gmail.com

Özet

Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Millî Eğitim Bakanlığı'nın Kasım 2007 tarih ve 2602 sayılı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi ile yürürlüğe giren Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OGES)'nin bir parçası ve sistemin değerlendirme unsuru olarak tanımlanmıştır.

SBS, Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) olarak tanımlanan bir önceki sınav modelinin yerine getirilmiş bir model olarak yeni öngörülere sahiptir. OKS modelinin önemli eksiklerinin bu düzenlemeyi gerekli kıldığı belirtilmiştir. Buna göre OKS, telafisi olmayan bir sınavdır, tek sınav stresini artırmaktadır, öğrenci ve velilerin psikolojik durumlarını ve sosyal yaşantılarını olumsuz etkilemektedir, öğrenci başarılarını doğru ve gerçekçi bir biçimde ölçememektedir, öğrencileri okul dışı kaynaklara yönlendirmektedir, eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır, okulları ve okullarda verilen eğitimi olumsuz etkilemektedir. OGES kapsamında getirilen yeni ölçme-değerlendirme modeli olarak SBS ile söz konusu bu olumsuzlukların büyük ölçüde aşılması öngörülmüştü.

SBS, oldukça iddialı bir sistemin değerlendirme ayağı olarak öngörülmüş ve yürürlüğe konulmuştur. Söz konusu iddiaların gerçekleşme düzeyleri, başlı başına bir problem durumu ve araştırma konusu olarak görülmektedir. Bu bağlamda SBS'nin iddia edilen boyutlarda öğrenciler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi, bir problem olarak bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı; Seviye Belirleme Sınavlarının (SBS) öğrenciler üzerindeki bazı etkilerinin, öğrenci görüşlerine bağlı olarak belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme çerçevesinde söz konusu etkilerin yönü ve düzeyinin betimlenmesi ile temel değişkenlere göre anlamlı farkların oluşup oluşmadığının test edilmesi alt amaçları oluşturmaktadır.
Bu araştırma nitel bir araştırma modeli olarak tarama modelinde yürütülen bir ikincil analiz çalışmasıdır. İkincil düzey analizler için MEB EARGED tarafından yapılan 'Seviye Belirleme Sınavlarının (SBS) Değerlendirilmesi' araştırması kapsamında geliştirilen ve söz konusu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrenci anketinde yer alan bazı maddeler kullanılarak yapılandırılan ölçek ile sağlanan veriler kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin yapılandırılması, alt boyutların betimlenmesine ve aynı zamanda SBS'nin öğrenciler üzerindeki etkilerinin tanımlanmasına yöneliktir.
Araştırmanın evreni; 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de MEB'e bağlı resmi ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan ve SBS hazırlık süreci ile ilgili olan öğrencilerden oluşmaktadır.
Araştırmanın örneklemi; İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1 esas alınarak Türkiye'nin 12 bölgesinden seçkisiz olarak belirlenen MEB'e bağlı 100 resmi ilköğretim okulunda öğrenim gören ve sistematik olarak belirlenen 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda 924 katılımcıdan kullanılabilir veriler elde edilmiştir. Örneklem sayısının belirlenmesinde nicel araştırmalara yönelik olarak .05 sapma miktarı esas alınmış ve evreni temsil edebilirlik açısından toplamda 924 katılımcının yeterli olacağı öngörülmüştür. Bazı bölgelerden yeterli nitelikte ve sayıda veri bulunmadığı için bu araştırma kapsamında yürütülen analizlerde, bölge değişkeni dikkate alınmamıştır.
Bu araştırmada istatistiksel yöntemler kullanılarak SBS'nin öğrenciler üzerindeki bazı etkileri, öğrenci görüşlerine bağlı olarak tanımlanmış ve bu etkilere yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Bu kapsamda tanımlanan etkiler ve değişkenler şunlardır: (i) duygusal ve fiziksel etkiler, (ii) sosyal etkiler, (iii) ders çalışma alışkanlığı üzerindeki etkiler, (iv) akademik başarı üzerindeki etkiler, (v) SBS'ye karşı tutum ve görüşler.
Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri SBS'nin öğrenciler üzerindeki duygusal, fiziksel ve sosyal etkilerinin olumsuz olduğudur. Öğrenciler, SBS'nin ve SBS'ye hazırlık sürecinin kendilerini duygusal, fiziksel ve sosyal yönden olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Buna göre SBS nedeniyle stres ve kaygı düzeyinde artış söz konusudur. SBS aile içi stres ve gerginliklere, arkadaşlık ve akran ilişkilerinde iletişimsizliğe, uykusuzluk, yorgunluk hissi gibi olumsuz fiziksel etkilere yol açmaktadır. Diğer taraftan öğrenciler en fazla, SBS nedeniyle gezi, eğlence, sinema, tiyatro gibi sosyal faaliyetlerden uzak kalmalarından dolayı olumsuz etkilendiklerini belirtmektedirler. Akran, arkadaş ve aileyle geçirilen zaman, büyük ölçüde SBS hazırlık faaliyetlerine kaydırılmış görülmektedir. SBS, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını da olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler ders kitapları dışındaki kitapları okumak için daha az zaman ayırmaktadırlar.
Söz konusu bu olumsuz etkilerinin yanı sıra, SBS'nin öğrencilerin akademik başarıları ve ders çalışma alışkanlıkları üzerinde kısmen olumlu etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin SBS'ye karşı tutum ve görüşleri, beklenmedik şekilde olumludur. Buna göre öğrenciler SBS'den dolayı öğrenme istek ve heyecanlarının, öğrenmeye karşı ilgilerinin, okula gitme isteklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Yine SBS'nin etkisiyle daha planlı ders çalıştıklarını, ders çalışmak için daha fazla zaman ayırdıklarını, anlamadıkları soruları öğretmenlerine daha fazla sorduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler SBS'nin önemli bilgi ve becerileri ölçen bir sınav olduğunu, SBS'nin içeriğinin derslerinde gördükleri ile benzer ya da aynı olduğunu, SBS'ye hazırlanmaları nedeniyle öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu düşünmektedirler.
Bu araştırma kapsamında öğrencilere yönelik beş temel bağımsız değişken dikkate alınmıştır: (i) Cinsiyet, (ii) sınıf, (iii) anne eğitim düzeyi, (iv) baba eğitim düzeyi ve (v) SBS'ye hazırlıkta yardımcı faaliyetlere katılım. Bu değişkenler temelinde SBS'nin söz konusu etkilerinde bazı farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler, SBS'nin ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları üzerindeki olumlu etkilerinin daha fazla olduğunu düşünmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrenciler, SBS'nin olumsuz etkilerinin daha fazla, olumu etkilerinin ise daha az olduğunu düşünmektedirler. Benzer şekilde anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrenci görüşlerinin SBS'nin etkileri açısından olumsuz yönde değişme eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Dershane, etüt merkezi, özel ders ve okul kursları faaliyetlerine katılan ve katılmayan öğrencilerin SBS'nin öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri benzer ve birbirine yakındır.

Anahtar Kelimeler : SBS, ölçme, değerlendirme, öğrenci başarısı, okul başarısı

EVALUATION OF SOME EFFECTS OF LEVEL DETERMINATION EXAMINATIONS (SBS) ACCORDING TO THE STUDENT OPINIONS

Ergül DEMIR, Turkish MoNE Educational Research and Development Directorate, erguldemir@gmail.com

Abstract

In Turkey, examinations for students' level assessment (SBS) which put into force with Transition to Secondary Education Institutions Regulations executed by MoNE on November 2007. SBS was represented as a part of Secondary Education Institutions Transition System (OGES) and the main assessment element of this system.
SBS was begun to be implemented instead of the previous one named as Examination for Secondary Education Institutions (OKS). SBS had a new vision as a new model. It was declared that this arrangement made it necessary because of the shortcomings of OKS model. OKS was applied with just one session and it couldn't be compensated. So OKS was providing an effect to increase the stress level depended on the examinations. OKS had negative effects on the psychological and social life of the parents and students. OKS couldn't measure the students' achievement with correct and realistic way. OKS get the students directed towards the other learning source except school. OKS caused the unequal opportunities. OKS had negative effects on the schools and education in schools. Consequently, with SBS model, it was thought that all these negative situations could be fixed as possible.
SBS seemed that the initial assessment part of the arrogant system and came in to force. How to provide these claims mentioned above is considered as the research problem in this study. In this context, as a research problem, this study based on evaluating some effects of SBS on the students.
In this study, it's aimed at determining and evaluating some effects of SBS on the students via students' opinions. In the context of this evaluation, it's aimed at describing the way and level of these effects. Also it's aimed at testing the differences whether or not according to some basic variables.
This study is a quantitative research as a survey method. By this model, the second level analyses have been executed on the real data. Data were obtained from a research named as 'Evaluation of SBS' made by Turkish MoNE ERDD department. In these study, mixed data collecting instruments for school principals and teachers and students and parents. In this study, data were provided from some items of this student questionnaire.
In the quantitative phase of the research mentioned above, considering the NUTS 1, approximately 4000 participants from 100 primary schools in 12 different countries were defined. These randomly selected participants were taken as the sampling of the research. So the

target population of this study composed of all 6 and 7 and 8th grade students in Turkey. Also the samples of this study composed of the 6 and 7 and 8th grade students, total number is 924, from 100 different schools in 12 different districts.
In this study, some effects of SBS has been determining and evaluating by using statistical techniques and by considering students' opinions. In this context these effects and variables are defined as (1) emotional and physical effects and (2) social effects and (2) effects on study lessons and (4) effects on academic achievement and (5) opinions and attitudes towards SBS.
One of the results is that SBS has negative effects on the emotional and physical and social way. Students think that SBS and the preparing process negatively affected themselves in this context. SBS has caused the stress in family and provided some communication problems among friends. SBS has caused negatively physical effects such as sleeplessness, weariness. Students said that they couldn't attend social activities like theatre and cinema and trip because of the SBS. It seems that students change their time for social activities to preparing for SBS. Also SBS affects the students' individual reading activities. Students use less time to read books except lessons books.
On the other hand, SBS had some partially positive effects especially on the students' academic achievement and study lessons. Student's opinions and attitudes towards SBS is unexpectedly positive. Students said that their desires of study lessons and motivations and desires to go to schools had increased via preparing process to SBS. Also they said that they had studied more planned way and they had asked more questions to teachers. However students thought that SBS was an examination to measure the important knowledge and skills. They thought that SBS had same contents with their curriculum. Also they thought that their knowledge was more affective in order to preparing SBS.
In the context of this study, it's been considered basically five independent variables: (1) Gender and (2) class and (3) mother education level and (4) father educational level and (5) participating other learning activities except school on the process for preparing SBS. By considering these independent variables, some significant differences have detected. Female students think that positive effects of SBS on the study lessons and academic achievement are little bit more. Students think that positive effects of SBS are higher and negative effects of SBS are lower while the grade level increases. By the same way it seems that students' opinions on SBS tend to be change towards negative way while the education level of the parents increases. According to the students' opinion on SBS effects, there are no significant differences in the context of attending other courses and learning activities except school.

Key Words: SBS, measurement, evaluation, student achievement, school achievement

ÖLÇEK DOLDURURKEN ÖĞRENCİLERİN KİMLİK VERME VE VERMEME DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: FİZİK ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ ÖRNEĞİ

Esin ŞAHİN, Gazi Üniversitesi, sahinesin@gazi.edu.tr
Nuray ÖNDER, Gazi Üniversitesi, nurayonder@gazi.edu.tr

Özet

En genel tanımıyla, öz yeterlik, bir bireyin belli bir işi yapabileceğine dair sahip olduğu kişisel inancı olarak tanımlanabilir (Kotaman, 2008). Algılanan öz yeterliğin bilişsel, güdülenme, duyuşsal ve seçim süreci olmak üzere dört temel süreç üzerinde önemli ölçüde etkisi bulunmaktadır. Bu dört sürecin eğitim sisteminde büyük öneme sahip olduğu düşünüldüğünde, özyeterliğin önemi de kolaylıkla anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin, farklı alanlarda (fen, matematik, fizik vb.) yapılan birçok araştırma sonuçları, yüksek başarı düzeyine sahip olan bireylerin özyeterlik inançlarının da anlamlı ölçüde yüksek olduğunu göstermektedir (örneğin, Kan ve Akbaş, 2006; Çalışkan ve Selçuk, 2010).
Araştırmacılar, özyeterlik inançlarının tespiti için, genellikle likert tipi ölçekler kullanmaktadırlar. Bazı çalışmalarda öğrencilerden kimlik bilgileri istenirken, bazı çalışmalarda istenmemektedir. Öğrencilerin kimlik bilgilerini vermelerinin, ölçeğe verdikleri cevaplarda, sonuçları etkileyecek düzeyde bir değişiklik meydana getirip getirmediği, sonuçların değerlendirilmesi aşamasında son derece önemlidir. Bu çalışma, birbirinden bağımsız olarak yürütülen iki farklı araştırmada, ikinci sınıf fizik öğretmen adaylarına uygulanan Fizik Özyeterlik Ölçeği (FÖÖ) puanlarının, kimlik verme ve vermeme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:
1. Öğretmen adaylarının, kimlik bilgilerini vermedikleri durumda FÖÖ puanları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının, kimlik bilgilerini verdikleri durumda FÖÖ puanları hangi düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının, kimlik bilgilerini verdikleri ve vermedikleri durumdaki FÖÖ puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Programı ikinci sınıfta öğrenim gören 28 öğrenci (24'ü kız, 4'ü erkek) oluşturmaktadır. Çalışma 2010- 2011 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.
Çalışmada, veri toplama aracı olarak Çalışkan ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen 30 maddeden oluşan FÖÖ kullanılmıştır. Ölçek "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Hiç Katılmıyorum" şeklinde ölçeklendirilmiştir. Ayrıca, ölçekteki olumlu ifade içeren 28 madde sırasıyla 5, 4, 3, 2,1 şeklinde, olumsuz ifade içeren 2 madde ise, 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır. Beş alt boyuttan oluşan likert tipindeki ölçeğin alt boyutları ve Cronbach alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla şöyledir: Fizik Problemlerini Çözme Özyeterliği (FPÇÖ), α=0,91; Fizik Dersini Başarma Özyeterliği (FDBÖ), α= 0,79; Fizik Bilgilerini Hatırlayabilme Özyeterliği (FBHÖ), α=0,70; Fizik Bilgilerini Kullanabilme Özyeterliği (FBKÖ), α=0,76; Fizik Laboratuvar Başarısı Özyeterliği (FLBÖ), (α=0,86).
FÖÖ aynı örnekleme farklı zamanlarda iki kez uygulanmıştır. Birinci uygulama güz döneminin sonlarında yapılmış ve öğrencilerden kimlik bilgileri istenmeyip ölçeğe takap yazmaları istenmıştır. İkinci uygulama bahar döneminin başında yapılmış ve öğrencilerden ölçeğe kimlik bilgilerini yazmaları istenmiştir. İki uygulama arasında yaklaşık 5 haftalık bir süre farkı bulunmaktadır. Bu süre farkı final haftası ve ara dönem tatiline denk gelmektedir.
Elde edilen veriler SPSS 17 Paket Programında analiz edilmiştir. Ortalama puanlar için yorumlamalar yapılırken aşağıda verilen ölçekten yararlanılmıştır:

Puan Aralığı	Düzey
1,00- 1,79	Çok Düşük
1,80- 2,59	Düşük
2,60- 3,39	Orta
3,40- 4,19	Yüksek
4,20- 5,00	Çok Yüksek

İkinci sınıf fizik öğretmen adaylarının, kimlik bilgilerini vermedikleri durumda FÖÖ'nin her bir alt boyutu için ortalama puanları hesaplanmış ve puanların düzeyleri belirlenmiştir. 4 alt boyuta (FPÇÖ, FBHÖ, FBKÖ ve FLBÖ) ait puan ortalamalarının yüksek düzeyde, bir alt boyuta (FDBÖ) ait puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
İkinci sınıf fizik öğretmen adaylarının, kimlik bilgilerini verdikleri durumda FÖÖ'nin her bir alt boyutu için ortalama puanları hesaplanmış ve puanların düzeyleri belirlenmiştir. Tüm alt boyutlara ait puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
İkinci sınıf fizik öğretmen adaylarının kimlik bilgilerini verdikleri ve vermedikleri durumlara ait puanları karşılaştırmak amacıyla her bir alt boyut için bağımlı örneklemeler t-testi yapılmıştır. T- testi sonuçlarına göre, FPÇÖ ve FDBÖ alt boyutları için, öğrencilerin kimlik bilgilerini verdikleri durumda aldıkları puanların ortalamalarının kimlik bilgilerini vermedikleri durumda aldıkları puanların ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna ilaveten, FBHÖ, FBKÖ ve FLBÖ alt boyutlarındaki puan ortalamalarının öğrencilerin kimlik bilgilerini verdikleri durumda, vermedikleri duruma göre daha yüksek olduğu görülmüş ancak bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.
Frekans analizlerine bakıldığında alt boyutların çoğunda, öğrencilerin kimlik bilgilerini verdikleri durumda vermedikleri duruma göre, 5 ve 4 puanlı seçenekleri işaretlemelerinde artma, 2 ve 1 puanlı seçenekleri işaretlemelerinde azalma olduğu tespit edilmiştir.
Her bir madde için t-testi yapıldığında, 30 maddeli ölçeğin 21 maddesinin ortalama puanlarının, kimlik bilgilerinin verildiği durumda, verilmediği duruma göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 21 maddenin 3'ünde bu farklılığın anlamlı düzeyde olduğu görülürken diğerler maddelerde anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.
Tüm bu sonuçlar göstermektedir ki öğrencilerin FÖÖ puanları kimlik verme ve vermeme durumlarına göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların anlamlı düzeyde olduğu iki alt boyuta (FPÇÖ, FDBÖ) bakıldığında bu farklılığın sebebinin, ders içerisinde öğrencilerin kendilerini daha başarılı gösterme eğiliminde olabileceklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Frekans ve madde bazında yapılan analizlerin sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir.
Öğrencilerin kimlik bilgilerini vermelerinin, ölçeğe verdikleri cevaplarda, sonuçları etkileyecek düzeyde bir değişiklik meydana getirip getirmediği, sonuçların değerlendirilmesi aşamasında son derece önemlidir. Bu nedenle benzer çalışmalar farklı örneklemlerle (aynı bölümde farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler, farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler vb.) ve/veya farklı ölçekler (tutum ölçeği vb.) kullanılarak tekrarlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Fizik özyeterlik ölçeği, kimlik bilgileri, ölçme, değerlendirme

EVALUATION OF CASES OF GIVING IDENTITIY RELATED INFORMATION OR NOT GIVING WHEN FILLING A MEASUREMENT SCALE: EXAMPLE OF PHYSICS SELF EFFICACY SCALE

Esin ŞAHİN, Gazi University, sahinesin@gazi.edu.tr
Nuray ÖNDER, Gazi University, nurayonder@gazi.edu.tr

Abstract
As a general definition, self efficacy can be described as the belief of an individual about being able to do a certain work (Kotaman, 2008). Perceived self efficacy has a significant effect on four main processes which are cognitive, motivational, affective and selective processes. Concerning the fact that these four processes have a significant role at education, significance of self efficacy is easily understood. In addition, results of many researches support this fact. For example, ample researches' results that are done at various fields (science, mathematics, physics etc.) show that individual who has high level of success have also tendency of having high self efficacy believes (eg. Kan and Akbaş, 2006; Çalışkan and Selçuk, 2010).
Researchers are generally use liker type scales to determine self efficacy believes. While information about individual identities (name and surname) is wanted at some researches, sometimes this information is not wanted. Giving identities when answering the scale are very important for evaluation phase of results. Because, answer of the question that whether this situation significantly affects results of research or not is very important for researchers. This research was done to determine is there a significant difference between cases of giving identities or not regarding of Physics Self Efficacy Scale (PSS) scores of two year physics teacher candidates taken at two different researches that were carried out independently. Through this purpose, answers of questions given below were searched.
1. At which level are Physics teacher candidates' PSS scores at case of not giving identities?
2. At which level are Physics teacher candidates' PSS scores at case of giving identities?
3. Is there a significant difference between two cases of giving identitiesn or not regarding to students' PSS scores?
28 second-year-students who were enrolled at Gazi University Physics Education Programme were formed our research sample. The research was carried out at 2010- 2011 education year.
At research, Physics Self Efficacy Scale (PSS) including 30 items which was developed by Çalışkan, Selçuk and Erol (2007) was used as a measurement tool. The scale was scaled as "I Definitely Agree", "I Agree", "I Undecided", "I Disagree" and "I Definitely Disagree". Furthermore, the 28 items of scale which include positive statement were scored respectively as 5, 4, 3, 2, 1, while other 2 items of scale which include negative statement were scored as 1, 2, 3, 4, 5. Cronbach alpha reliability constant of scale consisting of five subdimensions follow as: Self Efficacy Towards Solving Physics Problems (SSPP), (α=0,91); Self Efficacy Towards Learning Physics (SLP), (α=0,79); Self Efficacy Towards Memorize Physics Knowledge (SMPK), (α=0,70); Self Efficacy Towards Application of Physics Knowledge (SAPK), (α=0,76); Self Efficacy Towards Physics Laboratory (SPL), (α=0,86).
This scale was used twice. Fist application was done at the ending of 2010-2011 fall semester and students were asked to answer the PSS with their nickname. Second application was done at the beginning of the 2010-2011 spring semester and students were asked to answer the PSS by giving their identities. There were approximately five weeks between two applications, which came across final week and semester holiday.

Data was analyzed at SPSS 17 Packet Programme. While interpreting approximate scores, scales giving below were used.

Score Interval	Level
1,00- 1,79	Very Low
1,80- 2,59	Low
2,60- 3,39	Medium
3,40- 4,19	High
4,20- 5,00	Very High

Second year physics teacher candidates' PSS average scores at case of not giving identities were calculated for each subdimensions and level of scores was indicated. It is found that while scores of four subdimensions (SSPP, SMPK, SAPK, SPL) were at high level, score of one subdimension (SLP) was at medium level.
Second year physics teacher candidates' PSS average scores at case of giving identities were calculated for each subdimension and level of scores was indicated. It is found that all scores of four subdimensions were at high level.
In order to compare scores of second year physics teacher candidates according to cases of giving identities or not "t-test" analysis was applied for each subdimension. According to t-test results, it is found that average score of students at the case of giving identities is significantly higher than the case of not giving for SSPP and SLP subdimensions of PSS scale. Moreover, students' average scores of SMPK, SAPK and SPL subdimensions at case of giving identities were higher than the case of not giving this information. However, this difference is not significant.
By concerning frequency analysis, there is increase in giving 5 and 4 score and there is a decline in giving 2 and 1 score at case of giving identities for most of the subdimensions.
When applying t-test analysis for each item, average score of 21 item of 30 item scale is higher at the case of giving identities than not giving this information. Furthermore, it is also showed that while there is a significant difference for 3 of 21 items, the difference is not significant for other items.
All results show that students PSS are different according to case of giving identities or not giving this information. By considering two subdimensions (SSPP and SLP) in which differences are significant, it can be considered that the reason of these differences can be students' tendency of showing themselves as successful. Results of analysis at frequency and item base supported this fact.
Whether giving students' identities when answering the scale causes a change at level of effecting results or not is very important for evaluation phase of results. For this fact, similar researches can be repeated by using different sample (e.g students who are enrolled at different programme) and/or different scales (as attitude scale).
Key Words: Physics Self efficacy scale, identity related information, measurement, evaluation

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİ KULLANIM DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Ezlam SUSAM, İnönü Üniversitesi, ezlam.susam@inonu.edu.tr

Özet

Eğitim ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığına karar vermede kullanılır. Ölçme ve değerlendirme; öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, uygulanan programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır ve öğrencilerin gelişimini izlemeyi amaçlar.

Ölçme, bireylerin ya da nesnelerin belirli özelliklere sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin belirlenerek sonuçların sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarını bir ölçütle kıyaslayarak ölçülen nitelik hakkında bir karara varma sürecidir.

Eğitim ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığına karar vermede kullanılır.

Ölçme ve değerlendirme,

- Öğretmenin öğrenciyi tanımasını sağlar.
- Öğrenciye güçlü ve zayıf olduğu alanlar konusunda geri bildirim sağlar.
- Eğitim ve öğretim hizmetinin daha nitelikli yapılmasını sağlar.
- Öğretmenin daha iyi bir şekilde rehberlik yapmasını sağlar.
- Öğrencinin durumu ve gelişimi hakkında velilerin bilgilenmesine imkan sağlar.

Eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından, öğretmeni merkeze alan, öğrencinin programın başında belirlenen hedeflere "ne kadar" ulaştığının, klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanılarak bulunmasına geleneksel değerlendirme yaklaşımı; öğrenciyi merkeze alan, her aşamasında öğrencinin aktif olmasını sağlayan, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanılarak, belirlenen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığının, ulaşıldıysa ne derece ulaşıldığının bulunmasına ise alternatif değerlendirme yaklaşımı denilmektedir.

Geleneksel ölçme değerlendirmede amaç belli özelliklere sahip olma durumuna göre öğrencileri sınıflandırmak iken, bütünleştirici öğrenme kuramına uygun alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında amaç öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemektir. Öğrenciyi farklı yönleriyle tanımayı öngören alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine öğrenci ürün dosyası, drama, performans değerlendirme, proje örnek olarak verilebilir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ortamlarında kullanılmasıyla, öğrencilerin bireysel gelişimlerine daha fazla önem verilmekte, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarından çok özel ilgi ve yeteneklerinin olduğu alanların ortaya çıkarılması amaçlanmakta, ürünün yanında sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınmakta ve gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenme gibi hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesi sağlanmaktadır.

2005-2006 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programımızda öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmiştir. Bu anlayışa göre öğrenci değerlendirme boyutunda da merkeze alınmaktadır. Böylece ilköğretim programımızda öğrenci hem geleneksel yaklaşımda kullanılan klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile hem de yeni yaklaşımlarda kullanılan alternatif değerlendirme yaklaşımları ile değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerini belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları bakımından;

1. Öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı nasıldır?
2. Mezun oldukları kuruma göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Mesleki kıdemlerine göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Sınıf mevcutlarına göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerinin belirlenmesine dönük olduğu için betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini Malatya il Merkezinden ilköğretim okullarında görev yapan 305 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ilköğretim programında yer alan

değerlendirme yöntemlerini içeren, uzman kanısı alınarak geliştirilmiş likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması yapılmış ve faktör analizi sonucunda anlamlı bulunmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili 30 madde ve bunların gerçekleşme derecesi ile ilgili "her zaman, genellikle, kısmen, az, hiç" şeklinde 5'li seçenekler yer almaktadır. Bu seçeneklere verilerin analizinde kullanılmak üzere 5'den 1'e kodlar verilmiştir. Ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde, her bir madde ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdeleri tablo halinde verilmiştir. Kıdem, mezun oldukları kurum ve sınıf mevcudu açısından, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, dağılımın homojen olduğu maddelerde, her bir madde için tek yönlü varyans analizi ile yoklanmış; farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere LSD testi kullanılmıştır. Dağılımın homojen olmadığı maddeler ise Kruskal-Wallis analizi ile yoklanmış; farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında,

1. Öğretmenlerin farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını,
2. Eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte ve yüksek okul mezunlarına göre programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha fazla kullandıkları,
3. Mesleki kıdem bakımından, 16 yıl ve üzeri olanların programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini diğer kıdemlere göre daha fazla kullandıkları,
4. Okulların sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları arasında farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. İlköğretim programında yer alan, süreç değerlendirmeye yönelik olan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine daha fazla yer verilmelidir.
2. Öğretmenlere programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemleri ilgili hizmet içi eğitim verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve Değerlendirme, Geleneksel değerlendirme, Alternatif Değerlendirme

DETERMINATION OF USING THE MEASUREMENT AND EVALUATION METHODS BY ELEMENTARY TEACHERS THAT IN ELEMENTARY PROGRAM

Ezlam SUSAM, İnönü University, ezlam.susam@inonu.edu.tr

Abstract

Assessment and evaluation which is an integral part of the process of training and education, is used in deciding the training objectives are achieved. Assessment and evaluation purposes the determine the success of students, identify their shortcomings, understand the effectiveness of teaching methods, uncover the weak and strong aspects of the program and aims to track the development of students' in learning-teaching process.

Measurement is to be expressed the individuals or objects have certain features, if they have, determined the the degree of occurrence and explain the results with symbols and the especially the number of symbols. Evaluation is the process of reaching a decision about the results of measured quality by comparing with a criteria.

Assessment and evaluation, which is an integral part of the process of training and education, is used in deciding about achieve the education goals.

Assessment and evaluation,

- Allows the teacher to recognize students.
- Gives feedback on students' areas of strengths and weaknesses.
- Provides education and training more qualified service.
- Provides the teacher a better way in guidance.
- Allows the parents to inform about the development of the studets.

Assessment and evaluation approaches used in education, which gets teacher in the center, is called traditional assessment approach. Traditional assessment approach finds the student "how" transfer the goals set at the beginning of the program by using conventional measurement and evaluation techniques. The approaches, which gets students in the center, is called alternative assessment. Alternative assessment allows students to be active at every stage.

Purposes of traditional assessment is to classify the student according to the state to have certain characteristics. But using of alternative assessment techniques is to determine the student that he is in learning process. Portfolio, drama, performance evaluation, project can be given examples of alternative assessment techniques.

Using alternative assessment and evaluation approaches in educational environments, provides, more importance are given to individual development of students, intended to reveal the very special areas of interest and capabilities of students, to taken into account of evaluate the process next to the product.

The new primary education program which is adopted on a student center approach, is introduced since 2005-2006. According to this approach, the students are taken to the center in evaluations. Thus, in primary education program, we use classic methods of measurement and evaluation and alternative assessment approaches together.

The main objective of this research is to determine using levels of traditional and alternative methods of measurement and evaluation in primary program by the primary teachers. Answer the following questions were sought within the framework of these basic objectives:

Classroom teachers use the terms assessment and evaluation methods in the primary school curriculum;

5. How is the distribution of views of the teachers?
6. Is there a significant difference between teachers using assessment and evaluation methods according to the institution they graduated?
7. Is there a significant difference between teachers using assessment and evaluation methods according to their seniority?
8. Is there a significant difference between teachers using assessment and evaluation methods according to the number of students in classes?

Research is a descriptive study. The participants of the study include 305 primary school teachers randomly chosen from schools in Malatya province. The instrument used in the study to test include evaluation methods in the primary school curriculum, is a Likert type scale developed by the researchers by referring to the views of the experts. Validity of the scale has been made and the substances which found meaningless, excluded from the scale. The scale included 30 items with answers including 5 options: "always, generally, partly, at

least and never". The answers were given codes from 5 to 1 to use in analysis. The alpha reliability coefficient for the scale was calculated as 0.92.

For the analysis of the data, the frequencies and percentages about teachers' views stated in each item were given. Variance analysis was used to find out any difference between the views of the teachers use assessment and evaluation methods according to some variables including graduation, seniority and the number of students in classes. Also LSD test was used to find the source of difference. Finally,

5. Teachers use different methods of measurement and evaluation,
6. The teachers who graduates education faculty use assessment and evaluation methods in program, more than other colleges and high school graduates teachers.
7. In terms of seniority, the teachers who work 16 years and over, use assessment and evaluation methods in program more than other seniority.
8. According to the number of students in classes, there is no difference betweew teachers opinions about the using of assessment and evaluation methods in program.

The following suggestions can be brought in line with the findings:

3. Measurement and evaluation methods in primary program which for process evaluation, should be given more space.
4. Service training should be given for teachers about measurement and evaluation methods in program.

Key Words: Measurement and Evaluation, The Traditional Evaluation, Alternative Assessment

UYUMSAL ÖĞRENME ÖRÜNTÜLERİ ÖLÇEĞİ İLE GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİNİN İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ AÇISINDAN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI

Fatma KAYAN FADLELMULA, ODTÜ, kayan@metu.edu.tr
Erdinç ÇAKIROĞLU, ODTÜ, erdinc@metu.edu.tr
Semra SUNGUR, ODTÜ, ssungur@metu.edu.tr

Özet

Günümüze kadar eğitim alanında yapılan araştırmaların çoğunda odak nokta öğrencilerin başarısı olmuştur. Bu anlamda öğrencilerin başarısı üzerine etki eden faktörleri incelemek amacıyla birçok ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme araçlarından biri olan Uyumsal Öğrenme Örüntüleri Ölçeği (PALS; Patterns of Adaptive Learning Survey), Midgley ve arkadaşları tarafından 2000 yılında geliştirilmiş ve eğitim alanında ilköğretimden yükseköğretime kadar birçok seviyede kullanılmıştır. Ölçek genel olarak öğrenme ortamının doğası ile öğrencilerin motivasyonları, inanışları ve davranışları arasındaki ilişkileri ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek, öğrenci ölçeği ve öğretmen ölçeği olmak üzere iki ana boyuttan oluşmaktadır. Öğrenci ölçeği başlıca öğrencilerin kişisel hedef yönelimlerini, derse yönelik hedef algılarını, öğretmenlere yönelik hedef algılarını, akademik algılarını ve aile ile çevrelerine yönelik algıları ölçmektedir. Benzer şekilde, öğretmen ölçeği ise öğretmenlerin okula yönelik hedef algılarını, derse yönelik hedeflerini ve kişisel öğretim etkinliklerini ölçmektedir. Başarı alanda yaygın olarak kullanılan bir diğer ölçme aracı ise Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'dir (MSLQ; Motivated Strategies for Learning Questionnaire). Ölçek Pintrich ve arkadaşları tarafından 1991 yılında geliştirilmiş ve genellikle yükseköğretim seviyesinde kullanılmıştır. Ölçek, motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri olmak üzere iki ana boyuttan oluşmaktadır. Motivasyonel inançlar boyutu başlıca hedef yönelimi, amaca odaklanma, görev değeri ve öğrenme inanışlarının kontrolü gibi konuları ölçmektedir. Öğrenme stratejileri boyutu ise tekrarlama, ayrıntılandırma, örgütleme, kritik düşünme gibi bilişsel stratejilerin yanı sıra bilişüstü öz-düzenleme stratejileri ile zaman ve çalışma çevresi yönetimi gibi stratejileri ölçmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı, alan yazınında sıkça kullanılmakta olan Uyumsal Öğrenme Örüntüleri Ölçeği ile Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğine ait bazı alt boyutları ilköğretim matematik eğitimi kapsamında Türkçe'ye uyarlamaktır. Uyumsal Öğrenme Örüntüleri Ölçeğinden başlıca öğrencilerin matematik dersi ile ilgili kişisel hedef yönelimleri ve dersin hedeflerini algılayışları ile ilgili maddeler uyarlanmıştır. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden ise öğrencilerin matematiği öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanışları ve matematik öğrenimleri sırasında kullandıkları çeşitli stratejiler ile ilgili maddeler uyarlanmıştır.

Öğrencilerin matematik dersi ile ilgili kişisel hedef yönelimleri, onların matematik öğrenmeye yönelik tutumları ya da amaçları olarak da tanımlanmaktadır. 5'li Likert tipinde derecelendirilen 14 maddeden oluşan hedef yönelimi alt boyutu üç kategoride incelenmiştir; (1) öğrenme yönelimi (örn: Matematik dersinde işlediğimiz konuları eksiksiz anlamak benim için önemlidir), (2) performans yaklaşma yönelimi (örn: Matematik dersindeki hedeflerimden biri, arkadaşlarıma bu derste iyi olduğumu göstermektir), (3) performans kaçınma yönelimi (örn: Matematik dersini anlamıyormuş gibi görünmek istemem). Orjinal çalışmada yapılan iç tutarlılık testleri sonucu Cronbach alpha katsayıları sırasıyla 0.85, 0.89, 0.74 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise alpha katsayıları sırasıyla 0.82, 0.86, 0.61 olarak hesaplanmıştır.

Benzer şekilde, öğrencilerin matematik dersinin hedeflerini nasıl algıladıkları 5'li Likert tipinde derecelendirilen 14 madde ile ölçülmüştür. Derse yönelik hedef algılama alt boyutu üç kategoride incelenmiştir; (1) öğrenme yönelimli ders ortamı (örn: Matematik dersimizde asıl amaç, derste işlenen konuları hakkıyla anlamaktır), (2) performans yaklaşma yönelimli ders ortamı (örn: Matematik dersimizde asıl hedef, iyi not almaktır), (3) performans kaçınma yönelimli ders ortamı (örn: Matematik dersimizde başarısız gibi görünmemek çok önemlidir). Orjinal çalışmada sırasıyla 0.76, 0.70, 0.83 olarak hesaplanan alpha katsayıları, bu çalışmada 0.71, 0.67, 0.80 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin matematik öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanışları ise onların öğrenme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilme konusundaki yargılarını ifade etmektedir. 7'li Likert tipinde derecelendirilen öz-yeterlik alt boyutu 8 maddeden oluşmaktadır (örn: Matematik dersinin en zor konuları bile öğrenebileceğimden eminim). Orjinal çalışmada 0.93 olarak hesaplanan alpha katsayısı, bu çalışmada 0.92 olarak hesaplanmıştır.

Son olarak, öğrencilerin matematik öğrenimleri sırasında kullandıkları stratejiler, 7'li Likert tipinde derecelendirilen 22 madde ile ölçülmüştür. Bu çalışma kapsamında öğrenme stratejileri alt boyutuna ait üç kategori kullanılmıştır; (1) ayrıntılandırma (örn: Matematik dersine çalışırken, ders notları, kitaplar ve sınıfta konuşulanlar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm), (2) örgütleme (örn: Matematik dersinde verilen kaynaklara çalışırken, düşüncelerimi düzenlemeye yardımcı olması için konuların başlıklarını ve alt başlıklarını çıkarırım), (3) bilişüstü öz-düzenleme (örn: Matematik çalışırken, kendime konuya odaklanmama yardımcı olacak sorular sorarım). Orjinal çalışmada sırasıyla 0.76, 0.64, 0.79 olarak hesaplanan alpha katsayıları, bu çalışmada 0.83, 0.78, 0.84 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma kapsamında seçilen alt boyutlar Türkçe'ye çevrilirken daha önce yapılan bazı çevirlerden faydalanılmıştır. Uyumsal Öğrenme Örüntüleri Ölçeği için Taş ve Tekkaya'nın fen bilgisi eğitimi için 2008 yılında hazırladığı çeviriden faydalanılmıştır. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği için ise Büyüköztürk ve arkadaşlarının çeşitli kademeler ve dersler için 2004 yılında hazırladığı çevirinin

yanı sıra Sungur'un biyoloji eğitimi için 2004 yılında hazırladığı çeviriden faydalanılmıştır. Çeviriler yapılırken özellikle Türk okul kültürüne, ilköğretim seviyesine ve matematik eğitimine uygunluğu göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan ölçek öncelikle İngiliz dili uzmanları tarafından incelenerek çevirinin uygunluğu, maddelerin anlaşılırlığı ve akıcılığı açısından değerlendirilmiştir. Sonrasında konu alan eğitim uzmanları tarafından incelenerek maddelerin matematik eğitimine ve ilköğretim seviyesine uygunluğu değerlendirilmiştir.

Hazırlanan ölçekteki maddelerinin faktör yapılarını incelemek ve amacına uymayan maddeleri belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle 2009-2010 akademik yılı güz döneminde Çankaya ilçesinin farklı mahallelerindeki üç devlet okulunda 250 yedinci sınıf öğrencisi ile bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen veriler ile PASW Statistics 18.0 programı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. İstatistiksel olarak verilerin doğrulayıcı faktör analizine uygunluğu için KMO örneklem uygunluk katsayısının 0,60 ve üzeri olması, Barlett Sphericity testinin ise anlamlı çıkması beklenmektedir. Yapılan analizlerde KMO örneklem uygunluk katsayıları 0,82 ve üzeri bulunmuş, Barlett Sphericity testleri ise anlamlı çıkmıştır. Dolayısıyla, açımlayıcı faktör analiz sonuçlarına göre daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için hazırlanan ölçekten herhangi bir madde silinmemiştir.

Sonrasında, 2009-2010 akademik yılı bahar döneminde Ankara'nın farklı merkezî ve kırsal ilçelerinde devlet okullarında okuyan 1019 yedinci sınıf öğrencisi ile bir çalışma daha gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen veriler ile LISREL 8.80 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Her alt boyut için ayrı yapılan analiz sonuçlarına göre hedef yönelimi alt boyutunda 3 faktör (χ^2=145.67, df=64, χ^2/df=2.27, GFI=0.98 ve AGFI=0.96), derse yönelik hedef algılama alt boyutunda 3 faktör (χ^2=148.31, df=64, χ^2/df=2.31, GFI=0.97 ve AGFI=0.96), öz-yeterlik alt boyutunda 1 faktör (χ^2=17.22, df=13, χ^2/df=1.30, GFI=0.99 ve AGFI=0.98) ve öğrenme stratejileri alt boyutunda 3 faktör (χ^2=355.11, df=193, χ^2/df=1.83, GFI=0.96 ve AGFI=0.94) olmak üzere toplam 10 faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analiz sonuçları, Türkçe'ye uyarlanan her alt boyutun orjinal ölçeklerde önerilen faktör yapılarına bire bir uyduğunu göstermektedir. İlköğretim matematik eğitimi ile ilgili çeşitli bilişsel, davranışsal ve motivasyonel kavramları bir araya getiren bu ölçeğin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısını arttırmaya yönelik yapılacak çalışmalarda geçerli ve güvenilir bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: uyumsal öğrenme örüntüleri ölçeği, güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, ilköğretim matematik eğitimi

TURKISH VERSION OF THE PATTERNS OF ADAPTIVE LEARNING SURVEY AND MOTIVATED STRATEGIES FOR LEARNING QUESTIONNAIRE FOR ELEMENTARY MATHEMATICS EDUCATION

Fatma KAYAN FADLELMULA, ODTÜ, kayan@metu.edu.tr
Erdinç ÇAKIROĞLU, ODTÜ, erdinc@metu.edu.tr
Semra SUNGUR, ODTÜ, ssungur@metu.edu.tr

Abstract

Up till now, students' achievement has been the focus of many educational researches, and a variety of instruments have been developed to examine factors that may play role on students' success and learning. Among these instruments, the Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) was developed by Midgley and her colleagues, and has been widely used at various grade levels from fourth grade to college level. The instrument mainly measures the relationship between nature of learning environments and students' motivation, affect, and behavior. It consists of two main scales; one for students and one for teachers. Students' scale measures five areas concerning achievement goal orientations, perception of teachers' goals, perception of classroom goal structures, academic related perceptions, and perceptions of parents, home life, and neighborhood. Besides, teachers' scale measures three areas regarding teachers' perceptions of school goal structure, personal goal related approaches to instruction, and personal teaching efficacies.

Another widely used instrument in the area of student achievement is the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). It was developed by Pintrich, Smith, Garcia, and McKeachie, and has been used mostly at college level. It examines students' motivational orientations and use of different learning strategies. The instrument consists of two main scales; one for motivation and one for learning strategies. Motivation scale measures value, expectancy and affective components of academic motivation. Besides, learning strategies scale measures students' use of different cognitive and metacognitive strategies as well as resource management strategies.

The purpose of this study was to adapt a number of scales belonging to PALS and MSLQ to Turkish language regarding elementary mathematics education. From PALS, items in the students' scale that pertain achievement goal orientations and perception of classroom goal structure were adapted. Besides, from MSLQ, items concerning students' self-efficacy for learning and performance and items in the cognitive and metacognitive strategies subscale concerning students' use of elaboration, organization, and metacognitive self-regulation strategies were adapted.

Particularly, achievement goal orientation subscale contained 14 items, assessing students' reasons or purposes for engaging in academic behavior. Originally, this subscale was divided into three categories as mastery goal orientation (5 items emphasizing studying for developing competence and extending understanding), performance approach goal orientation (5 items emphasizing studying for demonstrating competence), and performance avoidance goal orientation (4 items emphasizing studying for avoiding the demonstration of incompetence). In PALS manual, reliability of each category was measured through Cronbach's alpha, and reported as 0.85, 0.89, and 0.74, respectively. Similarly, in this study, reliabilities were calculated as 0.82, 0.86, and 0.61.

In addition, perception of classroom goal structure subscale contained 14 items, assessing students' perceptions of purposes for engaging in academic behavior that are emphasized in their classroom. Originally, this subscale was divided into three categories as classroom mastery goal structure (6 items emphasizing engaging in academic work in the classroom to develop competence), classroom performance approach goal structure (3 items emphasizing engaging in academic work in the classroom to demonstrate competence), and classroom performance avoidance goal structure (5 items emphasizing engaging in academic work in the classroom to avoid demonstrating incompetence). In PALS manual, reliabilities were reported as 0.76, 0.70, and 0.83, respectively. In this study, reliabilities were calculated as 0.71, 0.67, and 0.80.

Besides, self-efficacy subscale contained 8 items, assessing students' performance expectations and judgments about their ability to accomplish a learning task. In MSLQ manual, reliability of this subscale was reported as 0.93. In this study, it was calculated as 0.92.

Lastly, learning strategies subscale contained 22 items, assessing students' use of different cognitive and metacognitive strategies. For this study, items only concerning students' use of elaboration strategies (6 items assessing strategies such as paraphrasing, summarizing, creating analogies, and generative note taking), organization strategies (4 items assessing strategies such as clustering, outlining, and selecting main ideas in reading passages), and metacognitive self-regulation strategies (12 items assessing strategies such as planning,

monitoring and regulating cognitive activities) were used. In MSLQ manual, reliabilities were reported as 0.76, 0.64, and 0.79, respectively. In this study, reliabilities were calculated as 0.83, 0.78, and 0.84.
The selected items were translated into Turkish language by utilizing Turkish adaptation of PALS (Taş & Tekkaya, 2008) and MSLQ (Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak, & Demirel, 2008; Sungur, 2004). Then, each item was paraphrased regarding mathematics education and elementary school level. To verify the accuracy of the translation and determine unclear instructions, both versions were reviewed by English language experts. Next, expert opinions were taken from educational instructors and research assistants, to judge the appropriateness of items for elementary mathematics education.
In order to examine the factor structure of items, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed. Data were collected at the spring semester of 2009-2010 academic years. First, a pilot study was carried out with 250 seventh grade students, studying at three public elementary schools located at different parts of Çankaya district in Ankara. Pilot data were used for conducting EFA, using PASW Statistics 18.0. Results revealed that Kaiser-Meyer-Oklin values were over 0.82, exceeding the recommended value of 0.6 for a good factor analysis. Besides, Bartlett's tests of Sphericity reached statistical significance ($p<0.05$), supporting factorability of the correlation matrices.
Lastly, data were collected from 1019 seventh grade students, enrolled in 11 public elementary schools, located at four different urban and rural districts in Ankara. CFA was conducted for each subscale in the questionnaire, using LISREL 8.80. Results revealed that achievement goal orientation had three factors (χ^2=145.67, df =64, χ^2/df =2.27, GFI=0.98 and AGFI=0.96), perception of classroom goal structure had three factors (χ^2=148.31, df=64, χ^2/df=2.31, GFI=0.97 and AGFI=0.96), self-efficacy had one factor (χ^2=17.22, df=13, χ^2/df=1.30, GFI=0.99 and AGFI=0.98), and learning strategies had three factors (χ^2=355.11, df=193, χ^2/df=1.83, GFI=0.96 and AGFI=0.94), as indicated in the original instruments. No item was deleted from the questionnaire for more valid or reliable scores.
This instrument integrates several cognitive, motivational and contextual aspects in elementary mathematics education. It is expected to be essential for Turkish research studies specially conducted for maximizing elementary students' motivation to learn mathematics, and restructuring mathematics education to promote more learning strategies.

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME FEN VE TEKNOLOJİ DERSLERİNDE VERİLEN PROJE VE PERFORMANS GÖREVLERİNİN UYGULANMASINDA, ÖĞRENCİLERİN ZEKÂ TÜRLERİNİN DİKKATE ALINMA DÜZEYLERİ

Gökhan KUMLU, gokhankumlu@gmail.com
Selin AKSOY, selinaksoy57@gmail.com
Merve ÖZDEMİR, ozdemirmerve87@gmail.com

Özet

İlköğretim programları, eğitimde istenilen hedeflere ulaşmak için, 2004 yılından itibaren Yapılandırmacı ve Çoklu Zekâ Kuramlarına göre yeniden yapılandırılmıştır. Bu bağlamda, hem dersi destekleyici olarak hem de ders dışı alanlarda öğrencinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülen proje ve performans görevlerinin önemi büyüktür. Bununla beraber ilköğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerinin daha etkili olabilmesi, proje ve performans görevlerinin öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini ne derece karşıladığının belirlenmesine ve mevcut uygulamadaki aksaklıkların ortaya çıkarılmasına bağlıdır.
Fen ve Teknoloji derslerinde verilen proje ve performans görevlerinde öğrencilerin zekâ türlerinin dikkate alınma düzeyleri ve buna bağlı olarak öğrencilerin başarı durumları ile kazanımların gerçekleştirilme durumlarının nasıl olduğunun incelenmesi, çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji dersinde verilen proje ve performans görevlerinin uygulanma aşamasında, öğrencilerin zekâ türlerinin dikkate alınma düzeyleri ile öğrencilerin başarı ve kazanımların gerçekleştirilme durumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.
Araştırma betimsel tarama türü bir çalışma olup, 2010-2011 eğitim-öğretim yılının 2. ders dönemi içinde gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, Ankara ilinden üç ilköğretim okulu belirlenmiştir. Belirlenen her bir okuldan 4'er tane olmak koşuluyla toplam 12 fen ve teknoloji öğretmeninin, fen ve teknoloji derslerine girdikleri öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin seçilme aşamasında, ölçüt örnekleme ve random örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Başka bir çalışmada, evren için seçilen 12 öğretmenin odak grup görüşmesi yöntemi kullanılarak Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, Çoklu Zekâ Kuramıyla ilgili bilgisi olan öğretmenler ilk örneklemi oluşturmuştur. Daha sonra ilk örneklemde belirlenen öğretmenler arasından random örnekleme yoluyla da bir öğretmen seçilmiştir. Belirlenen bu öğretmenin, fen ve teknoloji dersine girdiği öğrenciler araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır.
Veri toplama araçları "Öğrenciler İçin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri", 8 maddelik beşli Likert Tipi "Proje ve Performans Görevlendirme Aşamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri" ölçeği ve öğrenci proje ve performans görevlerinin (doküman) incelenmesinden oluşmaktadır. Ayrıca verilen proje ve performans görevlerinin konu türleri analizini yapmak amacıyla, öğrencilere 24 maddeden oluşan "Proje ve Performans Görevi Konuları" anketi uygulanmıştır.
Araştırmada öğrencilerin hangi zekâ alanlarına yatkın oldukları belirlemek amacıyla, Oral'ın 2006 tarihli yüksek lisans tezinden alınan "Öğrenciler İçin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri" nin güvenirlik-geçerlik çalışması sonucunda, güvenirliği .05 anlamlılık seviyesinde .77 olarak bulunmuştur. Proje ve Performans görevlerinin verilme aşamasına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için, Gömleksiz, Sinan ve Demir' in 2010 tarihli makalesinden 8 maddelik beşli Likert Tipi "Proje ve Performans Görevlendirme Aşamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri" ölçeği alınmıştır. Bu makalenin 28 maddelik "Proje ve Performans Görevleri Ölçeği" içinde yer alan ölçek için, ilk 14 maddenin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,77, ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı da 0,86 olarak hesaplanmıştır.
Elde edilen tüm verilerin istatistik analizleri, SPSS 15.00 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Zekâ alanlarının belirlenmesinde "Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Profili" kullanılmıştır. Öğrencilerin yatkın oldukları zekâ alanları belirlendikten sonra, öğrencilerin sahip olduğu zekâ alanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapmaları SPSS 15.00 programı ile hesaplanmıştır. "Proje ve Performans Görevlendirme Aşamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri" ölçeği analizinde yüzde ve frekans teknikleri, sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda ise varyans analizi kullanılmıştır. Öğrenci proje ve performans görevlerinin incelenmesinde, öğretmenin verdiği görevler ile değerlendirme notlarına bakılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yatkın oldukları zekâ alanları ile değerlendirme notları arasındaki karşılaştırmalarda bağımsız t-testi, sınıf düzeyine göre karşılaştırmalarda ise varyans analizi kullanılmıştır. "Proje ve Performans Görevi Konuları" anketinin analizinde de yüzde ve frekans teknikleri ile varyans analizinden yararlanılmıştır.
Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim 2. döneminin sonunu kadar devam etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çoklu Zekâ Kuramı, Proje ve Performans Görevleri, Fen ve Teknoloji

THE DETERMINATION OF THE CONSIDERATION LEVELS OF THE STUDENTS' INTELLIGENCE TYPES IN THE APPLICATION OF THE PROJECT AND PERFORMANCE TASKS GIVEN IN THE SCIENCE AND TECHNOLOGY COURSES AT THE SECOND STAGE OF PRIMARY EDUCATION

Gökhan KUMLU, gokhankumlu@gmail.com
Selin AKSOY, selinaksoy57@gmail.com
Merve ÖZDEMİR, ozdemirmerve87@gmail.com

Abstract
According to The Constructivist Theory and The Multiple Intelligences Theory, primary school curriculum have reconstructed since 2004 at reaching objectives. In this context, it is great that importance of the projects and performance tasks which make contribution to the development of students both in the extracurricular fields and as a supportive to the course. In addition to this, becoming more effective the projects and performance tasks at primary school curriculum is dependent on determining how the projects and performance tasks meet students' needs and expectations and determining defects in the current application.
Problem situation of this study is generated that considering levels of students' kinds of intelligence at the projects and performance tasks are given in the science course and accordingly, how the relationship is students' kinds of intelligence between students' achievement situations and the realization situations of goals. The purpose of study is to determine the relationship between students' kinds of intelligence and students' achievement situations and the realization situations of goals at application stage of the projects and performance tasks given in the science course.
This research is a descriptive search study and is applied to 3 primary school, that each have 4 science and technology teachers and their students from Ankara in second semester of 2010-2011 education year. Totally students of 12 science and technology lesson teachers are being universe of the study. Conditional and random sampling methods are the main techniques for sampling the teachers. Ideas about theory of Multiple Intelligence are taken from the 12 teachers, are used for another research, by using focus group discussion method. As a result of this research having information about the theory of Multiple Intelligence is the main criteria for choosing the first samples. Therefore; these descriptive search study are applied to a teacher, who is randomly selected from these first sampled students of science and technology lesson and they are main samples for this study.
Data source is composed of "Multiple Intelligence Inventory for Students", "five-point Likert type Students' Views With Regard To Project and Performance Task Stage" scale composed of 8 items and reviewing the students' task (the documents). In addition, for the purpose of analyzing the subject types of tasks which are given, questionnaire of "The Subjects of Project and Performance Task" composed of 24 items were applied to students.
In this study, "Multiple Intelligence Inventory for Students" that was taken from Oral's master thesis (2006) was administered to determine students' type of the intelligence. The satisfaction of internal consistency, with a Cronbach alpha coefficient was found .77 at .05 significant level as a result of reliability and validity tests. To detect of the Students' opinions about steps of project and performance engagement, "five-point Likert type Students' Views With Regard To Project and Performance Task Stage" scale composed of 8 items were taken from Gömleksiz, Sinan ve Demir's article (dated 2010). For scale included in "Project and Performance Task Scale" composed of 28 items in this article, it was calculated that Cronbach alpha coefficient of first 14 items was 0,77 and also Cronbach alpha coefficient of total scale was 0,86.
All the gained data analyses were done by using SPSS 15.00 (statistical package for social sciences) package software. "Multiple Intelligence Profile for Students" was used for determining the types of intelligence. After determining the intelligence that the student had, the arithmetic average and the standard deviation of the data analysis's of the intelligence types were calculated. The percentage and frequency techniques was used in the "Students' Views With Regard To Project and Performance Task Stage" scale analysis, and variance analyse was used for comparisons according to the class level. For evaluating of the student project and performance tasks, it is looked at both the tasks given by teacher and evaluating notes. Additionally, independent t-test was used for the comparisons between intelligence fields of students that they are susceptible and evaluating notes, and also in the comparisons according to the class level variance analyse was used. In the analyses of review that is "The Subjects of Project and Performance Task", it is utilized by both percent and frequency techniques and variance analyse.
The research has continued until the end of the 2010-2011 academic years.

Keywords: Multiple Intelligence Theory, Project and Performance Tasks, Science and Technology Course

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN GERİBİLDİRİM KULLANIMINDA KARŞILAŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Gülcan MIHLADIZ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, gulcanmihladiz@gmail.com
Meltem DURAN, Gazi Üniversitesi, meltemduran2@gmail.com
Buket BALLIEL, Gazi Üniversitesi, bballiel@hotmail.com

Özet
Eğitim sisteminin her basamağında, iletişimin en temel unsurlarından olan geribildirimin işe koşulması zorunludur. Bir eğitim durumunda; öğrencilere hedef davranışların kazandırılması sırasında öğretmen tarafından sorulan sorulara verilen cevaplar geribildirimdir. Bunlara bakılarak gerek öğrenciler, gerekse eğitim durumu hakkında bir sonuca ulaşmak mümkündür. Ayrıca geribildirim öğrenciye amaçlarına ulaşma düzeyi konusunda bilgi verme işlevini de gerçekleştirir. Bu bakımdan geribildirim, öğrencinin neyi ne kadar yapabildiğini, ne kadar yapamadığını anlaması, kendini değerlendirerek, ne yapması gerektiğine kendisinin karar vermesi ve geliştireceği temel davranışları düzene koyması açısından önemlidir. Ancak öğrencilere akademik performansları hakkında verilen geribildirimlerin sıklığı, kime ve ne tür bir geribildirim verileceği önem taşımaktadır. Bu konuda verilmesi gereken kritik kararlar ve gerçekleştirilen davranışlar öğretmenlerin kontrolü altındadır. Dolayısıyla öğretme sürecinde öğretmenlerin geribildirime yönelik görüşleri, uygulamaları ve karşılaştıkları güçlükler önem kazanmaktadır. Bu bakımdan gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde geribildirim kullanımında karşılaşılan güçlüklere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.
İlköğretim öğretmenlerinin geribildirim kullanımında karşılaşılan güçlüklere yönelik görüşleri arasında çeşitli değişkenler açısından farklılık var mıdır?

1. İlköğretim öğretmenlerinin geribildirim kullanımında karşılaşılan güçlüklere yönelik görüşleri arasında cinsiyetleri bakımından farklılık var mıdır?

2. İlköğretim öğretmenlerinin geribildirim kullanımında karşılaşılan güçlüklere yönelik görüşleri arasında meslekteki deneyim yılları bakımından farklılık var mıdır?
3. İlköğretim öğretmenlerinin geribildirim kullanımında karşılaşılan güçlüklere yönelik görüşleri arasında branşları bakımından farklılık var mıdır?

Araştırma, ilköğretim öğretmenlerinin geribildirim kullanımında karşılaşılan güçlüklere yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından tespit edilmesine yönelik olarak yürütülmüş, tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim öğretim yılında Muğla İli ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, Muğla İli'nde bulunan ilköğretim okulları içinden amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen dört farklı ilköğretim okulunda görev yapan 40 öğretmen oluşturmuştur. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılabileceği derslerin öğretimini gerçekleştiren ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler ile çalışılmıştır. Bu bakımdan ilköğretim 4.-5. sınıf öğretmenleri ile Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Teknoloji ve Tasarım dersleri öğretmenlerine veri toplama aracı uygulanmıştır.

Araştırmada Ayar (2009) tarafından geliştirilen "öğrenme-öğretme sürecinde geribildirim anketinin" öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmış, geribildirim kullanımına ilişkin karşılaşılan güçlükler bölümü veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anketin hazırlanma aşamasında Ayar (2009) tarafından uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir. Geçerlik ve güvenirliliğini tespit etmek amacıyla anket, örneklem grubunda yer almayan, ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda öğretim yapan 20 öğretmene uygulanarak bir pilot çalışma yapılmıştır. Anketin dil geçerliliğine bakılmıştır. Anketin geribildirim kullanımına ilişkin karşılaşılan güçlükler bölümünün Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı: .91 olarak hesaplanmıştır. Ankette geribildirim kullanımına ilişkin karşılaşılan güçlüklerle ilgili 17 madde bulunmaktadır. 5'li Likert tipi bir ölçek şeklinde hazırlanmış anketteki ifadeler; "çok etkili; etkili; etkili değil; kararsızım ve hiç etkili değil" şeklinde verilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde "SPSS 15" istatistik paket programı kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi ve bağımsız t-testi kullanılarak değişkenler bakımdan öğretmenlerin görüşlerinde farklılıkların olup olmadığı sınanmıştır. Bunu yanında, öğretmenlerin geribildirim kullanımında karşılaşılan güçlüklere yönelik tercih ettikleri ifadeler cinsiyet, meslekteki deneyim yılları ve branşları bazında, frekans (f), yüzde dağılımı (%) ve aritmetik ortalama($\bar{X}$) değerleriyle verilmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Yapılan araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin geribildirim kullanımında daha çok karşılaşıldığını düşündükleri güçlükler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt amaçları da dikkate alınarak aşağıda sırayla verilmiştir. Ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

1-İlköğretim öğretmenlerinin geribildirim kullanımında karşılaşılan güçlüklere yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Bu sonuca bağlı olarak; bayan öğretmenler öğretim sürecinde geribildirim konusunda daha çok güçlükle karşılaşıldığı görüşündedirler. Bayan öğretmenler geribildirimde karşılaşılan güçlüklerle ilgili olarak yaygın bir şekilde; "sınıfın kalabalık olması", "okul-öğrenci-veli iletişiminin olmaması", "öğrencinin amacının olmaması" ve "öğretmenin okul ya da kendi hayatındaki problemi öğrenciye yansıtması" gibi maddelere katılmışlardır.

2- İlköğretim öğretmenlerinin geribildirim kullanımında karşılaşılan güçlüklere yönelik görüşlerinde meslekteki deneyim yıllarının farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda; meslekteki deneyim yılları en az olan öğretmen grubu ile 21 yılın üzerindeki öğretmen grubunun geribildirim konusunda karşılaşılan güçlükler konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğinde 6-10 yıllık deneyime sahip öğretmenler; geri bildirimde karşılaşılan güçlüklerle ilgili olarak pek çok durumun oldukça etkili olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Diğer öğretmenlere göre; "öğrencinin amacının olmaması", "öğretmenin okul ya da kendi hayatındaki problemi öğrenciye yansıtması" ve "öğretmenin sınıfı uygun koşullarda düzenleyememesi" gibi durumların geribildirimde güçlük yaratabileceğine yönelik olarak daha yaygın görüş bildirmişlerdir.

3- İlköğretim öğretmenlerinin geribildirim kullanımında karşılaşılan güçlüklere yönelik görüşlerinde, öğretmenlerin branşlarının farklılık yaratmadığı ve farklı branşlardaki öğretmenlerin ankete birbirine paralel cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; öğretim sürecinde öğretmenlerin branşları farklı olsa da, benzer görüşleri paylaştıkları görülmektedir.

Araştırma sonucunda genel olarak; öğretmenlerin geribildirimde karşılaşılan güçlükler konusundaki görüşlerinin birbirine paralel olduğu ortay çıkmıştır. Öğretmenler geribildirimde karşılaşılan güçlüklerle ilgili olarak; "sınıfın kalabalık olması", "öğrencinin amacının olmaması", "öğretmenin teknolojik alandaki yetersizliği", "sınıf seviyesinin çok farklılaşması" ve "öğrencilerin arasındaki algı farklılığı" gibi durumların daha çok etkili olduğu görüşünde hem fikirdirler.

Anahtar kelimeler: İlköğretim Okulu, Geribildirim Kullanımı, Öğretmen Görüşleri.

ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ABOUT THE DIFFICULTIES ENCOUNTERED IN THE USE OF FEEDBACK

Gülcan MIHLADIZ, Mehmet Akif Ersoy University, gulcanmihladiz@gmail.com
Meltem DURAN, Gazi University, meltemduran2@gmail.com
Buket BALLIEL, Gazi University, bballiel@hotmail.com

Abstract

In every step of the education system, use of feedback, the most basic element of communication, is a must. In education, feedback is the answers given to questions asked by the teacher while getting the students acquire the target behaviors. When these are considered, it is possible to reach a conclusion both about the status of education and students. Besides, feedback performs the function to give information on the level of achieving the objectives of the student. In this respect, feedback is important to make the student understand what he does in what level, and what he cannot do in what level and make a self-assessment, decide what he should do by himself and put the basic behaviors to be acquired in order. But the frequency of the feedback about the academic performance of students, to whom and what kind of feedback will be given is important. In this regard, critical decisions to be made and behaviors acquired are under the control of teachers. Therefore, teachers' views about feedback, their applications and the difficulties they experience in the process of teaching gain importance. In this regard, in the study, it is aimed to evaluate elementary school teachers' views about the difficulties encountered in the use of feedback in various variables.

Is there a difference between elementary school teachers' views about the difficulties encountered in the use of feedback in terms of various variables?

1. Is there a difference between elementary school teachers' views about the difficulties encountered in the use of feedback in terms of their gender?
2. Is there a difference between elementary school teachers' views about the difficulties encountered in the use of feedback in terms of years of experience in their profession?
3. Is there a difference between elementary school teachers' views about the difficulties encountered in the use of feedback in terms of their branch of education?

The study is a descriptive research in survey method and consisted of elementary school teachers that work in the province of Muğla in 2010-2011 academic year. 40 teachers participated in the research sampling who work in four different elementary schools chosen from the province of Muğla according to the method of purposive sampling. Teachers that give lessons in which alternative assessment methods used and that are willing to be in the research have participated the research. In this regard, classroom teachers of 4th and 5th grades in elementary schools and the teachers of Science and Technology, Mathematics, Turkish, Social Studies, English, Technology and Design courses have been applied a data collection tool.

"The scale of feedback in the teaching-learning process" developed by Ayar (2009) is prepared for teachers and the part of the difficulties encountered in the use of feedback is used as a data collection tool. Cronbach's alpha internal consistency co-efficiency of the difficulties encountered in the use of feedback part of the scale has been calculated as .91. There are 17 items related to the difficulties encountered in the use of feedback in the scale. The expressions in the research prepared in the form of scale of 5- Likert type given as "very effective, effective, ineffective, erratic and not at all effective".

In the analysis of the data, "SPSS 15 statistical package program" has been used. It has been tested whether there are differences in the views of the teachers or not in terms of variables using One -way ANOVA and independent t-test. Besides, the expressions the teachers preferred about the difficulties encountered in the use of feedback are compared, commented and given on the basis of their gender, branches of their profession, years of experience, and in the frequency (f), the percentage distribution (%) and the arithmetic mean values.

The results of the research findings, taking the sub-objects of the research into account, are given below successively;

1- It has been found that there is a difference between elementary school teachers' views about the difficulties encountered in the use of feedback in terms of their gender variable. Depending on this result, female teachers share the view that they are faced with difficulties in the teaching process about feedback more. Female teachers have participated most commonly in the items such as "the class is crowded", "lack of school-student-parent communication", "the student's lack of purpose" and "teachers' reflecting their school or own life problems to the student".

2- It has been found that there is a difference between elementary school teachers' views about the difficulties encountered in the use of feedback in terms of years of experience in their profession. In this context, a significant difference is identified between the views of the group of teachers who have least experience in their profession and the views of the group of teachers who have more than 21 years of experience in their profession. Teachers who have 6-10 years of experience in the teaching profession are united in the view that many situations are quite effective in terms of the difficulties encountered in the use of feedback. The other teachers have stated more commonly that the situations such as "the student's lack of purpose" and "teachers' reflecting their school or own life problems to the student" and "teacher's lack of regulating the class in appropriate circumstances" could make difficulties in the use of feedback.

3- It has been found that teachers' branch of education does not make any difference in terms of their views about the difficulties encountered in the use of feedback and that teachers of different branches give parallel responses to the items in the research.

As a result of the research in general, teachers' views about the difficulties encountered in the use of feedback are in parallel with each other. Teachers share the view that the situations such as "the class is crowded", "the student's lack of purpose", "teacher's deficiency in using technological field", "high differentiation in the class level", "the difference in students' perception" are more effective regarding the difficulties encountered in the use of feedback.

Key words: Elementary School, Using Feedback, Teacher's Views.

FELSEFE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ: GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI

Gürbüz OCAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, gocak@aku.edu.tr
Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, ergun@aku.edu.tr
Ahmet YAMAÇ, Afyon Kocatepe Üniversitesi, yamac87@gmail.com

Özet

Düşünce tarihinin engin derinliklerinden günümüze kadar ulaşan felsefenin belirli bir tanımının olmamasıyla birlikte; felsefe, doğal ve doğal olmayan her türlü varlık üzerine, düşünme, bilme, tanıma, öğrenme, anlama, anlamlandırma ve açıklama eylemi ve etkinliği olarak betimlenebilir. Başka bir deyişle, bilgelik sevgisi aslında gerçek bir bilme ve bilgilenme eylemidir (Topdemir, 2009) Bununla birlikte felsefe sistemleştirilmiş bir bilgidir. Sistemleştirilmiş bilgiden kastedilen ise, mantıklı, tutarlı ve temellendirilmiş bilgiler anlamına gelir. Buna göre felsefenin ulaşmak istediği bilgi, özel ve kısmi (tikel) durumlarla ilgili bir bilgi değildir. Çünkü felsefede tek tek olgusal durumlar hakkında değil, bütün varlık karşısında bir tavır alışla genel hükümlere ulaşmak amacıyla akıl yürütmeler yapılır (Gündoğan, 1993) Akıl yürütmeler yaparak, bilginin sorgulanması, açıklanması ve anlamlandırılması, bilginin hızla arttığı ve değiştiği günümüz bilgi toplumlarında daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu ise ancak felsefe eğitimi ile mümkün olabilmektedir.

Felsefe eğitimi, değiştiren ve geliştiren bir etkinliktir. En önemli özelliği, öğrenciye, en sıradan yargılar konusunda bile eleştirme, kuşku ile bakma alışkanlığı kazandırmasıdır (Taşdelen, 2007). Felsefe eğitim-öğretiminde amaç; sorgulama yapabilen, tartışma kültürünü edinmiş, farklı fikirlere saygı duyan, felsefi bir bakış açısı kazanan ve bu bakış açısını hayata aktarabilen, felsefi tutum ve hoşgörü kazanmış bireyler yetiştirmektir (MEB, 2007). Bu yönüyle felsefe eğitimi büyük önem taşımaktadır.

Bireylere istendik davranışlar kazandırma sürecinde, onların söz konusu durum veya objeye ilişkin davranışlarını etkileyebilecek etmenlerin kaynağının, yönünün ve derecesinin bilinmesi oldukça önemlidir. Davranışlar üzerinde etkisi olan boyutlardan biri de tutumlardır (Erdem, 2007). Tutumların üç bileşeni vardır. Merkezi bileşen bir nesne ile ilgili, göreli olarak devamlı olumlu ve olumsuz duyguların oluşturduğu duygusal bileşendir. Bilişsel bileşeni tutumun nesnesiyle ilgili inançları oluşturur. Üçüncü bileşen ise, duygu ve inançlara uygun bir biçimde davranma eğilimi diyebileceğimiz davranışsal bileşendir (Morgan, 1995). Tutumların ölçülebilmesi tanımlanabilmesine bağlıdır. Tutum, belirli nesne, durum, kurum ya da diğer insanlara karsı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir. Bu açıdan bakıldığında ilgilerle tutumlar birbirine benzer. Fakat ilgiler bir bireyin kendi etkinliklerine ilişkin duygu ve tercihleriyle sınırlıdır. Tutumlar ise, örneğin bir ahlaki değer yargısını onaylama ya da onaylamama gibisinden bir davranış eğilimine sahip olmadır (Tezbaşaran, 1997).

Felsefe eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesinde bireylerin felsefeye yönelik tutumlarının ne yönde ve ne düzeyde olduğunun bilinmesi önemlidir. Çünkü bireylerin söz konusu konu, durum veya objeye ilişkin tutumları onların davranışlarını, dolayısıyla da başarılarını etkilemektedir. Alanda yapılan ilgili çalışmalara bakıldığında felsefe dersi ile ilgili yapılmış bir tutum ölçeğine rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim düzeyinde felsefe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirmektir. Bu çalışma, Afyonkarahisar'da ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören 103'ü erkek, 102'si kız olmak üzere 205 öğrenci ile yürütülmüştür.

Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutum boyutları göz önüne alınarak literatür sayesinde 25'i olumlu 15'i olumsuz olmak üzere 40 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Etkili bir şekilde veri toplamak için likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler ''hiç katılmıyorum'', ''katılmıyorum'', ''kararsızım'', ''katılıyorum'' ve ''tamamen katılıyorum'' olarak derecelendirilmiştir.

Elde edilen verileri analiz etmek için SPSS ve Lisrel kullanılmıştır. Her bir maddeye verilen yanıtlar ve ölçeğin bütüne verilen yanıtlar arasında korelasyonu hesaplamak için madde toplam korelasyonuna bakılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için alt-üst %27'lik grupların her bir

maddeye verdiği yanıtlar karşılaştırılmış ve Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için de Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Analiz süreci sonunda 32 maddelik ölçek elde edilmiştir.
9., 14., 32., 34., 36., 37., ve 39. maddelerin madde toplam korelasyonu .30'un altında olduğu için analiz dışı bırakılmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyonu .32 ile .71 arasında değişmektedir.
Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için öncelikli olarak Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Verilerin analize uygun olup olmadığını belirlemek için KMO katsayısına bakılmıştır. Aynı zamanda verilerin dağılımının normalliği de Barlett testi ile belirlenmiştir. KMO değeri .922 olarak hesaplanmış, Barlett testi de anlamlı bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları maddelerin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki faktörde toplandığını göstermektedir. İki faktör tarafından açıklanan varyans %44 olmakla birlikte faktör yükleri .48 ile .76 arasında değişmektedir.
Benzer şekilde, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin iyi uyum gösterdiğini ve model için hesaplanan Ki-kare (x^2= 886.8, N= 205, sd= 461, x^2/sd= 1.9, p= 0.00) değerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Modelin uyum indeksi değerleri ise, RMSEA= .067, NFI= .94, CFI= .97, IFI= .97, RFI= .93 and SRMR= .059'dır. Bu değerlere göre iki faktörden oluşan ölçeğin yapısal modeli iyi uyum göstermektedir.
Yüksek ve düşük tutum düzeyine sahip öğrencileri ölçeğin ne kadar etkili olduğunu belirlemek için üst %27'lik grup ile alt %27'lik grup arasında yapılan madde analizi sonucuna göre, ölçeğin yüksek ve düşük tutuma sahip bireyleri ayırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.
Ölçeğin bütünü için hesaplanan iç tutarlık katsayısı α=0.93 olarak saptanmıştır. Bunun yanı sıra her iki faktör için iç tutarlık ayrı ayrı hesaplanmış ve sırasıyla α=0.94 ve α=0.81 olarak saptanmıştır.
Bütün bu bulgular ölçeğin yüksek geçerlik ve güvenirlik düzeyinde olduğunu ve ortaöğretim öğrencilerinin felsefe dersine yönelik tutumlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir olarak kullanılabileceğini göstermektedir.
Anahtar Kelimeler: Felsefe, Felsefe Eğitimi, Tutum.

ATTITUDE SCALE TOWARDS THE PHILOSOPY COURSE: THE STUDY OF VALIDITY AND REABILITY

Gürbüz OCAK, Afyon Kocatepe University, gocak@aku.edu.tr
Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe University,, ergun@aku.edu.tr
Ahmet YAMAÇ, Afyon Kocatepe University, yamac87@gmail.com

Abstract
Although, reaching to date having the vast depths of thought history, philosophy has a certain lack of definition; philosophy can be depicted as an activity and action of thinking, knowing learning, understanding, signification, definition on entity of all kinds of natural and unnatural beings. In other words, love of wisdom is actually a real knowing and informed action (Topdemir, 2009). However, philosophy is a systematized information. Systematized information implies that it is reasonable, consistent and underpinned information. Accordingly, information that philosophy want to reach isn't about specific and partial condition. Because it isn't made reasoning about factual conditions in philosophy,it is made reasoning in order to reach the general definitions (Gündoğan, 1993). By reasoning, questioning, explaining and sense of information take over in today's information society that information increasingly accumulates and changes. This is possible via education.
Philosophy education is an activity that develop and change. The most important feature of philosophy is that it helps students gain the habit of criticizing, suspecting even about the most ordinary judgements (Taşdelen, 2007).The aim of philosophy education is to train individuals who can question, who has a word about culture, who respect to diverse opinions, who has a philosophical outlook and who can transfer this outlook to life, who has a philosophical attitude and tolerance (MEB, 2007). In this sense philosophy education is crucial.
It is crucial to know the source, direction and degree of agents that will influence behavior of student towards relative topic and condition in education process. The attitude is one of the agents affecting the behavior (Erdem, 2007). There are three components of the attitudes. The central component is the emotional component that positive and negative emotions relatively make up related to an object. Beliefs related to an object of attitude make up the cognitional component. The third component is behavioral component that is called as a disposition of acting relevant to emotion and beliefs (Morgan, 1995). Measuring the attitudes depends on defining it. Attitude is learned, positive or negative disposition of acting towards particular object, condition, institution or people. In this sense, attitude and interest is similar to each other. But interest is limited with emotions and prefers of an individual towards one's activities. Attitude should have disposition of acting, such as approval or disapproval of moral value-judgements (Tezbasaran, 1997).
Knowing the individual's attitude's level and direction is important for effective philosophy education. Because attitudes towards relevant topic, condition or object affect behaviors and then achievement. Relevant studies in literature is reviewed, an attitude scale about philosophy isn't coincided.
In this study, the aim is to develop an attitude scale in order to determine high school students' attitudes towards philosophy.
This study has been conducted with 205 students enrolled at high school in Afyonkarahisar. Of the participants, 103 (%50.2) students were male, while 102(%49.8) students were female.
A questionnaire of 40 items was prepared via literature review by taking the cognitive, affective and behavioral attitude types into consideration. 25 of the items are positive and 15 of them are negative statements.
In order to achieve effective data collection, a likert-type scale was used. The items in the questionnaire were listed according to the scale of "never agree", "disagree", "undecided", "agree", "completely agree".
For the analysis of data on philosophy, SPSS and Lisrel was utilized. While identifying the items to be included in the questionnaire, the item-total correlation was used. The differences between mean scores of upper 27% and lover 27% groups and Cronbach Alpha Coefficient was computed for the validity, and for construct validity, exploratory factor analysis and confirmity factor analysis was applied. At the end of analysis process, a 32-item-scale was obtained.
The item-total correlation of the 9th, 14th, 32nd, 34th, 36th, 37th and 39th items is less than .30, and for this reason, they are excluded. The corrected item-total correlations of the scale ranged from .32 to .71. As it is important to pay attention to whether the data is appropriate for explanatory factor analysis, the size of sampling is supposed to be adequate. In order to check the size of sampling Kaiser-Meyer-Olkin coefficient was computed. In factor analysis, the distribution in the setting is expected to be normal, which was tested by Bartlett test. The KMO value of the other 33 items remaining in the scale is .922 and Bartlett test of meaningfulness value is .00. The results of exploratory factor analysis demonstrated that the items loaded on two factors and the amount of total variance explained by two factors was 44% and factor loadings ranged from .48 to .76.
Similarly, the results of confirmatory factor analysis indicated that the model was well fit and Chi-Square value (x^2= 886.8, N= 205, sd= 461, x^2/sd= 1.9, p= 0.00) which was calculated for the model was found to be significant. The goodness of fit index values of the model were RMSEA= .067, NFI= .94, CFI= .97, IFI= .97, RFI= .93 and SRMR= .059. According to these values it can be said that the

structural model of Scale which consists of 2 factors was well fit.As a result of the item-analysis based on the upper 27% group means and on the lower 27% group means to determine how efficient the scale was in distinguishing between individuals who have high and those who have low levels in terms of the innovativeness being measured, it was revealed that the scale was efficient in distinguishing individuals in terms of the individual aspects being measured; that each of the items in the scale contributed to the measurement of the aspect to be measured; and that the scale helped distinguish between individuals who had positive and those who had negative attitudes in terms of the aspects to be measured.The internal reliability coefficient of whole scale was calculated as α=0.93. Besides, the internal reliability of two factors were calculated, respectively, as α=0.94 and α=0.81.
Overall findings demonstrated that this scale had high validity and reliability scores and that it may be used as a valid and reliable instrument in order to determine high school students' attitudes towards philosophy.

SEVİYE BELİRLEME SINAVI (SBS) FEN VE TEKNOLOJİ SORULARININ FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Halil AŞICI, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, hasici@meb.gov.tr
İlknur KARACA, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ilkkar71@gmail.com
Ayşe ARSLAN, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, aysegularslan1@yahoo.com
Dr.Merih EGE, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, onmerih@yahoo.com
Fatma TEZCAN, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, fatma_tezcan@yahoo.com
F.Zerrin GÖRGÜN, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, efl_94@yahoo.com

Özet

Gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilen, bilimsel düşünme yeteneğini, ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri anlayış, tutum ve değerlere sahip yeni nesiller yetiştirmek Millî Eğitim Sisteminin amaçlarındandır. Bu amaçlar doğrultusunda eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, öğretim programlarında yer aldığı ölçüde anlam kazanmaktadır. Bu bağlamda pek çok ülke bilim ve teknolojideki, eğitim bilimlerinde öğrenme/öğretme anlayışındaki gelişmeler, toplumsal, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim programlarında geliştirme çalışmaları yapmaktadır. Ülkemizde de 2003 yılında öğretim programı geliştirme çalışmaları başlamış olup bugün halen geliştirme ve güncelleme çalışmalar devam etmektedir. Bu kapsamda geliştirilen öğretim programlarından biri Fen ve Teknoloji Dersi 4-8.Sınıf Öğretim Programıdır.

Fen ve teknoloji dersi 4-8.sınıf öğretim programı Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar, Dünya ve Evren, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre ilişkileri (FTTÇ), Bilimsel Süreç Becerileri (BSB), Tutum ve Değerler (TD) olmak üzere yedi öğrenme alanından oluşmuştur. Fen ve Teknoloji öğretim programının üniteleri yedi öğrenme alanından ilk dördü üzerine yapılandırılmış olup diğer üç öğrenme alanına (FTTÇ, BSB ve TD) ait kazanımlar her bir ünitenin içindeki kazanımlara işlenmiştir. Belirtilen öğrenme alanları 4. sınıftan 8. sınıfa kadar devam etmekte olup içerdiği üniteler sınıf düzeylerinde farklılık göstermektedir.

Öğretim programlarındaki bu geliştirme çalışmalarına paralel olan bir diğer çalışma Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES)'dir. İlköğretimde öğrenci performansını daha doğru ve çok yönlü olarak ölçen, alınan eğitim öğretimin temel özellikleriyle bağdaşan, ortaöğretim kurumlarına doğru yönlendirilmiş geçişler için zemin sağlayan günümüz eğitim anlayışına uygun yeni bir modele ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaçtan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı, 2007-2008 eğitim öğretim yılında "Ortaöğretime Geçiş Sistemi"ni (OGES) uygulamaya koymuştur. Sistem; Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Yılsonu Basarı Puanı (YBS) olmak üzere genel olarak iki ana unsurdan oluşmaktadır. Kasım 2007 tarih ve 2602 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş yönergesinde belirtildiği şekliyle Seviye belirleme sınavlarının kapsamı "Madde 6-Bu sınavlar, öğretim programlarındaki kazanımlara göre öğrenci seviyelerini belirlemek amacıyla yapılır. Sınav soruları, sınıflara göre farklı sayıda olabilir. Sorular, haftalık ders çizelgesinde yer alan ve yönetmelikte belirtilen derslerden, o yılın öğretim programı esas alınarak hazırlanır." olarak belirlenmiştir. Yönergede soruların niteliği ise "Madde 7- Sorular, kazanımlar esas alınarak öğrencinin; yorumlama, analiz etme, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme vb. yeterliliklerini ölçecek nitelikte hazırlanır." olarak belirtilmiştir.

Ortaöğretime Geçiş Sistemi kapsamında, merkezi sistemle öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına geçişte etkili olmak üzere ilki 2007-2008 eğitim öğretim yılında 6 ve 7. sınıflarda uygulanmak üzere 6, 7 ve 8.sınıflarda Seviye Belirleme Sınavı yapılmaya başlanmıştır. Seviye belirleme sınavı 2009 ve 2010 yılında her üç sınıfta da uygulanmıştır. 2010 yılından itibaren ise kademeli olarak kaldırılarak sadece 8.sınıflarda yapılmasına karar verilmiştir. Seviye belirleme sınavı, eğitimin ölçme ve değerlendirmesini sağlamanın yanı sıra ortaöğretime geçiş için de bir araç olarak kullanılmaktadır.

Araştırmanın amacı, Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Fen ve Teknoloji sorularının Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'na göre düzey, içerik, dağılım olarak değerlendirilmesidir.

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla uygulanmaya başladığı günden bugüne yapılan 2008 yılı 6 ve 7.sınıf, 2009 yılı 6,7 ve 8.sınıf, 2010 yılı 6,7 ve 8.sınıf olmak üzere tüm Seviye belirleme sınavı fen ve teknoloji soruları incelenmiştir. Seviye Belirleme Sınavı fen ve teknoloji sorularının her sınıf düzeyinde yıllara göre; fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğrenme alanları, üniteler, konular ve kazanımlara dağılımı belirlenmiştir. Ayrıca Seviye Belirleme Sınavı fen ve teknoloji sorularının Fen ve Teknoloji öğretim programına göre irdelemesi yapılmıştır.

Araştırmada her sınıf düzeyinin kendi içinde farklı yıllara göre soru dağılımları incelendiğinde 6, 7 ve 8. sınıflar düzeyindeki soruların öğrenme alanları ve ünitelere dağılımının farklı yıllarda benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu dağılımların fen ve teknoloji öğretim programındaki her sınıf düzeyindeki öğrenme alanlarının ve ünitelerin dağılıma paralellik gösterdiği görülmektedir. Her sınıf düzeyindeki soruların farklı yıllarda konulara dağılımına bakıldığında sınıflar düzeyinde bazı konulardan her yıl soru sorulduğu, bazı konulardan ise üç yılda da soru sorulmadığı belirlenmiştir. Her sınıf düzeyindeki soruların farklı yıllarda kazanımlara dağılımı incelendiğinde özellikle bazı kazanımlara yönelik her yıl birer soru sorulduğu belirlenmiştir. Bazı soruların ise sadece hipotez kurma, deney tasarlama, deney düzeneği kurma, verileri kayıt etme, yorumlama ve sonuç çıkarmaya gibi bilimsel süreç becerilerine yönelik olduğu ve etkinlik merkezli soruların ağırlık kazandığı görülmüştür. Ayrıca öğretim programı kazanımları dışında soruların olduğu belirlenmiştir.

Seviye Belirleme Sınavı fen ve teknoloji sorularının öğretim programı konularına ve kazanımlarına dağılımında homojenliğin arttırılması gerekmektedir. Öğrencinin sadece ulaştığı beceriyi değil bilgi ve beceriler kazanımlarını değerlendirecek soruların tercih edilmesi öğretim programının felsefesine de uygun olacaktır. Etkinlik merkezli sorulara verilen ağırlığın azaltılması, her sorunun görsel ögelerle desteklenmesinin öğrencinin dikkatini dağıtabileceği ve görselin öğrenciyi kazanıma ulaşmadığı halde doğru cevaba götürebileceği dikkate alınması gereken bir başka öneridir. Görsel ögelerin kullanılması gerekiyorsa da kaliteli ve seviyeye uygun görsel seçiminin yapılması mutlaka gereklidir. Soru yönergeleri ve seçeneklerde bilimsel terminolojinin doğru kullanılması öğrencilere fen ve teknoloji öğretim programının amaçlarından olan fenin kendine özgü bir bilim dili olduğu fikrini kazandıracaktır. Ayrıca fen ve teknoloji öğretim programı kapsamı dışında soru hazırlanmamalıdır. Araştırmadan elde edilen verilerin Seviye Belirleme Sınavı fen ve teknoloji sorularında başarı oranını artıracağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Fen ve teknoloji öğretim programı, Seviye belirleme sınavı (SBS)*

AN EVALUATION OF PLACEMENT TEST SCIENCE AND TECHNOLOGY QUESTIONS DEPENDING ON SCIENCE AND TECHNOLOGY CURRICULUM

Halil AŞICI, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, hasici@meb.gov.tr
İlknur KARACA, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ilkkar71@gmail.com
Ayşe ARSLAN, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, aysegularslan1@yahoo.com
Dr.Merih EGE, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, onmerih@yahoo.com
Fatma TEZCAN, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, fatma_tezcan@yahoo.com
F.Zerrin GÖRGÜN, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, efl_94@yahoo.com

Abstract

Curriculum development studies started in 2003 in Turkey and developing and updating activities have been carried on in the current time. One of the teaching programs developed in this sense is the Science and Technology Curriculum for 4 – 8 grades.

Science and Technology Curriculum for 4-8 grades is made up of seven strand; Living things and Life, Material and Change, Physical Events, the Earth and Universe, the Relationship of Science-Technology-Community-Environment (STCE), Scientific Process Skills (SPS), Attitudes and Values (AV). The units of the Science and Technology Curriculum were constructed on the first four strand and acquisitions as to other three strand (STCE, SPS and AV) were studied as acquisitions in each unit. The strand determined are valid from 4th grade to the 8th grade and the units they contain differ at the levels of grades.

Parallel with the curriculum development studies, another study is Secondary Education Entrance System (SEES). There was a need for a new model assessing the student performance in primary school in correct and sophisticated way, compatible with basic characteristics of education and instruction studied, preparing for the entrance into secondary school institutions and compatible with current sense of education. Depending on this need, Ministry of Education initiated the application of "Secondary Education Entrance System" in the educational year of 2007-2008. The system is made up of two basic elements in general terms; Placement Test (TA), Year-End Achievement Score (YEAS). As indicated in the instruction of Secondary Education Entrance System by the Ministry of Education released in the Journal of Notifications with number of 2602 on November 2007, the content of the placement test was given as " Article 6 -These tests are performed in order to determine the students' knowledge levels depending on their acquisitions in teaching programs. The questions of could be given in different numbers according to grades. The questions are prepared out of the courses in weekly course chart and in the instruction depending on the teaching program of that year." As for the quality of the questions, it was given in the instruction as "Article 7- Questions are prepared in a way to measure students' qualifications such as making comments, analyzing, critical thinking, predicting the outcomes, problem solving etc., depending on their acquisitions".

Within the content of Secondary Education Entrance System, a Placement Test was started to apply for 6th, 7th and 8th grades that would be active for 6th, 7th and 8th grades in the educational year of 2007-2008 for the institutions accepting students through central testing system. Placement Test was applied for all three grades in 2009 and 2010. But it was decided that from 2010 onwards, it would be abolished gradually and valid for only 8th grades. Besides providing the assessment and evaluation of education, placement test is also used as an instrument to enter secondary education as well.

The aim of the current study was to analyze Placement Test Science and Technology questions depending on the Science and Technology Curriculum in terms of level, content and dispersion.

Descriptive scanning method was used in the study. In this purpose, all Placement test science and technology questions, in particular 6th and 7th grades in 2008, 6th, 7th and 8th grades in 2009 and 6th, 7th and 8th grades in 2010, starting from the time when this application was first applied onwards were examined. Placement Test science and technology questions were determined according to years in each level in terms of strand of science and technology curriculum course, units, subjects and their dispersion to objectives. In addition, Placement Test science and technology questions were analyzed depending on Science and Technology Curriculum.

Depending on the dispersion of questions according to different years within each grade levels, it was found that the dispersion of questions in strands and units at the levels of 6th 7th and 8th grades had a similarity in different years. It is likely to see that there is a parallelism in learning domains and dispersion of units at each grade level in the science and technology curriculum. As for the dispersions of the questions at each grade level in different years, it was determined that some subjects had questions every year in grade levels while some did not have any questions in three years. Depending on the dispersion of questions according to the objectives in different years, it was found that one question, in particular, aiming at some objectives was asked for each. However, some questions were only dealt with such scientific process skills as hypothesising, designing experiments, setting up the experiment, recording the data, commenting and deducing and activity based questions outnumbered. In addition, it was determined that there were other questions out of curriculum objectives.

The homogeneity in the dispersions of Placement Test science and technology questions according to curriculum subjects and objectives should be increased. The preference of not only the questions assessing the skill the student acquired but also evaluating knowledge and skills objectives would be suitable for the philosophy of the curriculum. The fact that decreasing the number of activity based questions and supporting each questions with visual elements could cause distractibility and lead student to the correct choice even though he did not have the objectives is another recommendations to be taken into consideration. If visual elements are to be used, it is necessary that a qualitative visual preference that is suitable for the level should be made. Using scientific terminology in question instructions and choices correctly would make students attain an idea that science course which is one of the aims of the Science and Technology Curriculum as a peculiar science. In addition, no questions should be prepared out of the content of Science and Technology Curriculum. It is believed that the data obtained in the study will increase the rate of success in Placement Test science and technology questions.

Key words: *Science and Tecnology curriculum, Placement test*

PISA 2006 SONUÇLARINA GÖRE FEN BİLİMLERİ OKURYAZARLIĞI'NDA YÜKSEK VE DÜŞÜK PERFORMANS GÖSTEREN TÜRK ÖĞRENCİLER ARASINDAKİ FARKLILIK

ÖĞRETİM GÖREVLİSİ HATİCE GONCA USTA SAYIN
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
Hatice Gonca USTA SAYIN, Cumhuriyet Üniversitesi, hgsayin@cumhuriyet.edu.tr

Özet

Fen ve teknoloji alanındaki gelişmeleri takip eden toplumlar gelişmişlik seviyelerini yükseltmektedirler. Bu nedenle gelişmeleri takip edebilen ve bunlardan faydalanabilen fen ve teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmek ülkelerin temel amaçları arasında yer almaktadır (Kocabaş; Aydoğdu, 2004).

Bireylerin fen ve teknoloji ile planlı ve programlı olarak ilk karşılaşması örgün eğitim kurumlarında sistemli bir fen eğitiminin verilmesi ile başlar. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2004-2005 yılında programlarda yapılan düzenlemelerde yeni fen öğretimi programının güçlü bir gelecek yaratmak için her vatandaşın fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Fen bilimleri okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalardan en kapsamlısı OECD (Ekonomi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı - Organisation for Economic Co-operation and Development) tarafından uygulanan, PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi - Programme for International Student Assessment) projesidir.

PISA projesi, okuduğunu anlama becerileri, matematik ve fen bilimleri konularında belirlediği temel becerileri merkeze alarak, zorunlu eğitim sonunda öğrencilerin topluma tam olarak katılması için bu bilgi ve becerileri ne derece edindiklerini değerlendirmektedir. PISA değerlendirme çerçevesi öğrencilerin bilgilerini günlük yaşama uygulamak, mantıksal çıkarımlar yapmak, çeşitli durumlarla ilgili problemleri yorumlamak ve çözmek için öğrendiklerinden çıkarımlar yapma kapasitesiyle ilgili olan okuryazarlık kavramını kapsar (MEB, 2007).

PISA 2006, uygulaması, iki saat süren bir kalem-kağıt testidir. Çoktan seçmeli test ve açık uçlu yanıt gerektiren sorulardan oluşmaktadır. Sorular, çeşitli yaşam durumları ve 2000 ve 2003 fen bilimleri okuryazarlığı uygulamasının değerlendirme çerçevesine uygun olarak ve katılımcı ülkelerin dillerine, kültürlerine ait farklılıklar göz önünde bulundurarak seçilmiştir. Ayrıca öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 30 dakikalık bir anket uygulanmıştır (OECD, 2007).PISA 2006 çalışmasında fen bilimleri okuryazarlığının ölçülmesinden sonra puanlara göre fen bilimleri başarısının ölçülmesi için altı yeterlik düzeyi belirlenmiş ve bu düzeylere göre uluslararası karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu yeterlik düzeylerinin en üst seviyesinde öğrencilerden günlük yaşamdaki karmaşık durumlara ilimsel ilgiyi uygulayabilmeleri ve çıkarımlarda bulanabilmeleri eklenmektedir. Beşinci seviyede ise; eleştirel açıklamalar yapmaları, günlük yaşam durumlarında bilimsel delilleri kullanmaları beklenmektedir. Bir alt seviye olan dördüncü seviyede bilimsel açıklamaları doğrudan günlük yaşamla ilişkilendirme varken üçüncü seviyede daha basit sorgulama gerektiren, doğrudan çıkarımlar yapmalarını gerektiren beceriler eklenmektedir. İkinci seviyedeki öğrencilerden mantıksal açıklamalar yapmaları eklenirken en düşük seviyede doğrudan ilgiyi kullanma becerisi eklenmektedir. PISA 2006 çalışmasında ise Türkiye 56 ülke içinde sondan on ikinci sırada OECD ortalamasının anlamlı şekilde altında yer almaktadır. Ayrıca Türk öğrencilerinin çoğunluğu ikinci yeterlik düzeyinde yer almaktadır.

PISA 2006 çalışmasında anket maddeleri ile ölçülen duyuşsal faktörlerden Fen bilimlerine verilen genel değer (GD), fen bilimlerine verilen kişisel değer (KD), fen bilimleri öğrenicisi olarak kendini yeterli görme (YTR) ve fen bilimlerinde özgüvenleri (OZG) ile bilimsel sorgulamaya verilen önem (BSÖ) değişkenleri fen bilimleri okuryazarlığını etkileyen önemli faktörlerdendir.

Fen bilimlerine verilen genel değer değişkeni (GD), öğrencilerin yaşamın sosyal, teknolojik ve doğal gelişimi için gelişen dünyayı anlamalarında bilimin ve teknolojinin katkısına ne derece inandıklarını sorgulamaktadır.

Fen bilimlerine verilen kişisel değer değişkeni (KD), fen bilimlerinin öğrencilerin okul dışındaki yaşamlarında, yetişkin olduklarında kariyerleri için bilimin ve teknolojinin katkısına ne derece inandıklarını sorgulamaktadır.

Fen bilimleri öğrenicisi olarak kendini yeterli görme değişkeni (YTR), fen bilimlerinde listelenen sekiz görevi ne derece kolaylıkla yapabileceklerini sorgulamaktadır.

Fen bilimlerinde özgüvenleri değişkeni (OZG), öğrencilerin akademik yetenekleri hakkındaki kendi görüşlerini sorgulamaktadır.

Öğrencilerin bilimsel sorgulamaya verdikleri önem değişkeni (BSÖ) test maddeleri içerisine yerleştirilen anket maddeleri ile ölçülmüştür.

Öğrenci performanslarındaki bu farklılığın nedeninin belirlenmesi, PISA'da ölçülen duyuşsal faktörler bakımından açıklanması eğitimde iyileştirilmeler yapılabilmesi açısından önemlidir.

Türk öğrencilerin fen bilimleri performanslarının fen bilimlerine verilen genel değer, fen bilimlerine verilen kişisel değer, Fen bilimleri öğrencisi olarak kendini yeterli görme, fen bilimlerinde özgüven ve bilimsel sorgulamaya verilen önem değişkenleri açısından farklılık olup olmadığının belirlenmesine gerek duyulmaktadır.

Araştırmanın amacı, PISA 2006 uygulamasındaki sınavı alan Türk öğrencilerin fen bilimleri öğrencisi olarak kendilerini yeterli görme durumları, fen bilimlerindeki özgüvenleri, fen bilimlerinin toplum ve kendi kariyerleri için yararına ilişkin görüşleri ve bilimsel sorgulamaya verdikleri önem değişkenleri, düşük performans gösteren öğrenciler ve yüksek performans gösteren öğrencilerin farklılıklarının ortaya konmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Türkiye'de bulunan, PISA 2006 çalışmasına katılan öğrencilerin fen okuryazarlığı alanında düşük performans gösteren öğrenciler ile yüksek performans gösteren öğrenciler arasında,

a. Öğrencilerin fen bilimlerine verdikleri genel değer,
b. Öğrencilerin fen bilimlerine verdikleri kişisel değer,
c. Öğrencilerin fe bilimlerinde kendilerini yeterli görmeleri,
d. Öğrencilerin fen bilimlerindeki özgüvenleri,
e. Bilimsel sorgulamaya verilen önem

açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Duyuşsal faktörlerin fen bilimleri okuryazarlığına etkisi kaçınılmazdır. Bu duyuşsal faktörlerin öğrencilerin fen bilimlerinde yüksek ve düşük performans göstermeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi eğitim-öğretim sürecinde fen bilimleri öğretimi ve uygulamalarının daha başarılı olmasını sağlayacak yöntem ve uygulamalara olanak sağlayacaktır.

Verilerin analizinde SPSS 12 programında diskriminant analizi yöntemi kullanılmıştır. Yüksek ve düşük performans gösteren öğrenciler fen bilimleri okuryazarlığından alınan beş puanın ortalaması sonucu alt ve üst %27'lik dilimdeki öğrenciler belirlenerek oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda, önerilen diskriminant fonksiyonu için .448 bulunan kanonik korelasyon değerinin karesi alınarak (0,45*0,45= 0,20) modelin bağımlı değişkende ki varyansın %20'sini açıkladığı saptanmıştır. Wilks Lambda istatistiği diskriminant skorlarındaki toplam varyansın gruplar arasındaki farklar tarafından açıklanamayan kısmının (oranını) gösterir. Bu çalışma için Wilks Lambda değeri

.80'dir. Ayrıca bu değerin anlamlılığı her bir diskriminant fonksiyonu için öz değer istatistiğinin anlamlığını test eder, bulunan öz değer istatistiği ($p<.05$) anlamlıdır.
Bağımsız değişkenlerin önemi kontrolünün yapılmasında diskriminant fonksiyonu katsayılarına (özellikle standartlaştırılmış) ve Structure (fonksiyon yapı) matrisinde her bir bağımsız değişkenin yüküne (loadings) bakılmıştır
Diskriminant fonksiyonu ile en yüksek korelasyon gösteren özellik sırasıyla,

- fen bilimleri öğrenicisi olarak kendini yeterli görme (.868)
- fen bilimlerine verilen kişisel değer (.717),
- Fen bilimlerine verilen genel değer (.573),
- fen bilimlerinde özgüvenleri (.423)
- bilimsel sorgulamaya verilen önem (-.353)

Bu analizde düşük performans gösteren gruptaki 1334 kişiden 460'ı orta ve yüksek performans gösteren 1334 kişiden yanlış sınıflandırmıştır. İleri gruptaki 54 kişiden 6'sını orta gruba alarak yanlış sınıflandırma yapmıştır. Yani bu analiz sonucuna göre %72'si doğru bir sınıflandırma yapılmıştır.
PISA 2006 sonuçlarına göre Türk öğrencilerin yüksek ve düşük performans gösteren gruplara ayrılmasında en etkili duyuşsal faktörün bireylerin fen bilgisi alanında kendilerini yeterli görme değişkeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Millar (2006) ve Schruba (2008) yaptıkları çalışmalarda fen bilgisi başarısı ile öğrencilerin yeterlik düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.
Fen bilimlerinin gelecekteki yaşamlarında kendilerine yararına olan inançları, toplum için fen bilimlerinin gerekliliğine olan inançları ve fen bilimlerine verdikleri özgüven yüksek ve düşük performans gruplarındaki öğrencilerin farklılaşmasını açıklayan duyuşsal faktörlerdendir.
Anahtar Kelimeler: PISA 2006, Fen Bilimleri Okuryazarlığı, Genel Değer, Kişisel Değer, Yeterlik, Özgüven, Bilimsel Sorgulamaya Verilen Önem

THE DIFFERENCE BETWEEN TURKISH STUDENTS DEMONSTRATING OVER AND UNDER PERFORMANCE IN SCIENTIFIC LITERACY ACCORDING TO THE RESULTS OF PISA 2006

Hatice Gonca Usta Sayin, Cumhuriyet University

Abstract

The societies keeping up with scientific and technological developments raise their level of development. For this reason, raising scientific and technological literate individuals which can follow developments in scientific and technological field and take advantage of them is among the basic targets of countries (Kocabaş: Aydoğdu, 2004).
The first planned and programmed encountering of individuals with science and technology begins with a systematic scientific education in formal education institutions. Ministry of National Education (MNE) stresses the necessity of every individuals' raising as an scientific and technological literate to create a powerful future through regulations in programs in the years of 2004- 2005.
The most comprehensive study made upon scientific literacy is the PISA (Programme for International Student Assessment) project performed by OECD (Organization for Economic Co-operation and Development).
PISA project assesses to what extent students acquire reading comprehension skills and mathematical and scientific knowledge for them to fit thoroughly to society at the end of compulsory education by centering this reading comprehension skills and basic skills determined in mathematical and scientific topics. PISA assessment framework covers the literacy notion about the students' capacity of deducing from what they learnt to apply the knowledge in daily life, make logical deductions, and interpret and solve the problems about various issues (MEB, 2007).
PISA 2006 is a paper and pencil test whose implementation lasts for two hours. It comprises of multiple choice test and questions requiring open ended answers. The questions are chosen in accordance with various life conditions and scientific literacy implementation assessment framework of 2000 and 2003 and in view of the differences of languages and cultures of the participating countries. Also, a survey lasting for 30 minutes is conducted to determine the approaches of students towards science (OECD, 2007).
In PISA study of 2006, after measuring scientific literacy, six efficiency levels are determined to measure scientific achievement according to scores and then, international comparisons are made according to these levels. To the top level of this efficiency levels is added the students' ability to apply the scientific knowledge to complicated situations in daily life and make deductions. In the fifth level, they are expected to make critical explanations and use scientific proofs in daily situations. In the fourth level, there is associating the scientific explanations directly with daily life and in the third level, the skills requiring simple queries and make deductions are added. The students in the second level are expected to make logical deductions and the ones in the lowest level are expected the skill of using direct interest. In PISA study of 2006, Turkey takes part in twelfth place before the last out of 56 countries and is significantly below the OECD average. Also, most of the Turkish student takes part in second efficiency level.
The variables of general value of science (GD), personal value of science (KD), self efficacy in science (YTR), self concept in science (OZG) and support for scientific enquiry (BSÖ) are the important factors affecting scientific literacy among effective factors measured with surveys in PISA study of 2006.
The variable of general value of science (GD) examines to what extent students believe in the contribution of science and technology to their understanding developing world for social, technological and natural development of life.
The variable of personal value of science (KD) examines to what extent students believe in the contribution of science and technology to their careers when they become adult and to their non- school life.
The variable of self efficacy in science (YTR) as science students examines how easily they carry out the six duties listed in science.
The variable of self concept in science (OZG) examines the students' own opinions about students' academic skills.
The variable of support for scientific enquiry (BSÖ) is measured with survey items located in test items.
The determination of the reason of differences in students' performance and their explanation in respect to effective factors measured in PISA are important for making improvements in education.
It is not regarded as necessary to determine whether there are differences in terms of variables of general value of science, personal value of science, self efficacy in science, self concept in science and support for scientific enquiry in scientific performances of Turkish students.
Purpose of this study is to present the status of self efficacy in science, self concept in science, the opinions about the advantages of science for society and their own career of Turkish students taking the test in PISA 2006 implementation and the difference between

over performing and underperforming students. In accordance with this general purpose, the answers of the following questions are inquired.

Between over performing and underperforming students in the field of scientific literacy of students in Turkey and participating in PISA 2006 study,

Are there any significant differences in terms of

a. general value of science,
b. personal value of science,
c. self efficacy in science,
d. self concept in science,
e. support for scientific enquiry?

There is an inevitable impact of effective factors on scientific literacy. The examination of the impact of these effective factors upon students' over and underperformance in science will enable the methods and techniques which will provide more successful education and implementation of science during educational period.

In data analysis, the method of discriminant analysis in SPSS 12 program is used. Over and underperforming students are formed by determining the students in the first and last 27% segment as a result of the average of five points taken from scientific literacy.

As a result of the study, by squaring the value of canonical correlation found as .448 for the proposed discriminant function (0.45*0.45= 0.20), it is founded that the model demonstrates 20% of the variant in the dependent variable. The statistics of Wilks Lambda shows the proportion of the part of the total variant in discriminant scores that can not be demonstrated by the differences between groups. The value of Wilks Lambda is .80 for this study. Also, the significance of this value tests the significance of eigenvalue statistics for each discriminant function. The found eigenvalue statistics ($p<.05$) is significant.

In the controls of the significance of independent variables, the parameters of discriminant functions (especially standardized) and the loadings of each independent variable in Structure matrix are taken into consideration.

The discriminant function and the feature demonstrating the highest correlation are respectively as follows,

- Self efficacy in science (.868)
- Personal value of science (.717),
- General value of science (.573),
- Self concept in science (.423)
- Support for scientific enquiry (-.353)

In this analysis, 460 out of 1334 individual in underperforming group were classified wrong and different from 1334 individuals in medium and over performance groups. 6 out of 54 individual were classified wrong by being placed in intermediary groups. Indeed, 72% of participants were classified accurately in this analysis.

According to the results of PISA 2006, it is found out that the most significant effective factor determining over and underperformance groups among Turkish students is the variable of self efficacy in science. In their study, Millar (2006) and Schruba (2008) concluded that there is a positive and significant relationship between achievements in science and self efficacy levels of students.

Their belief in the benefits of science in their future life, their belief in the necessity of science for society and their self concept in science are the effective factors explaining the students' differentiating in over and underperformance groups.

Key Words: PISA 2006, Scientific Literacy, General Value, Personal Value, Efficacy, Self Concept, Support for Scientific Enquiry.

2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMININ "ÖLÇME-DEĞERLENDİRME" BOYUTUNUN YAPILAN ARAŞTIRMALARA DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Hilal KAZU, Fırat Üniversitesi, hkazu@firat.edu.tr
Serkan ASLAN, Fırat Üniversitesi, aslan.s1985@gmail.com

Özet

Bilgi çağı olarak adlandırılan çağımızda, bilgi büyük bir hızla değişmektedir. Bu değişim eğitimi de etkilemektedir. Ülkelerin birçoğu eğitim alanındaki gelişmeleri dikkate alarak eğitim programlarını değiştirmişlerdir. Ülkemiz de bu değişim *trendine* uyarak 2004-2005 eğitim-öğretim yılında eğitimde bir devrim gerçekleştirerek *"öğretmen merkezli"* anlayıştan vazgeçip *"öğrenci merkezli"* anlayışa geçmiştir. Bu anlayışa dayalı olarak ve diğer ülkelerin eğitiminde de ön plana çıkan yapılandırmacılığa göre tüm ilköğretim programları değiştirilmiştir. Yapılandırmacılık, son yıllarda eğitim uygulamalarını en çok etkileyen felsefelerden biri olmuştur. Yapılandırmacılık, bireyin "zihinsel yapılandırması" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacı yaklaşım öğretme kavramından çok, öğrenme kavramını merkeze alır. Yapılandırmacılık kuramına göre öğrenme; bireylerin kendi deneyimleri, zihinsel yapıları ve inançlarına bağlı olarak bilgiyi yapılandırma sürecidir. Yapılandırmacılık başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireye aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini kendilerinin yapılandırmasını önermektedir. Yapılandırıcı yaklaşımın bir sonucu olarak öğrencilerin, öğrenme sürecine katılımı, yaparak-yaşayarak ve düşünerek öğrenmeleri hedeflenmiş, kritik ve yaratıcı düşünme, analiz etme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamları yaratılmaya çalışılmıştır. Ülkemizde Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte eğitim programının ögeleri olan hedef/kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmede önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu ögelerde, öğrenciyi temele alıp onu aktif kılan çağdaş anlayışlar hakim olmuştur.

Eski programda ölçme ve değerlendirme etkinlikleri; ezbere dayalı, üst düzey becerileri göz önünde tutmayan, tutum, değer ve yargıları tam anlamıyla değerlendiremeyen, daha çok öğrencinin sınav anında verdiği yanıtlara dayanılarak yapılanan, sonuca yönelik bir ölçme-değerlendirme şeklinde yapılmaktaydı. Yani eski program, sadece öğrenme ürününe yönelik değerlendirmeyi esas almaktaydı. Oysa yeni programda; öğrencinin bilgiyi kendisinin anlamlandırarak inşa etmesi ve buna uygun olarak da sadece ürüne yönelik değil, aynı zamanda süreç içerisinde ne derece gelişim gösterdiğine bakılarak değerlendirilmesi de önem kazanmıştır. 2004 İlköğretim Programlarında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ölçme ve değerlendirmede öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatlarının sunulması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bundan ötürü ilköğretimin tüm programlarında yeni alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulamaya konulmuştur. Alternatif ölçme-değerlendirmede amaç, öğrencilerin bilişsel, devinimsel ve duyuşsal alanlardaki bilgi ve becerilerini farklı yollarla ortaya çıkarmaktır.

2004 İlköğretim Programında esas alınan ölçme ve değerlendirme anlayışı şu ifadelerle açıklanmaktadır. "Öğretim sürecinde değerlendirme iki amaçla yapılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), performans görevleri, yapılandırılmış grid, dereceleme

ölçekleri (rubric), kavram haritası, proje, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme vb teknikler kullanılır. Ayrıca süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb. kullanılabilir. Öğrenme süreci içinde, öğrencileri daha iyi gözlemlemek, değerlendirmek açısından yapılan değerlendirme "süreç değerlendirmesi" olarak ifade edilmektedir. Süreç içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler alınır ve varsa öğrenme eksiklikleri tamamlanır. Ayrıca bu uygulamalar, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve ne öğrendiklerinin farkına varmalarına da yardımcı olmaktadır."
2004 yılında pilot uygulaması yapılan ve 2005 yılından itibaren de tüm ülke çapında uygulanmaya başlayan ilköğretim programlarıyla ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak bizim çalışmamız, ilköğretim programlarının sadece ölçme-değerlendirme boyutuyla sınırlandırılmıştır.
Bu çalışmada, 2004 yılından bugüne kadar yapılmış ve literatür taraması sonucu ulaşılmış araştırmalar incelenerek, ilköğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır.
Bu çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, belirli bir konuda yapılmış, birbirinden bağımsız, birden çok çalışmanın sonuçlarını birleştirme ve elde edilen araştırma bulgularının istatistiksel analizini yapma ve bunları yeniden yorumlama yöntemidir. Yapılan literatür taraması sonucunda ilköğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik farklı bölgelerde, farklı şehirlerde, farklı üniversitelerde yapılan çok sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmalara dayalı olarak 2004 ilköğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik sonuçlar detaylı olarak ele alınıp incelenmiştir.
Yapılan incelemeler sonucunda; araştırmaların çoğunun öğretmen görüşlerine göre yapılmış olup öğrenci, veli, yönetici ve müfettişlerin görüşlerine dayalı olarak yapılan araştırmaların oldukça yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmaların çoğunda, daha çok betimsel tarama kullanılmış olup betimsel nitelikte araştırmaların sayısının az olduğu görülmüştür.
İncelenen araştırmalarda elde edilen bazı önemli sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin kendilerini yetersiz buldukları ve sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını yararlı ve önemli buldukları anlaşılmıştır. Ancak zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, değerlendirme etkinliklerinin ekonomik açıdan veli ve öğretmene maddi olarak yük getirdiğini, ailelerle yeterli iletişimin olmaması vb nedenlerle alternatif değerlendirme yaklaşımlarını yeterince uygulayamadıkları ortaya çıkmıştır. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından en fazla performans görevlerini kullandıkları birçok araştırmanın ortak bulgusu olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada çıkan bir diğer bulgu da öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olumlu baktıkları; ancak bu değerlendirme yaklaşımları ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadıklarıdır. Hemen hemen tüm derslerde proje, portfolyo, performans ve dereceleme ölçekleri (rubric) gibi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasına karşın, öğrenci günlükleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme, tutum ölçekleri, kontrol listesi gibi alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmenler tarafından çok az kullanılmaktadır. Ayrıca derslere göre alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması da değişmektedir.
Bu bildiride ayrıca; Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, Türkçe Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Matematik Öğretim Programının ölçme-değerlendirme boyutuyla ilgili olarak elde edilen diğer sonuçlar da yer almaktadır. Bildiride en son olarak ta, yapılan araştırmaların değerlendirilmesi sonucunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ölçme ve Değerlendirme, 2004 İlköğretim Programları, Yapılandırmacılık.

RESEARCH BASED ANALYSIS OF THE "ASSESSMENT-EVALUATION" DIMENSION OF 2004 PRIMARY EDUCATION PROGRAM

Hilal KAZU, Firat University, , hkazu@firat.edu.tr
Serkan ASLAN, Firat University, aslan.s85@hotmail.com

Abstract
In our age which is called information age, information changes quite rapidly. The above-mentioned change affects education as well. Many countries have changed their education programs considering the developments in the field of education. Following the trend of change, Turkey undertook a reform in education in the Academic Year 2004-2005 and abandoned the *"teacher centered"* approach and has adopted a *"student centered"* approach. Based on the above-mentioned approach and the constructivism coming into prominence in the education mentality of other countries, all the education programs of primary schools have been amended. Constructivism has recently become one of the philosophies which affect educational practices at most. Constructivism is a cognition based approach of learning, which results from "mental construction" of individuals. Constructivism focuses on the concept of learning rather than the concept of teaching. According to the constructivism theory, learning is a process during which humans generate knowledge depending on their experiences, mentalities and beliefs. Constructivism argues that humans generate their knowledge by themselves rather than transferring one's knowledge to another as a whole. In constructivism theory, it is aimed to enable students to participate in the process of learning and to learn by experiencing and thinking, and learning environments where students may develop their high level thinking skills such as critical and creative thinking, analyzing and evaluating are attempted to be created. In Turkey, together with the constructivism theory, significant amendments were made on target/acquisition, content, learning/teaching process and evaluation which are the elements of an education program. Contemporary approaches which focus on students and make them active were adopted for the above-mentioned elements.
In the former education program, assessment and evaluation activities used to be conducted based on rote-learning and mainly on the answers given by students during exams without considering high level skills and without evaluating students' approaches, values and attitudes. In other words, the former assessment and evaluation activities were result-oriented, and used to focus on evaluation in terms of learning materials. However, in the new program, students generate knowledge themselves, and accordingly students are evaluated considering the level of improvement achieved by students during the process rather than only focusing on the learning materials. When the education programs of 2004 are analyzed in terms of assessment and evaluation, the necessity for providing students with multiple evaluation opportunities where they may present their knowledge, skills and attitudes emerged. Accordingly, new alternative approaches of assessment and evaluation were started to be adopted in all primary education programs. The aim of alternative assessment and evaluation is to find out the knowledge and skills of students in cognitive, kinetic and affective fields.
The approach of assessment and evaluation adopted in the 2004 Primary Education Program is explained as follows: "There are two aims of evaluation in the process of teaching: to evaluate the process of teaching and to determine the deficiencies of learning. Tests for monitoring purposes, student material files (portfolio), performance assignments, structured grid, grading scales (rubric), concept map, project, peer evaluation, self evaluation, and similar techniques are used in such evaluation. In addition, control lists, peer evaluation forms, self evaluation forms, observation forms, etc. can be used in order to determine how and to what extent learning comes to fruition. The evaluation conducted in order to better monitor and evaluate students during the process of learning is called "process evaluation". Feedbacks on the process of learning are obtained through the assessment and evaluation studies carried out during the process, and if any, deficiencies of learning are removed. In addition, these practices help student learn better and be aware of what they learn".

Numerous researches have been conducted on the primary education programs started to be applied throughout the country since 2005 following the pilot scheme in 2004. However, the present study is limited to the dimension of assessment and evaluation of primary education programs.
In the present study, the studies, which have been conducted since 2004 up to the present and which were found as a result of a literature scan, were examined with the aim of analyzing the dimension of assessment and evaluation of primary education programs.
In this study, meta-analysis method was used. Meta-analysis is the method of combining results of more than one study which are different from each other and making statistical analysis of research foundings and reinterpretation of them. As a result of the literature scan conducted, numerous studies on the analysis of primary education programs conducted in different regions, cities and universities were found. The research results on the dimension of assessment and evaluation of the 2004 Primary Education Program were discussed and examined in detail.
As a result of the analysis conducted, it was found that most of the studies focused on teacher opinions and the number of the studies focusing on the opinions of students, parents, managers and inspectors is very limited. In most of the studies examined, mainly descriptive scan was used and it was found that the number of descriptive studies is limited.
The significant results obtained from the studies examined can be summarized as follows: It was determined that teachers find themselves insufficient and encounter problems in terms of the dimension of assessment and evaluation of the program. It was understood that teachers generally find alternative approaches of assessment useful and significant. However, it was found that teachers cannot duly practice the alternative approaches of assessment due to lack of time, crowded classes, the financial burden of assessment activities on parents and teachers and lack of communication with parents, etc. Many studies found that teachers use performance assignments at most among the alternative approached of assessment. Another finding obtained in the present study is that teachers' attitude towards alternative approaches of assessment and evaluation is positive; however, they do not have sufficient knowledge on these approaches of assessment. While alternative assessment and evaluation techniques such as project, portfolio, performance and grading scales (rubric) are used in almost every courses, alternative assessment and evaluation techniques such as student diaries, peer evaluation, self-evaluation, attitude scales, control lists are less used by teachers. In addition, the use of alternative approaches of evaluation varies depending on courses.
In the present paper, other results on the dimension of assessment – evaluation of Science and Technology Teaching Program, Turkish Teaching Program, Social Sciences Teaching Program and Mathematics Teaching Program are presented as well. At the conclusion part of the paper, some recommendations are also presented based on the analysis of the related research.
Keywords: Assessment and Evaluation, 2004 Primary Education Programs, Constructivism.

TÜRK EĞİTİM-ÖĞRETİM SINAV SİSTEMİNE YENİ YÖNLENDİRME VE DEĞERLENDİRME ÖNERİSİ

İbrahim KIRBAÇ, ibrahimkirbacfbo@gmail.com
Nurhayat KARA, nurhayatkarafbo@gmail.com

Özet
Ülkemizde öğrenciler ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflarda Seviye Belirleme Sınavları (SBS) ile ortaöğretim kurumlarına devam etmektedir. Ortaöğretim kurumlarına giriş aşamasında öğrenciler puanların % 70 oranını SBS puanlarının ortalamalarından % 25 oranını da Yılsonu Başarı Puanı (YBP) ile elde etmektedirler. Ortaöğretimden yüksek öğrenime geçiş aşamasında da iki aşamalı olarak Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) sınavı ile lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) uygulanmaktadır. YGS ile LYS puanlarının harmanlanması ve üzerine 0.15 ile çarpılan ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı eklenerek yüksek öğretime giriş puanı belirlenmektedir. Ortaöğretim boyunca elde edilen başarını katkısı yaklaşık %13 oranında etki etmektedir. Görüldüğü üzere okul hayatında elde edilen başarılar oransal olarak oldukça düşüktür. Bu sebeple bir üst basamağa geçişte SBS ve YGS ile LYS sınavları ile öğrencilerin var olan potansiyelleri ortaya konulduğu düşünülerek bu sınavlar üzerinden yönlendirmeler yapılmaktadır. Okul yaşamları boyunca öğrencilerin elde ettikleri puanlar ise ilköğretimde %25 ortaöğretimde ise %13 gibi düşük etkileri bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin gerçek başarılarının net olarak ortaya konulabilmesi için bu sınavların oranının daha düşük olması gerekmektedir. Bu sebeple ilköğretimden ortaöğretime geçiş için SBS sınavı ile ortaöğretimden yüksek öğretime geçişte ise YGS ile LYS sınavları yerine genel olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından daha sistemli ve daha çok yakından takiple yeni bir sınavlar sistemi önerisi üzerine bu çalışma yapılmıştır.
Amaç olarak öğrencilerin 4. Sınıftan 12. Sınıfa kadar öğrencilerin tüm başarı sınavlarını izleme takip ve yönlendirme amacı ile merkezi yöntemlerle gerçekleştirerek öğrencileri ilgi yeteneklerine göre kontrol altına alınarak en başarılı olabilecekleri alanda yüksek öğrenime giriş yapmaları sağlamak için yeni bir sınav önerisinde bulunulmaktadır.
Öneri olarak ortaya konulan sınav sistemi şu şekildedir:
MEB tarafından sınav için komisyonlar oluşturulmalıdır. Komisyonda program geliştirme ve öğretim uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, alan uzmanı, alan öğretmeni, Türkçe öğretmeni, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı ve bilişim uzmanı bulunmalıdır.
Komisyon örneğin 6. Sınıf fen ve teknoloji dersi için; izleme ve değerlendirmek amacıyla, 8 aylık eğitim ve öğretim akademik dönemlerine ve konularına göre sınavlarını hazırlamalıdır. Daha sonra eğitim ve öğretim faaliyetlerine göre tüm ülkede istisnalar hariç ortak bir gün belirleyerek bu sınav her okulda uygulanmalıdır. Daha sonra bu sınav optikleri okunarak MEB tarafından sisteme aktarılmalıdır. İlköğretim kademesi sonuna tüm fen ve teknoloji sınavları puanları toplanarak yeni fen ve teknoloji puanı ortaya çıkarılmalıdır. Bu fen ve teknoloji puanı gibi diğer disiplin alanlarında da puanlar oluşturularak öğrencinin uygulama puanları da branş öğretmenlerimizce de oluşturulması sonucunda ilköğretimden ortaöğretime geçiş için puanın ortaya çıkması sağlanmalıdır.
İlköğretimden ortaöğretime geçiş aşamasında oluşturulacak puan:.4sınıftan 8. Sınıfa kadar her ders yılı içerisindeki puanların % 15 eri alınarak ve 8. Sınıf sonunda ortaöğretim yeterlilik sınavı ise % 25 alınarak oluşturulmalıdır.
Komisyona ek olarak rehberlik ve danışma birimi kurulu oluşturulmalıdır. Bu kurul öğrencilerin her sınıf aşamasında inceleme ve değerlendirmesini yaparak öğrenciler için uygun alanlarda akademik hayatlarına devam edebilmeleri için yönlendirme hizmetinde bulunmalıdır. Bu kurul her ilde ve her ilçede bulunmalıdır. Öğrencilerin istekleri ve var olan durumlarına göre öğrencilere seçenekler sunulmalıdır.
İlköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçişte yapılan gerekli yönlendirme ve izleme aşamasından sonra öğrencilerin ortaöğretimde ilköğretimde olduğu gibi sınavlar MEB tarafından yapılmalıdır. Öğrenciler 9. Sınıfta 12.sınıfa kadar yapılan sınavlar sonucunda akademik başarıp puanları oluşturulmalıdır. Her sınıf sonucunda tekrar genel sınavlar yapılmalıdır. 12. Sınıf sonunda bu puanlar ortalaması alınarak ÖSYM tarafından yüksek öğretim yeterlilik sınavı yapılarak yüksek öğretime geçiş puanları oluşturulmalıdır. Bu noktada puan oluşturulurken 9. , 10. ve 11. Sınıflarda dönem içi sınavlarından oluşturulan puan %10'ar dönem sonu sınavları % 10'ar toplam % 60 bir oluşturulmalıdır. 12. Sınıf dönem içi sınavlar ortalaması % 10 ve 12. Sınıf sonunda ÖSYM tarafından yapılacak yüksek öğretim yeterlilik sınavı %30 olmalıdır. Oluşturulan puanlar toplanarak yüksek öğrenime giriş puanı oluşturulmalıdır. Rehberlik ve danışma kurulunun izleme yönlendirmeleri ile öğrenciler ilgi ve isteklerine göre tercihler sunulmalıdır.

Bu sınavlar uygulama sınavları haricindeki sınavlar içindir. Ayrıca sınavların uygulamalarında özel eğitime tabi kaynaştırma ve engelli öğrenciler için düzenlemeler yapılmalıdır.
Sınavlar yapılırken belirlenen tarihlerde sınavlar uygulanmalıdır. Sınavlar yapıldıktan sonra MEB tarafından il ya da ilçe merkezlerinde optikler okunarak öğrencilere ve velilere geri bildirimler yapılmalıdır. Bu sınavlarla öğrencilerin eksik olduğu konular, öğretmen ve öğrencilerin eksik yönleri kontrol altına alınabilme olanağı sağlamaktadır.
Sistemin bu ölçme ve değerlendirme sistemi uygulanarak yapılmasının öğrencilerin izlenme ve yönlendirme açısından faydası olduğu gibi yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin kontrol altında tutulmasına da olana sağlamaktadır.
Sistem bu şekilde öğrencilerin akademik yaşantılarında da elde ettikleri başarılarını gelecek hayatlarına etki etmesi sağlanmaktadır. Çünkü akademik başarının bir üst basamağa geçişteki ilköğretimde %25, ortaöğretimde % 13 oranındaki katkısı, bu sınav sistemi ile % 70 olarak öğrencilerin ayrıca izlenmesine ve yönlendirme faaliyetlerinin daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesine olanak sağlamaktadır. Bu öneri daha çok öğrencilere rehberlik konusunda fayda sağlayarak eğitim ve öğretim sisteminin başarısı hakkında da bilgi sahibi olunmasını sağlamaktadır.
Anahtar kelimeler: Sınav sistemi, ölçme ve değerlendirme, yönlendirme ve rehberlik,

TURKISH EDUCATION SYSTEM TEST AND EVALUATION PROPOSAL FOR A NEW DIRECTION

İbrahim KIRBAÇ, ibrahimkirbacfbo@gmail.com -
Nurhayat KARA, nurhayatkarafbo@gmail.com

Abstract
In our country, students in primary 6, 7 and 8 Classes Placement Exams (SBS) and the secondary schools is continuing. Input stage of secondary education institutions, student scores 70% in the year-end success rate of 25% of the means of scores of SBS Points (CIP) process to get to. Transition from secondary education to higher education in the two-stage transition to Higher Education Examination (SDK) license examination Placement Exam (LYS) is applied. LYS scores of 0.15 to blend with the SDK and secondary education achievement score is multiplied weighted score is determined by adding the entry to higher education. Approximately 13% during the secondary effect is the contribution from the başarını. As can be seen as a very low proportion of school life achievements. For this reason, the SBS and the SDK with a top-step transition from the existing potentials of the students set out with LYS exams in mind that referrals are made through exams. Scores from students in their primary school throughout their lives while 25% of the secondary effects are as low as 13%. However, the real achievements of the students to put forward the clear need to have a lower rate of these examinations. For this reason, the transition from primary to secondary education and secondary education to higher education for the SBS exam pass exams instead of LYS with the SDK in general, more systematic and more closely by the Ministry of Education follow-up of this study was conducted on the proposal of a new exams system.

Students in Objective 4 12th grade Monitoring and follow-up exams for all students up to grade success by performing routing methods with the aim of central interest to the abilities of students can be most successful in taking control of higher education entrance examination to make a new proposal to ensure that are made.

Suggestions put forward as a test system is as follows:
Commissions established by the Ministry for the exam. Curriculum development and training specialist in the Commission, measurement and evaluation expert, the expert, the teacher, a Turkish teacher, guidance and counseling should be an expert and specialist in IT.
The Commission, for example 6 Class for science and technology education, monitoring, and to evaluate the 8-month period of academic training and education and should prepare the exams by subject. Then, according to education and training activities throughout the country day by setting a common exceptions, this test should be applied in every school. Then read this examination by the Ministry of optics must be transferred to the system. Primary level science and technology with the end of the exam scores of all the points collected in the new science and technology should be removed. This score as well as other disciplinary areas of science and technology by creating the scores as a result of the creation of the student's application scores from primary to secondary education at the branch öğretmenlerimizce points to the emergence of the transition should be provided.
Primary to secondary transition points will be created: class 8 .4 Up to grade each school year and 8th in the points by taking 15% of the value of High school proficiency exam at the end of the class is created by taking 25%.
In addition to guidance and counseling unit of the Commission established the board. The committee review and assessment of students during each class by making the appropriate areas of academic life for students who have to go on their orientation in the service. This committee should be in every province and every district. Students according to their wishes and choices of the students have submitted. Made the transition from primary education, secondary education level of primary education, secondary education is required, such as routing and monitoring phase after the exams, students should be made by the Ministry of Education. 9 Students As a result of the exams in the classroom until the academic başarıp 12.sınıfa points should be established. As a result of re-examinations should be done every year. 12. These points by the end of the class based on the average high school proficiency exam OSYM scores created by the transition to higher education. At this point, creating the 9 points , 10 and 11 Classes are created midterm exams, final exams are 10-point%% 10-a total of 60% established. 12. Class average 10% of midterm exams, and 12 At the end of the class should be 30% by OSYM the high school proficiency exam. The created entry points to higher education be established collection points. Guidance and advisory board and students interested in tracking referrals and requests must be submitted according to the preferences.
These exams are for exams other than practice exams. In addition, practice exams for students with disabilities in integrated and arrangements should be made subject to special education.
Exams exams administered during the dates specified. After the provincial or district centers by the Ministry of Examination optics should be done by reading the feedback from students and parents. These issues are missing, students are taking exams, teachers and students allows for missing aspects of the control alınabilme.
By applying the system of making the measurement and evaluation system for the benefit of students as well as monitoring and routing of the possibility of providing education and training activities to keep under control.
The system obtained in this way, students' academic lives is provided to effect the lives of their future success. Because the top step of a transition from academic achievement in primary education 25%, 13% contribution to secondary education, with 70% of the examination system as well as the monitoring of student activities and orientation allows the execution of people in a healthy manner. This recommendation is more for students by providing guidance on the success of education and training system provides information about the owner

Key words: examination system, evaluation and assessment, orientation and guidance,

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ BAŞARIYA ETKİSİ

İlhan İLTER, Bayburt Üniversitesi, ilhanilter5@hotmail.com

Özet

Günümüzün hızla gelişen dünyasında yabancı dil öğretimi hem ulusal kalkınma hem toplumların kültürel gelişimi hem de çağı yakalamak ve ondan kopmamak için küreselleşmeyi sağlayacak ön koşul haline gelmiştir. Uluslararası ilişkilerinin yoğunluk kazanması Türkiye' de başka dillerin özellikle uluslararası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen batı dillerinin öğrenilmesi bir gereksinim olarak ortaya çıkmış ve bunun sonucu olarak yabancı dillerin öğretimi okul programlarında yer almıştır. Kuşkusuz yabancı dil öğrenimi yabancı bir dünyayı ve kültürü anlamak, tanımak demektir. Ancak bunu yaparken öğrencinin kendi kültüründen uzaklaşmasını önleyerek iki kültür arasında karşılaştırma yapmasına olanak verecek düzenlemelerin yapılmasına da dikkat edilmelidir. Bu yapıldığı takdirde öğrenci hem yabancı kültüre açık ve ön yargısız olacak hem de kendi kültürünü daha geniş açıdan değerlendirmiş olacaktır (Ataman ve diğerleri, 2001). Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinin Ekim 1997 Sayısında Sayfa 2481' de yer alan programın açıklamalar kısmında 6 madde yer almaktadır. Bu programın birinci maddesi yabancı dilin önemini açık ve anlaşılır bir şekilde vurgulamıştır (MEB,1997). *"İletişim teknolojilerinin baş döndürücü hızla geliştiği dünyamızda yabancı dilin vazgeçilmez bir iletişim aracı olduğu kabul edilmektedir. Ülkemizin bütün dünya ülkeleri ve özellikle Avrupa ülkeleri ile ilişkileri yanında, bilim dünyasında da hak ettiği yeri alması ve çağdaş uygarlığa ulaşması için bir yabancı dil bilmek gerekmektedir. Kısa vadede ikinci, hatta üçüncü yabancı dil ihtiyacı da kaçınılmaz olacaktır."*

Ülkelerin kültürel duyarlılık ve bilinç kazanmalarını sağlayan ve ortak konularda uzlaşma ve bütünleşmesini oluşturan yabancı dil öğretimi Demirel'in (2004,s.160) de belirttiği gibi kültürler arası becerileri geliştirme ve güçlendirme faaliyetidir. Buradaki amaç hedef kitleye yabancı dilin önemini aşılayarak onlara kültürel kimlik kazandırmak ve farklı kültürlere mensup vatandaşlar ile ortak bir anlayışla buluşmasını sağlamaktadır. Driscoll'e göre (1999), yabancı dil öğretiminde kültürel bilincin artırılmasına özen gösterilmeli; çünkü dil kültürün birinci ögesidir ve öğretim yapılırken yabancı ile ait kültüre vurgu yapılır. Bu yapılmadığı takdirde yabancı dil öğretimi sadece kelimeler ve kurallar ile algılanacak ve öğrenmeye yönelik kalıcı izli davranışlar öğrencilerde gözlemlenmeyecektir. Bunun sonucunda öğrenciler yabancı dile karşı olumlu tutum geliştiremeyip kendi kültürlerini ve değer yargılarını diğer kültürlerle karşılaştırma imkânı bulamayacaklardır.

İlköğretim kademesi tutum ve değerlerin ve davranış biçimlerinin kazandırılması açısından oldukça uygun bir dönemdir, çünkü öğrencilerin zihinsel gelişimleri bu dönemde hızlı olup davranışları oluşum aşamasındadır. Driscoll'a (1999) göre, kültürel anlama uzun vadede bir hedeftir ve ilköğretim okulları öğrencilerin diğer ülkeler hakkında merakını artırarak ve insanlara karşı sempati uyandırarak bu süreci başlatabilir. Etkili yabancı dil öğretimi de bu noktada kesinlikle kullanılması gereken bir araçtır. İlköğretimde İngilizce öğretiminin ana sebebi çocuklara dili gerçek durumlarda kullanmalarına yardım etmektir Şüphesiz eğitim sistemimiz içerisinde sürdürülmekte olan yabancı dil öğretiminin bireylerin geleceklerini yönlendirmelerinde; mesleki ve akademik anlamda donanım kazanmalarında önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Küçük (2006), yaptığı bir çalışmasında bu rolleri belirlemiş ve şu şekilde ifade etmiştir:

1. Yabancı dil bireylerin kendi ana dil yeteneklerini geliştirmektedir.
2. Yabancı dil, bireylerin dinleme, anlama becerisini geliştirdiği gibi iletişim olgusuna da önemli bir boyut kazandırmaktadır.
3. Yabancı dil erken yaşlarda bireylerin utangaçlığını ortadan kaldırarak, diyalog gücündeki zayıflığını gidermesinde de yardımcı olmaktadır.
4. Yabancı dil öğrenen bir birey kendi anadilini daha iyi tanır, hafıza yeteneğini geliştirir, kendini daha rahat ifade eder, kelime hazinesini genişletir ve düşünsel becerisini geliştirir.
5. Yabancı bir dili öğrenmiş olan bir birey diğer kültürlere karşı saygılı ve kültürel çoğulculuk, açıklık ve takdir duygusunu geliştirir.
6. Yabancı dil öğrenimi sırasında bireyler sadece bilgi almakla kalmayıp aynı zamanda; yaşama daha estetik açıdan yaklaşma ve yaşamı daha geniş algılama kabiliyeti de kazanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının cinsiyet, sınıf seviyesi, ikamet edilen yer ve başarı notu değişkenleri açısından değerlendirmektir. Araştırmada sınırlandırılmış evren kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Elazığ ve Van illerinde bulunan ilköğretim 5.,6.,7. ve 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma betimsel nitelikte olup; tarama modeli esas alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacılar tarafından oluşturulmuş öğrencilere ait kişisel bilgilere dayalı 4 madde bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilmiş *İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeğinden* faydalanılmıştır. Oluşturulan 20 maddelik tutum ölçeğinin faktöriyel geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucu 12'si olumlu 8'i olumsuz tutum maddesi tek faktörde toplanmıştır. Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenirliği Cronbach Alpha güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,92; KMO değeri 0,90 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Bartlett testi ise 1229,74 şeklinde bulunmuştur. Bartlett testinin sonucu 0,05 düzeyinde anlamlı olup değişkenler arasında bir kolerasyon bulunmaktadır ve faktör analizi bu değişkenlere uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerden elde edilen veriler SPSS 16.0 programında işlenmiştir. Verilerin çözümlemesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar için t testi, gruplar arası karşılaştırmalarda varyans analizi yapılmış ve anlamlı farklılıkların hangi gruplarda ortaya çıktığını belirlemek için Scheffe testinden faydalanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının başarıya etkisini incelemek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş, sınıf seviyelerine ve müfredatına uygun olarak başarı testleri düzenlenmiştir.

Bulgulara göre, öğrencilerin tutumlarında cinsiyet ve başarı notu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Genel olarak olumlu tutumlara sahip öğrencilerin başarılı olduğu ve tutum düzeylerinin artıkça başarılarının da artığı görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür ve bu ilişki kız öğrencilerin lehinedir. Erkek öğrencilerin tutumlarının düşük olması; İngilizce dersine yönelik çok fazla ilgi ve meraklarının olmayışı, İngilizce'yi temel bir ders olarak görmemeleri, öğretmen faktörü ya da çevresel ve bölgeler şartlar gibi durumlardan kaynaklanabilir.

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve başarıları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin tutumları ile başarıları aynı düzeyde artma ve azalma göstermiştir, yani tutum düzeyi artıkça başarı da artmaktadır. Öğrencilerin tutum puanları ile ikamet ettikleri yerleşim yeri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Fakat il merkezinde ikamet eden öğrencilerin tutumları ilçe ve köyde ikamet edenlerden daha yüksek olduğu araştırma bulgularında ortaya çıkmıştır. İl merkezinde ikamet eden öğrencilerin

popülâsyonu göz önüne tutulduğunda bu sonuçlar normal görülebilir. Nitekim öğrencilerin ikamet ettikleri birim ile tutumları arasında bir anlamlılık olmasa da farklılık bulunması öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile ilişkili olabilir. Köyde ikamet eden öğrencilerin sosyo-ekonomik açıdan düşük seviyede olmaları, onlara eğitim için gerekli olan desteğin sağlanmaması bu öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkiliyor olabilir.
Öğrencilerin bulundukları sınıf seviyelerine göre yapılan varyans analizi sonucuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu anlamda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının oluşmasında bulundukları sınıf seviyelerinin etkisi olmadığı nitelendirilebilir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları olumlu düzeyde olduğu fakat tutum puanlarının yüksek olmadığı tespit edilmiştir.
Sonuç olarak araştırmada olumlu ve yüksek tutumlara sahip öğrencilerin başarılı olduğu ve tutum düzeylerinin artıkça başarılarının aynı şekilde da artığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda tutumların eğitim öğretim sürecinde öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisi olduğu nitelendirilebilir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde olması, onların ders başarılarını artırabilen, konulara disiplinler arası bir yaklaşım ile bütünsel bakmasına yardımcı olan bir etken olabilir.
Anahtar sözcükler: Yabancı dil öğretimi, tutum, öğrenci başarısı.

ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TOWARD ENGLISH LESSONS TO INFLUENCE OF THE SUCCESS

İlhan İLTER, Bayburt University, ilhanilter5@hotmail.com

Abstract

In today's rapidly evolving world, foreign language teaching has become a precondition which will provide globalization in term of both cultural development of society and national development. Foreign language learning is to understand and know an alien world and culture. But when doing this, it should be careful to make arrangements to allow comparison between two cultures ensuring the student's away from own culture. If this is done both students will be open to foreign cultures and unprejudiced and will be evaluated their own culture from wide perspective. The rapid development of communication technology in our world of dizzying, foreign language are considered to be an indispensable communication tool. As is well known, foreign language education is a very important role both socio-economic and technological aspects that people to improve themselves and direction their future. Therefore, in developed countries in the world foreign language learning starts since the early years of students. For example, foreign language teaching in primary schools of Greece and Netherlands starts in the first class, in Italy and Germany in third grade, in Denmark 5th grades, in UK and in Spain 6; and in France and in class 7 th grade. The main reason for teaching English in primary school is to help children using language in real situations.
Doubtless, foreign language teaching which is being maintained our education system plays an important role in the future direction of individuals. These roles are given below:

1. Foreign language develops their native language abilities of individuals
2. Not only foreign language improves listening and comprehension skills of students but also adds an important dimension to communications phenomenon.
3. Foreign language eliminates shyness of individuals at an early age and helps overcoming weaknesses in the power of dialogue.
4. An individual who learns foreign languages recognizes his own native language better, improves his memory skills, expresses himself more comfortable, expands his vocabulary, develop his cognitive skills.
5. A person who has learned a foreign language respects other cultures and develops cultural pluralism, openness, and a sense of appreciation.
6. Not only individuals get information during the learning of foreign languages but also approach more aesthetic to life and perceive more aesthetic perception ability.

The purpose of this study is to determine attitudes of primary school students towards English lesson to influence on success. In the study, students' attitudes were investigated in term of gender, grade levels, where they lived and grades. This research used screening model is a descriptive character. The sample of study consisted of primary 5, 6, 7 and 8 th grades students who live in Elazığ and Van cities. Study of sample consists of total of 480 elementary school students who are 258'i girls and 222 boys. The data on the scale were analyzed using frequency, mean and percentage distribution techniques. Also correlation analysis was performed among variants. In the study, attitudes of students were investigated in term of gender, their classrooms, where they lived and grades. Data tool used in the research was consisted of two parts. There were four items based on students' personal information created by researchers in the first section. There also was an attitude scale on affective domain in English developed by Gömleksiz (2003) to determine students' attitudes towards English lesson in the second part. The scale was consisted of 20 items of attitude. Factor analysis was conducted for factorial validity of attitude scale which consisted of the 20 items. A result of the factor analysis 12 positive and 8 negative attitudes items were collected in two factors. Reliability of scale was calculated using Cronbach's Alpha (internal consistency) reliability formula. The scale of Cronbach's Alpha reliability coefficient was 0, 92 and KMO rate was 0, 90.
According to findings, there is a meaningful correlation statistically between the attitude score with sex and the school grades. The students' attitudes have been found at the positive level.
To results, significant differences were found according to gender and grades in students' attitudes. In general, it has been observed that students who have positive attitudes are successful and the more increasing attitude levels the more increasing success. The results of the research are shown as follows:

1. It was seen a significant correlation between the students' genders and attitudes towards English, and this correlation was in favour of female students.
2. There has been seen a significant correlation between students' success and attitudes towards English lesson in the research. Students' attitudes and achievements showed at the same level of increasing and decreasing; so the more increasing attitude level and the more increasing achievement
3. There hasn't been seen a significant correlation between students' attitudes and their location of residence.
4. There hasn't been seen a significant correlation among the students' grade levels according to the results of analysis of variance

Because of knowing attitude levels of students will be useful to teachers in education and teaching process, it may be applied an attitude questionnaire to students at the beginning of each academic years. The data obtained in the light of, it should be done additional studies and paid attention individually to increase attitudes level of students who have negative and low attitudes. Teachers must have attitude developer of activities and behaviors positively for students in classroom interaction. Teachers may present satisfactory studies to raise more students' attitudes in the process of education and training. Teachers:

1. Should do more foreign language interest and intriguing activities.

2. Should approach as mainly game to prepared situations in classroom environment and should not forget students' learning situations while they are having fun in the classroom.
3. Should handle intensively the students' language activities and dialogues.
4. Should handle general concepts and issues in a perceptible way as connection with the environment unlike abstract approaches.
5. Should take care of using visual, auditory and authentic documents according to school' existing opportunities.

Keywords: Foreign language teaching, attitude, student success.

ELEKTRİK ALAN KONUSU İLE İLGİLİ FARKLI SORU SUNUM BİÇİMLERİNİN ÖĞRENCİLERİN FİZİK BAŞARILARINI ÖLÇMEDE OLUŞTURDUĞU FARKLILIKLAR

İsmet ERGİN, Kara Harp Okulu, ismet.ergin@gmail.com
Recep CÖMERT, Kara Harp Okulu, kule285@yahoo.com.tr
Musa SARI, Gazi Eğitim Fakültesi, msari@gazi.edu.tr

Özet

Öğrencilerin fizik kavramlarını anlamaları, kavramaları diğer kavramlar ve günlük hayattaki örnekler ile aralarındaki ilişkileri kurabilmelerini sağlamak amacıyla son yıllarda Fen bilimleri öğretiminde, öğrenme ortamını zenginleştirme çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Bu maksatla öğretmenler derslerde çoklu anlatım ve sunum biçimleri kullanarak öğrencilerin tüm alıcılarını (duyularını) etkin hale getirmeye çalışmaktadırlar.

Bu konudaki önemli gelişmelerden birisi de, okullarımızdaki öğretim sisteminin öğrencilerin bilgileri kendilerinin yapılandırmasını sağlayarak öğrenmeyi kalıcı hale getirmelerine olanak sağlayacak olan yapılandırıcı öğretim sistemine geçirilmesidir.

Öğrenci başarısını belirlemede, öğretmenler çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanırlar. Öğretmenler tarafından en çok kullanılan testler başarı testleridir. Başarı testleri, bir veya bir grup öğrencinin herhangi bir ders ya da konuda belli bir öğretim programının uygulanması sonucunda elde ettiği bilgi, beceri ve davranışları ölçen testlerdir.

Son yıllarda araştırmaların bir kısmı, öğrenci başarısını ölçmekte kullanılan başarı testlerinin değişik olmasının öğrenci başarısı üzerinde etkisi olup olmadığı yönünde yoğunlaşmıştır. Yapılan çalışmaların sonucunda sınav yapılan konunun, ünitenin, dersin, sınavın uygulandığı öğrenci grubunun özelliklerine göre sınav türünün (kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri ve yazılı yoklamalar) öğrenci başarısına etkisi değişiklik göstermektedir. Ancak, çalışmaların ortak tespiti, farklı sınav türü uygulamasının öğrenci başarısını etkilediği yönündedir.

Fizik öğretimi, şekilli, matematiksel/sembolik ve sözel (sözlü ve günlük konuşmanın kullanıldığı yazılı bölümler) biçimleri kapsayan pek çok sunum biçimi içerir. Farklı sınav türü uygulamasının öğrenci başarısına etkileri olduğu yönündeki tespitlere ilave olarak, son dönemde fizik eğitimi araştırmacıları aynı sınav türü içinde yer alan soruların sunum biçiminin de (sözel, şekilli, resimli, vektörel, şematik, grafikli vb.) öğrenci başarısına etkisinin olduğunu iddia etmektedirler.

Bu çalışmada aynı konu, kavram hatta davranışı ölçen ve çoktan seçmeli sınav türünde hazırlanmış bir sorunun farklı sunum biçimleri kullanılarak öğrenciye sorulmasının öğrenci başarısına etkileri araştırılmıştır. Öğrencilerin fizik başarılarını değerlendirmede farklı sunum biçimleri (sözel, şekilli, matematiksel ve grafikli) kullanılarak hazırlanan soruların etkisi olup olmadığını araştırılmıştır. Bu amaçla, bir normal lise ve bir Anadolu lisesinde Fizik dersi alan 11'inci sınıf Fen şubelerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşan örneklem grubuna farklı sunum biçimlerinde sorular içeren Elektrik Alan konusu ile ilgili kısa test uygulanmıştır. Bu çalışma öğrenci başarısı açısından çoklu sunum biçimleri arasındaki ilişkiyi bir gruba uygulanan testten elde edilen geçerli ve güvenilir verilere dayanarak araştıran tarama türü betimsel bir çalışmadır.

Bu araştırmanın evreni, Ankara'da Fizik dersi alan tüm 11'inci sınıf lise öğrencileri, örneklemi ise, 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında Ankara'da bir normal lise ile bir Anadolu lisesinin 11'inci sınıfında Fen şubesinde öğrenim gören 166 öğrencidir.

Araştırmanın amacına göre 4 sorudan oluşan kısa test hazırlanmıştır. Bu kısa test (K.T.), Elektrik alan kavramını içeren sorulardan oluşmaktadır. Testte aynı konuda aynı davranışı ölçmeye yönelik eşdeğer ancak, farklı sunum biçimlerinde hazırlanmış sorular yer almaktadır. Birinci soru sözel, ikinci soru şekilli, üçüncü soru matematiksel ve dördüncü soru ise grafikli sunum biçiminde düzenlenmiştir.

Hazırlanan kısa test, Fizik dersinde Elektrostatik ünitesini görmüş, 11'inci sınıf öğrencilerinden, Ankara'daki bir normal lisede Fen şubelerindeki 83 öğrenci ile bir Anadolu lisesinin Fen şubelerindeki 96 öğrenci olmak üzere toplam 179 öğrenciye uygulanmıştır. Her iki lisede de 3'er adet Fen şubesi bulunduğundan Fen şubelerindeki tüm öğrenciler uygulamaya katılmıştır. K.T.'in yer aldığı sınav örneklemi oluşturan 179 öğrenciye uygulanmış ancak, uygulama sonucunda 13 öğrencinin sınavı karşılaştırma ve değerlendirme yapmaya uygun veri bulunmadığından değerlendirmeye alınmamış, tüm analiz ve değerlendirmeler 166 öğrenci esas alınarak yapılmıştır.

K.T. fizik dersinde uygulanan ve bir doğru cevabı bulunan, bilgi ölçen bir testtir. Çoktan seçmeli bir sınavın güvenirliğinin hesabında olduğu gibi, hazırlanan testin güvenirliği madde istatistiklerinden faydalanılarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin kısa testteki sorulara vermiş oldukları cevaplar soru bazında ilişkili ölçümler t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin aynı fizik kavramını öğrenme seviyelerini ölçmek amacıyla sözel, matematiksel, şekilli ve grafikli sunum biçimlerinde hazırlanan sorulardaki başarı seviyeleri arasında kısa sınavda da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin K.T.'de en başarılı oldukları sunum biçiminin şekilli sunum biçimi olduğu, sözel sunum biçiminde elde edilen başarının şekilli sunum biçiminde elde edilen başarıya yakın olduğu ve öğrencilerin başarılarının en düşük olduğu sunum biçiminin ise grafikli sunum biçimi olduğu belirlenmiştir.

K.T. uygulamalarından elde edilen bulgular ışığında dört farklı sunum biçiminin başarı seviyeleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu, kendi içinde dört sunum biçiminin K.T.'de yer alan soruları başarı seviyelerinin birbirleri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Özet olarak, aynı fiziksel kavramın öğrenilme seviyesini ölçmeyi amaçlayan eşdeğer fakat dört farklı sunum biçiminde hazırlanan soruların başarı seviyeleri arasında farklılık bulunduğu ve bu farklılığın grafikli sunum biçiminde dikkate alınması gerecek seviyede belirgin olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenler bu araştırmanın sonuçlarını dikkate alarak, Fizik derslerinde farklı sunum biçimlerini içeren örnek soru ve problem çözümlerine ağırlık vermelidirler.

Öğrencilerin faydalanacağı ders kitapları, yardımcı ders kitapları vb. dokümanların hazırlanmasında konu anlatımı ve örnek problemler bölümlerinde farklı sunum biçimlerinin dengeli olarak kullanılmasına dikkat edilmelidir.

Sınavlarda kullanılan soruların hazırlanmasında, öğrencilerin başarı seviyelerinin sadece soruların zorluk derecelerine bağlı olmadığı, soruları sunum biçimlerinin de başarıyı etkilediği göz önünde bulundurularak, sunum biçimi bakımından da dengeli dağılım oluşmasına imkân sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Sunum Biçimleri, Öğrenci Başarısı, Fizik Eğitimi, Soru Biçimleri.

ON THE SUBJECT OF THE ELECTRICITY FIELD THE DIFFERENCES CREATED BY USING DIFFERENT REPRESENTATIONS OF QUESTIONS ON EVALUATING THE STUDENT'S PHYSICS ACHIEVEMENTS

İsmet ERGİN, Kara Harp Okulu, ismet.ergin@gmail.com
Recep CÖMERT, Kara Harp Okulu, , kule285@yahoo.com.tr
Musa SARI, Gazi Eğitim Fakültesi, msari@gazi.edu.tr

Abstract

Students understand physics concepts, understand the relationships between them can establish with other concepts and examples of daily life in order to ensure the teaching of science in recent years, and gave weight to enrich the learning environment. For this purpose, teachers, courses, students are using multiple forms of expression and presentation of all recipients (senses) are trying to become active One of the important developments in this subject, our schools by providing educational system, students learn the configuration of information lasting effect making their education system is to enable the configuration.

In determining student achievement, teachers use a variety of methods of measurement and evaluation. By teachers, the tests are the most widely used tests. Achievement tests, any one or a group of students a lesson about a specific curriculum or as a result of the implementation of the information obtained, tests that measure skills and behaviors.

In recent years, a part of the research, the success of students of different achievement tests used to measure whether or not having an impact on student achievement is concentrated in the direction. As a result of the studies of the subject examination of the unit, the course of the examination applied to groups of students according to their type of test (short answer tests, multiple choice tests, the wrong tests and written exams) vary the effect of students' success. However, the joint determination of work, affects students' success is that application of a different type of exam.

Physics teaching, shaped, mathematical/symbolic and oral (oral and written sections used in everyday speech) formats, the format includes a presentation covering the many. Different effects of students' success is the application that the type of examination findings in addition to the recent physics education researchers involved in the same type of exam questions in the form of presentation (oral, shape, picture, vector, schematic, graphs and so on.) argue that the effect of students' success.

In this study the same subject, concept or even the behavior of multiple-choice exam that measures and the problem of type-crafted request to the student by using different presentation formats were investigated students' success. Assessment of students' achievements in different physical forms of presentation (oral, shape, mathematical and graphical) investigated whether the effect of using the prepared questions. For this purpose, a high school physics course in a normal high school and 11th grade science branches of the sample group of students studying in different presentation formats, including questions related to the short test was applied to the electric field. The relationship between multiple forms of presentation of this work in terms of student achievement test administered to a group based on data obtained from a reliable and valid is a descriptive study investigating the type of scan.

The universe of this study, all 11th grade high school students in Ankara Physics course, if the sample of the 2008-2009 academic year in a regular high school in Ankara, High School with 166 students studying in 11th class, branch of science.

Short test consisting of 4 questions were prepared according to the purpose of the study. This is a short test, consists of questions with the concept of electric field. Equivalent to measure the same behavior but the test on the same subject, questions are prepared in different presentation formats. The first question is oral, the second question is shaped, and the third and fourth mathematical questions are arranged in the form of a question in the graphical presentation.

Prepared a short test, electrostatic unit Physics course had seen the 11th grade students, a normal high school science branches in Ankara High School and Sciences with 83 students 96 student branches were a total of 179 students. With 3 branches in one science is located at the two high schools to implement all the students participated in the branches of science. The sample of 179 students applied, but by short test's examination, comparison and evaluation to test the application to the 13 students taken to assess the appropriate data is available, all the analysis and evaluations were made on the basis of 166 students.

Short tst the correct answer and a lesson in applied physics, is a test that measures knowledge. As in the calculation of the reliability of a multiple choice examination, prepared by the reliability of the test substance was calculated by making use of statistics.

Students are given short answers to questions in the test question on the basis of measurements associated with the t-test were analyzed. According to results of students learning the same concept of physics in order to measure levels of oral, mathematical, shapes and forms of graphical presentation was prepared between the levels of achievement in a short examination; there were no statistically significant differences.

Short test' students were most successful form of presentation format of presentation is shaped, in the form of oral presentation from the shape of the success obtained in the form of presentation is close to the success and achievements of the students is the lowest form of presentation in the form of graphical presentation were determined.

Short test practices in the light of the significant differences between the four different levels of success in the form of presentations, four presentations in the form of its own success Short test' levels of the questions that are compatible with each other.

In summary, aims to assess the level of learning equivalent to the same physical concept, but questions are prepared in the form of presentation of four different levels of success, and this difference is the difference between the level of graphical presentation format, you will need to be taken into account was found to be significant.

The teachers, taking into account the results of this study, different presentation formats, including physics courses should focus on sample questions and solutions to the problem.

Students benefit from the textbooks, supplementary textbooks and so on. Explanation and sample problems in the preparation of documents subject to a balanced use of parts of the different forms of presentation should be considered.

Questions used in the preparation of exams, degrees of difficulty depending on students' achievement levels, not just questions, questions affects the success of the forms of presentation in mind, in terms of presentation format should allow the formation of a balanced distribution.

Key Words: Multiple Representation Forms, Student's Achievement, Physics Education, Questions Forms.

FELDER-SOLOMAN ÖĞRENME STİLİ ÖLÇEĞİNİN YAPI GEÇERLİĞİNİN EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİ İÇİN TEST EDİLMESİ

Kıymet SELVİ, Anadolu Üniversitesi, kselvi@anadolu.edu.tr
Çiğdem Suzan ÇARDAK, Anadolu Üniversitesi,csbelikusaklı@anadolu.edu.tr

Özet

Öğrenmeyi öğrenme sürecinde bireylerin kendi öğrenme özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları çok önemlidir. Öğrenme stili, bireylerin öğrenme özelliklerini açıklayan ve onların öğrenme sürecinde tercih ettikleri kendilerine özgü yolları belirten önemli bir kavramdır. Alanyazında değişik öğrenme stili modelleri tanımlanmış ve bu modellere yönelik bireylerin öğrenme stillerini belirleme amaçlı öğrenme stili ölçek ve envanterleri geliştirilmiştir. Öğrenme stili modellerinden biri de mühendislik alanında öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerine yönelik geliştirilen Felder-Silverman (1988) Öğrenme Stili Modeli'dir. Felder-Soloman tarafından geliştirilen öğrenme stillerini belirlemeye yönelik araç (The Index of Learning Style) bu modele dayanmaktadır. Bu çalışmada belirtilen araç Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeği olarak adlandırılmıştır. Felder-Solomon Öğrenme Stili Ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; görsel/sözel öğrenme boyutu, duyusal/sezgisel öğrenme boyutu, etkin/yansıtıcı öğrenme boyutu ve ardışık/bütüncül öğrenme boyutudur.

Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeği, öğrenenlerin öğrenme özelliklerini öğrenme sürecinin aşamalarını dikkate alarak kapsamlı bir biçimde belirlemektedir. Bu yönüyle alanya yapılmış pek çok çalışmada Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeği tercih edilmektedir. Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeğinin mühendislik alanı öğrencilerine yönelik geliştirildiği düşünüldüğünde, bu aracın eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesinde kullanılıp kullanılamayacağının araştırılması önemli görülmüştür. Bu nedenle çalışmada, Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeği'nin yapısal modelinin eğitim fakültesi öğrencileri için geçerli olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçların öğrenme stili konusunda çalışan araştırmacılara ışık tutacağı ümit edilmektedir.

Çalışmanın örneklemini 2008-2009 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Anadolu Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi'nde 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 470 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde seçkisiz (tesadüfi) örnekleme yöntemi izlenmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler ölçeği gönüllü olarak yanıtlamışlardır.

Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeği'nin yapısal geçerliğinin eğitim fakültesi öğrencileri için test edilmesi sürecinde öncelikle Felder-Soloman öğrenme stili ölçeğinin Türkiye'de eğitim fakültesi öğrencilerine uyarlanması konusunda gerekli izinler alınmıştır. Ardından Aslan (2003) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılan Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeği, aslı dikkate alınarak incelenmiştir. Arslan'nın (2003) gerçekleştirdiği uyarlama çalışmasında Türkçe ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin tespit edilmesi üzerine tekrar Türkçeleştirme sürecine gidilmemiş, bunun yerine Aslan'ın (2003) uyarlaması gerekli izinler alınarak örnekleme uygulanmıştır. Türkçe Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeği'nin temel aldığı yapısal modelin eğitim fakültesi öğrencileri için doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte ölçeğin iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Türkçe Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeğinin yapısal geçerliğinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için Lisrel 8.7 paket programı kullanılmıştır. Ölçek veri türünün "sınıflamalı" olması nedeniyle korelasyon ve asimptotik kovaryans matrislerinin oluşturulup kullanılmasıyla DFA gerçekleştirilmiştir. Yöntem olarak ise "ağırlıklı en küçük kareler – weighted least squares" yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin iç-tutarlık anlamında güvenirliğini belirlemek için ise KR-20 güvenirlik indeksleri alt ölçekler ve ölçeğin geneli için hesaplanmıştır.

Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeğinin eğitim fakültesi öğrencilerinden toplanan verilerle gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi çalışmasında toplam yedi model test edilmiştir. Ölçeğinin asıl yapısını oluşturan dört alt boyut ve her boyuta ilişkin 11 gözlenen değişken ile ilk model test edilmiştir. Modelde bilginin işlenmesi (etkin/yansıtıcı öğrenenler) örtük değişkeni ile ilişkilendirilen Madde 17, t-değerinin manidar olmaması nedeniyle modelden çıkarılmıştır. 43 maddelik ikinci modele ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise modeli değerlendirmek için istatistiksel anlamlılık ve uyum iyiliği indeksleri dışında üçüncü bir ölçüte daha gereksinim duyulmuştur ve göstergelerin hata varyanslarının 0.96'dan küçük olması ölçütü gözetilmiştir. Üçüncü ölçütü karşılamayan gösterge değişkenler en yüksek hata varyansına sahip olandan başlanarak teker teker modelden çıkarılmıştır. Bu süreçte elde edilen diğer modeller de belirtilen üç ölçüte göre incelenmiştir.

Yedi modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde hepsinin kabul edilebilir indeksler ürettiği görülmüştür. Ancak t-değerleri ve standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde ilk altı modelin kabul edilemeyeceğine karar verilmiştir. Yedinci modelin ise tüm t-değerlerinin anlamlı olmasıyla birlikte standardize edilmiş yol katsayılarının istenilen aralıkta olması, uyum iyiliği indekslerinin diğer modellerden daha iyi olması, 34 maddelik yedinci modelin diğerlerine göre daha fazla kabul edilebilir olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin iç tutarlık katsayılarına bakıldığında eğitim fakültesi örneğinde ölçeğin bütününün güvenirlik katsayısı 0.60 olarak bulunmuştur. Bu değer kabul edilebilir bir değerdir. Ancak ardışık/bütüncül öğrenenlere ilişkin güvenirlik katsayısının 0.20 olması, ölçeğin bütününden elde edilen güvenirlik katsayısına şüpheyle yaklaşılmasını gerektirmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi çalışmasında erişilen 34 maddelik yedinci modelin sonuçları her ne kadar kabul edilebilir olsa da ardışık/bütüncül öğrenme özelliğine ilişkin güvenirliğin düşük olması modelin tartışılmasını gerektirmektedir. Ardışık/bütüncül öğrenme özelliğinin Türk kültürüne uygunluğunun gözden geçirilmesi, ileri çalışmalarla bu boyutun ölçekten tamamen çıkarılması veya Türk kültürüne uygun olarak yeniden düzenlemesi önerilmektedir. Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeği'nin dört alt boyutuyla birlikte Türk kültürü için geçerli ve güvenilir kabul edilmesi için bu doğrultuda yapılacak başka çalışmalara gereksinim vardır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stili, Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli, Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeği, doğrulayıcı faktör analizi

TESTING THE CONSTRUCT VALIDITY OF FELDER-SOLOMAN INDEX OF LEARNING STYLE FOR THE STUDENTS OF FACULTY OF EDUCATION

Kıymet SELVİ, Anadolu Üniversitesi, kselvi@anadolu.edu.tr
Çiğdem Suzan ÇARDAK, Anadolu Üniversitesi,csbelikusaklı@anadolu.edu.tr

Abstract

It is very important for individuals to have information regarding their own features of learning during the process of learning to learn. Learning style is such an important term that explains the features of individuals' learning process and defines the ways of their own learning. In the literature, there are various learning style models and indexes based on these models. One of the very famous learning style models is Felder-Silverman (1988) Learning Style Model. The Index of Learning Style of Felder-Soloman is based on the learning

style model of Felder-Silverman. The Index of Learning Style has four dimensions: Active/reflective learners, sensing/intuitive learners, visual/verbal learners, sequential/global learners.
The Index of Learning Style identifies the learning preferences of learners in a comprehensive way. Thus the Index of Learning Style of Felder-Soloman is one of the most preferred learning style indexes, scales, inventories. Because the Index of Learning Style was developed for engineering students, it is important to examine whether this instrument could be used for determining the learning styles of the students of faculty of education. In this study, it was aimed to test the construct validity of the Index of Learning Style of Felder-Soloman for the students of faculty of education. It is hoped that the results of the study will be helpful for future studies regarding learning styles.
The sample of the study was 470 students of the Faculty of Education at Anadolu University from the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades in the spring term of 2008-2009 academic years. The students were selected randomly and all of them participated in the study on a voluntary basis.
In this study, firstly in the process of testing the construct validity of the Index of Learning Style of Felder-Soloman for the students of faculty of education, the necessary permissions were taken for the adaptation of the index for the students of faculty of education. Then the adapted version of the Index of Learning Style of Felder-Soloman by Aslan (2003) was examined by taking the original version into account. The Turkish version of the Index developed by the Arslan (2003) was decided to be used in this study. In order to confirm the construct validity of the Index of Learning Style for Faculty of Education, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted. Lisrel 8.7 program was used for CFA. Because of the variable type being nominal, correlation and asymptotic covariance matrices and "weighted least squares" method were used. For the internal consistency of the Index, KR-20 reliability ratio was calculated.
During the CFA study, seven models were tested at total. T-values, goodness of fit indexes and error variances of the observed variables were controlled. Any observed variable which had an error bigger then 0.96 was decided to be excluded from the model one by one.
Goodness of fit indexes of the tested seven models was found to be acceptable. However, the results of the test of the seventh model were much more acceptable than the previous models. The reliability ratios of the four dimensions of the Index of Learning Style were examined and the results showed that apart from the sequential/global dimension, the reliability ratios of the other dimensions were acceptable. On the other hand, 0.20 reliability ratio of the sequential/global dimension was not an acceptable ratio. Even though the results of the 34-itemed seventh model were found to be acceptable during the CFA study of the Index of Learning Style, the low reliability ratio of the fourth dimension of the index requires further discussion on the seventh model. The conformity of sequential/global dimension of the Index of Learning Style to Turkish Culture should be reviewed. In the future studies, this dimension might be excluded from the model or the items of this dimension might be re-written for Turkish Culture. Additional studies are needed for deciding the reliability and validity of the four dimensions of the Index of Learning Style for Turkish Culture.

Keywords: Learning Styles, Learning Style Model of Felder-Silverman, Index of Learning Style of Felder-Soloman, Confirmatory Factor Analysis

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE DEĞERLENDİRME ARACI OLARAK KAVRAM HARİTASI KULLANIMI: CANLILAR VE ENERJİ İLİŞKİLERİ

Kübra TOPALLI, MEB, Öğretmen, topallikubra@hotmail.com
Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi musyel@gazi.edu.tr
İpek PİRPİROĞLU, Gazi Üniversitesi, pr_ipek@hotmail.com

Özet

Günümüzde teknoloji ve bilim alanında görülen hızlı değişimler, her alana olduğu gibi eğitim sistemlerine de yansımıştır. Türk Eğitim Sisteminde bu doğrultuda yeniden yapılanma sürecine girilmiş, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak yeni düzenlemeler yapılarak eğitim programları geliştirilmiştir. Programlarda yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak öğrenme-öğretme stratejilerinin öğretmen merkezli yapıdan öğrenci merkezli alana doğru kaydığı dikkate alındığında değerlendirme ile ilgili anlayışında uygun biçimde yapılandırılması gerekmiştir. Bu yeni anlayışın uzantısı olarak ilköğretim programları hazırlanmış ve yeniden düzenlenerek, 2005'de uygulamaya konulmuştur. Bu kapsamda yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmaya başlanmasının yanı sıra okullarda yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında gelişmeler olmuştur (Çakan ve Çetin, 2010).

Öğrencilere öğrenmeleri için farklı imkanlar sunuluyorsa öğrendiklerini gösterebilmek için de farklı ölçme yöntemleri kullanılmalıdır (Blenkin ve Kelly, 1992; Brooks ve diğ, 1993). Programlar, değerlendirme yönünden öğrencilerin bireysel farklılıkları üzerine odaklanan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasını önermektedir (Kaptan, 2005; Kutlu, 2005; Güven, 2008). Burke, Fogarty ve Belgrad'e (1994) göre, öğrenciler ezberciliğe yönelik hazırlanmış çoktan seçmeli testlerden çok, ne bildiklerini ya da ne yapabileceklerini, gösterme, yeteneklerini sergilemeye ve bir şey üretmeye gereksinim duymaktadırlar. Dolayısıyla da buna uygun doğru değerlendirme ağının oluşturulması önemlidir. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri, poster, grup ve/veya akran değerlendirmesi ve kendi kendini değerlendirmedir.

Kavram haritası, bir bilgi alanındaki kavramları ve aralarındaki belirgin ilişkileri tanımlayan, iki boyutlu, hiyerarşik seviyelerle organize edilmiş, birbiriyle bağlantılı şemadır (Novak ve Gowin, 1984). Kavram haritalama, aynı zamanda, öğrencilerin bir anahtar kavramla ilgili bilgi, düşünce ve tutumlarını sınıflamalarına ve aralarında bağlantılar kurmalarına odaklanan bir süreçtir (Mason, 1992). Öğrencide yapılandırılan yeni bilginin analiz, sentez ya da değerlendirme basamağındaki performansının değerlendirilmesi ancak kavram haritası gibi bir araçla mümkündür. Kavram haritalarının eğitim çalışmalarına sağladığı katkı, geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olarak kullanımıdır (Novak ve Gowin, 1984)

Bu çalışmanın amacı İlköğretim 8. Sınıf fen ve teknoloji dersinde Canlılar ve Enerji İlişkileri ünitesini değerlendirme amaçlı olarak kavram haritalarının kullanılabilirliğini tespit etmektir. Kavram haritaları Novak ve Gowin puanlama yöntemi ve Lyn Roberts ve Beverley Moriarty puanlama yöntemi ile puanlandırılmıştır. Kavram haritası puanları ile başarı testi puanları arasındaki ilişki hesaplanarak kavram haritalarının alternatif bir değerlendirme aracı olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

Şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Canlılar ve Enerji İlişkileri ünitesinde öğrencilerin kavram haritası puanları ile başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin kavram haritası değerlendirme yöntemine göre aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Kavram haritası ve başarı testi kullanarak değerlendirme yapılan öğrencilerin değerlendirme yöntemiyle ilgili görüşleri nelerdir?

Bu araştırmada yarı deneysel araştırma metodu kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili Sivrihisar ilçesinde okumakta olan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise Sivrihisar ilçesi Kaymaz İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileridir.

Veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli başarı testi ve kavram haritaları kullanılmıştır. Ölçme araçları 2009-2010 eğitim öğretim yılı Fen ve Teknoloji dersi Canlılar ve Enerji İlişkileri ünitesinde yer alan kazanımlar dikkate alınarak geliştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin kavram haritası ile değerlendirilme hakkındaki görüşlerini almak için açık uçlu maddelerden oluşan bir anket hazırlanmıştır.
Başarı Testi: 40 maddelik bir deneme formu geliştirilmiş ve deneme uygulaması yapılmıştır. Nihai test için madde ayırıcılık indeksi .55 ve madde güçlük indeksi .69 aralığında 25 madde seçilmiştir. KR-20 güvenirlilik katsayısı .89 bulunmuştur.
Kavram Haritası: Öğrencilere kavramların bulunduğu dört farklı yönerge dağıtılmış ve öğrencilerden bireysel olarak kavram haritalarını oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin hazırladığı kavram haritaları iki farklı kavram haritası değerlendirme yöntemine göre değerlendirilmiştir. Bu yöntemler Novak ve Gowin puanlama yöntemi ile Lyn Roberts ve Beverley Moriarty puanlama yöntemidir.
Anket: Araştırmanın sonunda 5 soruluk bir anket öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçme yaklaşımına ilişkin görüşlerini yansıtacak sorulara yer verilmiştir. Öğrencilerin kavram haritası ile değerlendirme hakkındaki görüşlerini daha ayrıntılı öğrenebilmek için bu bölümde açık uçlu soruya yer verilmiştir.
Çalışmada öğrencilere canlılar ve enerji konusuyla ilgili araştırmacı tarafından hazırlanan 25 maddelik kavram başarı testi (p=.69; r=.55) uygulanmıştır. Ölçme amaçlı kavram haritası uygulanmadan önce, öğrencilere dört saat kavram haritası hazırlama ile ilgili eğitim verilmiştir. Eğitimde ilk olarak, kavram haritaları hakkında genel bilgi verilmiş ve önceden hazırlanmış bir örnek gösterilmiştir. Daha sonra kavram haritasını oluşturan öğeler gösterilmiş ve bu öğelerin kullanış biçimleri hakkında derinlemesine incelemeler yapılmıştır. Bu öğelerden kavram, merkez kavram, çapraz bağlantı, hiyerarşi, örnekler, bağlantı kelimeleri ve ekleri hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Öğrencilere kavramların bulunduğu dört farklı yönerge dağıtılmış ve öğrencilerden bireysel olarak kavram haritalarını oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin hazırladığı kavram haritaları iki farklı kavram haritası değerlendirme yöntemine göre değerlendirilmiştir. Bu yöntemler Novak ve Gowin puanlama yöntemi ile Lyn Roberts ve Beverley Moriarty puanlama yöntemidir. Novak ve Gowin'e göre kavram haritaları bağlantı (öneri), hiyerarşi, çapraz bağlantılar ve örnekler kriterlerine göre puanlanırken Lyn Roberts ve Beverley Moriarty'e göre ise kullanılan terimler, bağlantı hatları, bağlantılar üzerindeki önermeler, hiyerarşi ve örnekler kriterleri üzerinden puanlandırılmıştır. Veriler SPSS 15.0 ile analiz edilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin kavram haritası ile ilgili görüşleri alınmıştır.
Pearson korelasyon katsayısının hesaplanması sonucunda, öğrencilerin kavram başarı testi ile Novak ve Gowin'e göre puanlanan kavram haritası arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki (r=0.737), kavram başarı testi ile Lyn Roberts ve Beverley Moriarty'e göre puanlanan kavram haritası arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki (r=0.771), Novak ve Gowin'e göre kavram haritası puanlama yöntemi ile Lyn Roberts ve Beverley Moriarty'e kavram haritası puanlama yöntemi arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki (r=.915) olduğu görülmüştür. Kavram haritaları kullanımı cinsiyet açısından önemli bir fark bulunmamaktadır (p>0.05).
Bu analiz sonuçları kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılabileceği şeklinde yorumlanabilir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından olan çoktan seçmeli test ile alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından olan kavram haritası arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olmasına rağmen kavram haritası yaratıcı yetenekleri geliştirmede, yanlış kavramaları tespit etmede, kavramlar arasındaki ilişkiyi belirlemede bilgiyi analiz etme yönlerinden üstün olduğu söylenebilir. Değerlendirme aracı olarak kavram haritası kullanımının cinsiyete göre anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre kavram haritası ile değerlendirme de bağlantıları kurarken düşünmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.
Anahtar Kelimeler: Kavram Haritası, Puanlama Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Canlılar ve Enerji

AVAILABILITY OF CONCEPT MAP FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY COURSE AS AN EVALUATION INSTRUMENT; BIOLOGY AND ENERGY RELATIONSHIP

Kübra TOPALLI, MEB, Teacher, topallikubra@hotmail.com
Mustafa YEL,Gazi University, musyel@gazi.edu.tr
İpek PİRPİROĞLU, Gazi University, pr_ipek@hotmail.com

Abstract
Today rapid changes in technology and fields of science, as well as each field, have reflected to the area of education. Accordingly, Turkish Education System has entered in the process of reorganization, a new curricula was improved by making rearrangements addressing the social needs. Parallel to constructivist approach in curricula, when slipping of teaching- learning strategies from teacher-centered to student-centered was taken into consideration, the perception of evaluation required correctly configuration. Within this scope there have been developments in new assessment and evaluation approaches (Çakan and Çetin, 2010).
According to Burke, Fogarty and Belgrad (1994) Students need to show what they know or do and to set out their stall and to produce something instead of multiple choice tests which are intended to rote learning. Therefore it is important to create an accurate evaluation network that is proper to the one which is formed. Alternative assessment and evaluation instrument techniques are performance assessment, students' field file (portfolio), concept maps, interview, draft reports, demonstration, poster, group or peer assessment and self-assessment
Concept map is a schema that describes concepts of a field and explicit relationship between them and it is arranged in two-dimensial hierarchical levels (Navok and Gowin, 1984). Evaluation of students at the stage of analyzing, synthesizing or evaluation of new information constructed by students is only possible with a tool such as concept map. The contribution of concept map for training activities is its usage as a valid and reliable assessment (Navok and Gowin, 1984).
The objective of this study is to determine availability of concept map for 8th grade Science and Technology the unit of Biology and Energy Relationship, as an evaluation instrument. Concept maps are scored by Novak and Gowin scoring method and Lyn Roberts and Beverley Moriarty scoring method. It is intended for determining whether concept maps are an alternative evaluation tool by assessing the relationship between achievement test points and concept map points.
The research questions which are tried to be answered:
1) Is there a meaningful difference between concept maps points and achievement test points?
2) Do students' points differ in their sex according to concept map scoring method?
3) What are the opinions of the students, who are scored by using concept map and achievement test, about evaluation method?

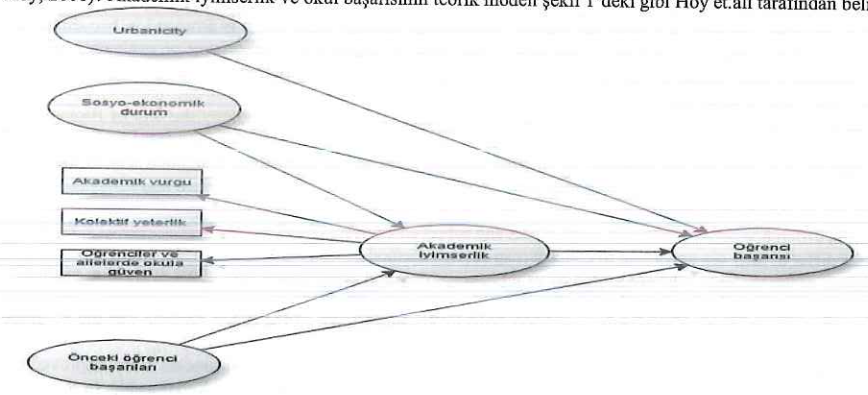
In this study quasi-experimental research method was used.
The study population was the 8th grade students in academic year 2009-2010 in Sivrihisar town of Eskişehir. Sample was the 8th grade students in Kaymaz Primary School in the town of Sivrihisar.
Multiple choice achievement test and concept maps were used as data collection tools. Evaluation instruments were improved by considering the attainments in academic year 2009-2010 Science and Technology unit of Biology and Energy Relationship. In this study a survey including open ended questions was prepared to receive students' opinions about being evaluated by concept map assessment.
Achievement test: A pilot assessment including 40-question test was improved and a practice assessment was performed. 25 questions between item discrimination index .55 and item difficulty index .69 was chosen for ultimate test. KR-20 reliability coefficient was found .89.

Concept Map: Students were given four different directions including concepts and students were asked to generate individualistically their concept maps. Students' concept maps were evaluated by two different concept map scoring methods. These methods were Novak and Gowin scoring method and Lyn Roberts and Beverley Moriarty scoring method.
Survey: At the end of the study a 5-question questionnaire was conducted to the students.
In this study 25-questions concept achievement test (p=.69; r=.55), which was prepared by a researcher interested in the topic of biology and energy, was conducted on the students. Before conduction of assessment-purpose concept map, students were given four hours lecture about preparing a concept map. Firstly, an outline of concept map was given and an example of prepared one was shown. Then elements in concept map were shown and deep researches were done about their usage. These elements gave explanatory information about concept, center concept, cross bracing, hierarchy, examples, linking words and their appendixes. Students' concept maps were evaluated by two different concept map scoring methods. These methods were Novak and Gowin scoring method and Lyn Roberts and Beverley Moriarty scoring method. While according to Novak and Gowin concept maps are scored by the criteria of connection (propose), hierarchy, cross bracing and examples, to Lyn Roberts and Beverley Moriarty, the terms used are scored by the criteria of connecting line, hypothesis about lines, hierarchy and examples. Data were analyzed in SPSS 15.0. At the end of the study, the students are asked their opinions about concept map.
According to results of Pearson's correlation coefficient, a high positive relation (r=0.737) between the students' concept achievement test and concept map which was scored by Novak and Gowin, a high positive relation (r=0.771) between concept achievement test and concept map scored by Lyn Roberts and Beverley Moriarty, a high positive relation (r=.915) between Novak and Gowin' concept map scoring method and Lyn Roberts and Beverley Moriarty's concept map scoring method were found. The usage of concept map does not significantly differ in sex (p>0.05).
According to the results of these analyze, it may be stated that concept maps can be used as an assessment instrument. Although there is a high positive relation between multiple choice test which is one of the traditional assessment and evaluation instruments and concept map which is one of the alternative assessment instruments, it may be stated that concept map is superior in terms of analyzing the input to improve creative skills, determine misconceptions and identify the relationship between concepts. It was found that the usage of concept map as an assessment instrument does not vary according to sex. The students mentioned that they need to think when they connect with assessment by concept map.
Key words: Concept Map, Scoring Methods, Measurement and Evaluation, Organisms and Energy

AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

Mehmet GÜROL Fırat Üniversitesi gurolmehmet@hotmail.com
Seda KERİMGİL Fırat Üniversitesi skerimgil@hotmail.com

Özet
Akademik iyimserlik literatürde incelendiğinde kökenini pozitif psikolojiden almaktadır. *Csikszentmihaly, (2003)'e göre pozitif* psikoloji; psikoloji alanında ilginç yeni bir yönelimdir ve hastalık ve patoloji gibi geleneksel odak noktalarının ötesine geçerek; insan yaşantısındaki iyi olma ve memnuniyeti inceler (Beard, 2008). İyimserlik, kişisel kontrolü büyütmenin bir yoludur ve yaşama genel pozitif bir eğilimin altını çizer (Seligman, 2006). Pozitif psikolojinin bir bilimsel çalışma alanı olarak kökleri 40 yıl kadar öncelere dayanmasına rağmen, psikoloji ve psikolojinin çalışmalarına dâhil olması nispeten yenidir. Pozitif psikologların odak noktası, insanların güçlü tarafları ve tutumları ve bunların inançlara ve etkililiğe nasıl tesir ettiğidir (Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Akademik iyimserlikte var olan üçlü etkileşimde akademik iyimserlik kültürü oluşturarak insanların öğrenimi mükemmelleştirerek başarıyı hedef edinir. Akademik iyimserlik literatürde şöyle tanımlanmaktadır.
Akademik iyimserlik, okulda akademik başarının önemli olduğuna, okulun öğrencilerin başarmasına yardım edecek kabiliyete sahip olduğuna ve bu çabada öğrencilerin ve onların ailelerinin kendileriyle işbirliği yapmada güvenilebileceğine dair tüm okul tarafından benimsenen ortak inanç olarak tanımlanır ((McGuigan & Hoy, 2006)
Akademik iyimserliğin üç önemli bileşeni birbirlerine bağlıdır ve etkileşimsel tarzda çalışırlar. Bu üçlü ilişkide bu üç özellik kesiştikçe, bu özellikler akademik iyimserlik kültürü yaratırlar. " Aileler ve öğrencilerde okul güveni, kolektif yeterlik duygusunu teşvik eder, kolektif yeterlik duygusu da güveni arttırır(McGuigan & Hoy, 2006)
Hoy (2006) kolektif yeterliği Bandura'nın (2007) sosyal bilişsel teorisinden kaynaklanan bir kavram; güveni Coleman'nın (1990) sosyal etkileşim analizinde önemli bir kavram ve akademik vurgunun Hoy ve meslektaşlarının Parson, Bales ve Shils'in (1953)'e göre teorilerinin desteği ile okulların organizasyonsal sağlığı üzerine yaptıkları bir araştırmadan ortaya çıktığını belirlemiştir.
Hoy, Tarter ve Hoy yaptıkları çalışmada şu soruya cevap aramıştır; niçin diğer okul basamakları (düzeyi) özelliklerine bakılmaksızın, sosyo-ekonomik durumları kontrol altına alındığı zaman akademik vurgu, kolektif yeterlik ve güven tutarlı bir şekilde öğrenci başarısı ile ilişkilidir? Bu üç özelliği alttan destekleyen gizli bir yapı mı vardır? Bu özellikler için ortak teorik esaslar var mıdır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006)? Akademik iyimserlik ve okul başarısının teorik modeli şekil 1'deki gibi Hoy et.all tarafından belirlenmiştir.



Şekil 1. Akademik İyimserlik ve Okul Başarısının Teorik Modeli (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006)
Araştırmada, akademik vurgu, kolektif yeterlik ve öğretim üyelerine güven kolektif özelliklerdir. Bu algılanan özellikler, bireyselliğin aksi olarak grubun kümeleşen bireysel algılarında belirlenen organizasyonla ilgili nitelikler olarak değerlendirilir, bu değişkenler

öğretmenlerin algılanan kişisel niteliklerinin basitçe toplamından ziyade belirlenen grup-düzey nitelikleridir (Bandura, 1991; 1997). Pozitif etkinin insan öğrenmesinde ve başarısında diette, sigara içmede ve akademik başarı gibi faklı bölümlerde de etkili olduğunu gösterdi (Bandura, 1997). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan akademik iyimserliğin üç yönü kolektif yeterlilik, öğrenci ve ailelerde güven ve akademik vurgudur. Akademik iyimserlik üçlü bir etkileşimdir. (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2007; Smith ve Hoy, 2007; Wagner, 2008; Kirby, 2009). Akademik iyimserliğin üç önemli bileşeni birbirlerine bağlıdır ve etkileşimsel tarzda birbirleri ile uyumlu çalışırlar. Bu üçlü ilişkide bu üç özellik kesiştikçe, bu özellikler akademik iyimserlik kültürünü meydana getirir. Akademik vurgu, öğrenci öğrenimini azami dereceye çıkarması için sınıfta açık öğretmen davranışlarını gerektirir. Öğretmenlerdeki güven hissi, bütün öğrencilerin öğrenmeye teşviki ve gelişimi için etkili bir iklim ve çevreyi yaratır. Sonuçta Bandura (1986)'a göre öğretmen yeterlik hissi de öğretmenlerin görevlerini başarma yetenekleri ile ilgili bireysel inançlarından kaynaklanır. İkili etkileşimler üç yön arasında meydana gelir ve bireyler ve bağlama dayanan etki birbirini güçlendirir (Kurz, 2006). Akademik vurgu düşüncesi; öğretmenlerin okulla ilgili tutumları ve algılamalarından kaynaklanır. Okul organizasyonu direkt olarak, okulu şekillendiren organizasyondaki üyelerin tutumlarıyla ilişkilidir. Okulun akademik vurgusu ne kadar fazla ise; okul, öğrencilerin öğrenmesini o kadar kolaylaştırmaya muktedirdir (Goodard, Sweetland, & Hoy, 2000).

Birçok çalışmada öğrenci sosyo-ekonomik durumları kontrol edilse bile kolektif öğretmen yeterliği öğrenci başarısı için önemli olduğu dile getiriliyor (Bandura, 1993; Goddard, LoGerfo ve Hoy, 2004; Hoy, Sweetland ve Smith, 2002; McGuigan ve Hoy, 2006). Hoy ve meslektaşları (2006) öğrenci başarısı ile yeterlik inançları arasında ilişkili üç tur belirlemişlerdir: öğrencilerin öz yeterlik inançları, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve öğretmenlerin okulla ilgili kolektif yeterlik inançları (Pajares, 1994, 1997; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Bandura (1993) kolektif yeterlik algısıyla ile akademik okul performansı arasında var olan ilişkiyi ilk ortaya koyan araştırmacıdır. O, güçlü bir kolektif yeterlik algısına sahip okulların gelişirken, zayıf kolektif etkinliğe sahip okulların akademik performansının düştüğünü yâda çok az akademik kazanım elde ettiğini ortaya koydu. Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy (2000) ve Hoy, Sweetland & Smith (2002) bu araştırma yönünü desteklediler ve kolektif yeterliği ilk değişken olarak kullanarak yaptıkları çalışmalarla devam ettirdiler. Onlar kolektif yeterliğin öğrenci başarısını açıklamada önemli bir değişken olduğunu ve sosyo ekonomik durumdan ya da akademik vurgudan daha güçlü olduğunu ispat ettiler.

Öğrencilerine güvenen öğretmenler, eğitsel yaklaşmaya ve idareyi pozitif bir perspektiften uygulamaya yönelirler. Bu ilişkiler, öğrenci öğrenimini geliştirmesine rağmen, öğrenicinin öğrenmesi için gerekli tek faktör değildir. Öğretmenler, akademik öğrenme zamanına öncelik vermek için ders zamanını ayırmalıdır. Öğretmenler, bütün öğrencilerde yüksek beklentileri geliştirmek için akademik vazifelerin önemini vurgulamalıdırlar (Kurz, 2006).

Bu çalışmada akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçeye uyarlaması yapılacaktır. İlgili literatür taraması uzman görüşleri yardımıyla değerlendirilerek kuramsal boyut oluşturulacaktır. Çalışmanın temel amacı, konuyla ilgili olmayan ya da önemli olmayan kültürel farklılıkların etkileri mümkün olduğunca en düşük seviyeye indirilmesidir. Akademik iyimserlik ölçeği üç bölümden oluşmaktadır. Akademik vurgu likert şeklinde .83 cronbach alpha değeridir (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Hoy & Tarter, 1997; Hoy & Miskel, 2005). Kolektif yeterlik .91 cronbach alpha değeridir (Goodard, Hoy, & Woolfolk, 2000). Aileler ve öğrencilerin okula güveni de likert şeklindedir. .94 cronbach alpha değeridir (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Ölçek Elazığ ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmaktadır. Türkçe çevirisinden sonra yapılan uygulamadan elde edilen veriler Amos programı aracığıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılacaktır.

TURKISH ADAPTATION OF ACADEMIC OPTIMISM SCALE

Mehmet GÜROL Fırat University gurolmehmet@hotmail.com
Seda KERİMGİL Fırat University skerimgil@hotmail.com

Abstract

Academic optimism is originated from positive psychology. According to Csikszentmihaly, (2003) positive psychology is an exciting new orientation in the field of psychology that seeks to go beyond the traditional focus on illness and pathology to look at areas of human experience that include well being and fulfillment (Beard, 2008). Optimism is a way of growing individual control and highlights a positive tendency towards life (Seligman, 2006). Although the origin of positive psychology as a scientific research field dates back to 40 years earlier, its inclusion in psychology and its study areas is relatively new. The positive psychology framework has evolved over the past ten years as a clear redirection of focus from treating pathologies to understanding how to enhance competence and capacity within a given context (Seligman, 2002). Positive psychology is rooted in humanistic psychology. Sheldon & King (2001) considered positive psychology to be the "scientific study of ordinary human strengths and virtues". The focus of positive psychologists is on the study of human strengths and attitudes and how these characteristics affect beliefs and effectiveness (Hoy, Hoy & Kurz, 2008).

Triad interaction being in academic optimism comprises academic optimism culture targeting achievement by perfecting human learning. Academic optimism is defined in literature as follows:

Academic optimism has been defined as a shared belief among faculty that academic achievement is important, that the faculty has the capacity to help students achieve, and that students and parents can be trusted to cooperate with them in this endeavor - in brief, a school wide confidence that students will succeed academically (McGuigan & Hoy, 2006; Kirby, 2009).

Academic Optimism shared belief that a school's faculty can work with students to academically succeed. The three dimensions are collective efficacy, trust in clients, and academic press (McGuigan & Hoy, 2006).

Hoy (2006) identified, the term 'collective efficacy' as a concept that originated from Bandura's work (1997) in social cognitive theory; the term 'trust' as having emerged as an important concept in Coleman's (1990) analysis of social interaction; and the term 'academic emphasis' as having evolved from Hoy and his colleagues' research on the organizational health of schools with theoretical underpinnings from Parson, Bales & Shils (1953).

Hoy and his colleagues in a study seek to find answers to the questions of why regardless of other school levels, when socio-economic status controlled, collective efficacy and trust are related with the achievement of the student; whether there is a covered structure supporting these three properties and whether there is a common theoretical basis for these properties (Hoy et. all, 2006). Theoretical model of academic optimism and school success are determined as shown in Figure 1 by Hoy and his colleagues.

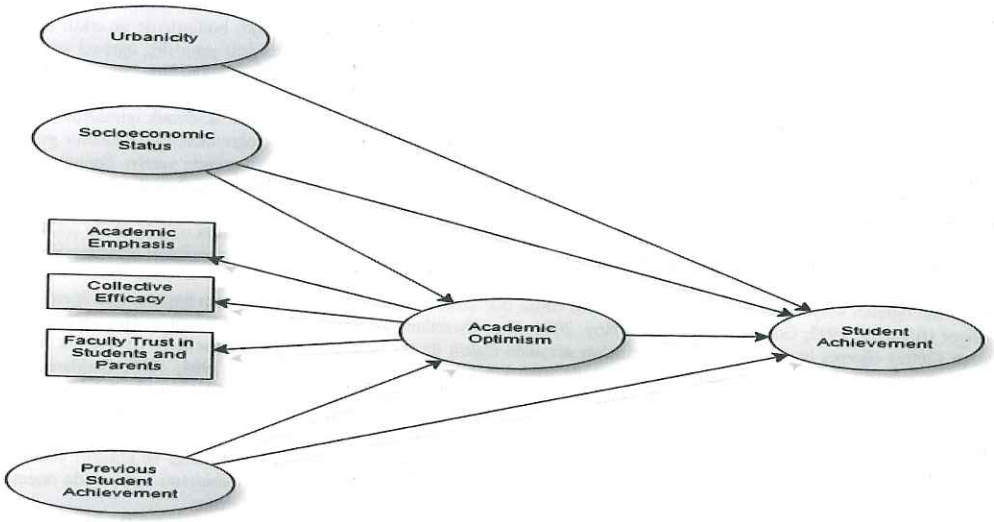


Figure 1. Theoretical Model of Academic Optimism and School Success (Hoy, Tarter & Hoy, 2006)

In the study, academic emphasis, collective efficacy and trust in faculty are collective properties. These properties, in contrast to the individuality, are considered as qualities determined in the perceptions of individuals as a whole in the group. In other words, these variables are group level qualities rather than a basic sum of perceived individual qualities of the faculty (Bandura, 1991; 1997). Positive effect is also shown to be effective in learning and success of humans and in different areas such as diet, smoking and academic achievement (Bandura, 1997). Three aspects of academic optimism in terms of cognitive, affective and behavioral are 'collective efficacy', 'trust in students and parents' and 'academic emphasis' (Bandura, 1997). Academic optimism is a triad interaction (Hoy et. all , 2006; Hoy, Tarter & Hoy, 2007; Smith & Hoy, 2007; Wagner, 2008; Kirby, 2009). Three important components of academic optimism are related each other and work in harmony in an interactive manner. As three properties cross in this triad relationship, they compromise the culture of academic optimism. According to Bandura (1986), competence feeling of teachers derives from the teachers' individual beliefs that are related to their abilities to achieve a task. Bilateral interactions occur between three aspects and people and effects depending on context strengthen each other (Kurz, 2006).

Collective teacher efficacy, the cognitive aspect of academic optimism, is a school property that describes the collective judgment of the faculty regarding the extent to which they can cause a particular outcome (Kirby, 2009). In many studies, it is stated that competence of teachers is important on student achievement even if socio-economic status of students is controlled (Bandura, 1993; Goddard, LoGerfo & Hoy, 2004; Hoy, Sweetland & Smith, 2002; McGuigan & Hoy, 2006). Hoy and colleagues (2006) determined three relations between student achievement and competence beliefs: self-competence beliefs of students, self-competence beliefs of teachers and collective competence beliefs of teachers related to the school (Pajares, 1994, 1997; Goddard, Hoy & Hoy, 2000; Tschannen-Moran, Hoy& Hoy, 1998). Bandura (1993) was the first to demonstrate the existing relationship between a sense of collective efficacy and academic school performance. He found that schools that had a strong sense of collective efficacy flourished, while those with poor collective efficacy declined in academic performance or showed little academic gain. Goddard, Hoy & Hoy (2000) & Hoy, Sweetland & Smith (2002) supported and continued this study using collective efficacy as the central variable. They found that collective efficacy was the key variable in explaining student achievement and proved to be a stronger determinant than either social economic status or academic emphasis.

A teacher trusting in their students approaches educationally and prefers to administer from positive perspective. Although these relationships develop students learning, it is not the only factor required for student learning. Teachers should allocate lesson times in order to take academic learning time first. They should stress the importance academic tasks in order to develop high expectation of all students (Akkoyunlu et. all, 2008).

In this study Turkish adaptation of academic optimism scale will be done. With the help experts' opinions, related literature review will be evaluated to form theoretical dimension. The fundamental aim of this study is to minimize the effects of cultural differences, not related with the subject or not important as far as possible. Academic optimism scale consists of three sections : academic emphasis is a value of .83 cronbach's alpha as likert scale (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Hoy & Tarter, 1997; Hoy & Miskel, 2005). collective efficacy is the value of .91 cronbach's alpha (Goodard, Hoy, & Woolfolk, 2000). The trust of parents and students is as likert being a value of .94 cronbach's alpha (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). The scale is being administered to the teachers working in Elazığ. After the Turkish adaptation, confirmatory factor analysis will be done for the data obtained from implementation through Amos.

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE YÖNELİK YETERLİLİK DÜZEYLERİ

Meltem DURAN, Gazi Üniversitesi, meltemduran2@gmail.com
Gülcan MIHLADIZ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, gulcanmihladiz@gmail.com
Buket BALLIEL, Gazi Üniversitesi, bballiel@hotmail.com

Özet

Son yıllarda, eğitim sistemi içinde öğrenciler, öğretmenler, programlar ve okullar hakkında verilecek kararların geçerli ve güvenilir olmasının gerekliliği göz önüne alındığında değerlendirmenin ne kadar büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenmenin değerlendirilmesinde kullanılan alternatif değerlendirme, öğrenme sürecini bütün olarak değerlendirmeyi, öğrencinin neyi bildiğinin yanı sıra neyi yapabildiğini ölçmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bir değerlendirme yönteminin teorik olarak özellikleri, katkıları ve amacı, ne olursa olsun, uygulamaların başarısı pratikte uygulayıcıların yeterlilik düzeyine bağlıdır. Dolayısıyla öğretim programında

ve ders kitaplarında önerilen ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri bakımından ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri, ilköğretim öğretim programlarının uygulanabilirliği ve başarısı açısından önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını, bu yöntemleri kullanmaya yönelik yeterlik algılarını ve kullanma sıklıklarını belirlemek; buradan hareketle öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini saptamaktır.
İlköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlilik düzeyleri nedir?
Alt Problemler:
Yukarıda belirtilen problem cümlesine bağlı olarak, araştırmanın alt problemleri su şekilde sıralanabilir:
1. Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları nedir?
2. Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanabilmelerine yönelik yeterlik algıları nedir?
3. Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları nedir?
4. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları ile yeterlik Algıları, yöntemleri kullanma sıklıklarını yordamakta mıdır?
Araştırma, ilköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlilik düzeylerini saptamak üzere yürütülmüş, tarama modelinde bir araştırmadır.
Araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim öğretim yılında Muğla İli ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, 2010–2011 eğitim öğretim yılında, Muğla İli'nde bulunan ilköğretim okulları içinden amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen dört farklı ilköğretim okulunda görev yapan 40 öğretmen oluşturmuştur. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılabileceği derslerin öğretimini gerçekleştiren ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler ile çalışılmıştır. Bu bakımdan ilköğretim 4-5. Sınıf öğretmenleri ile 6-7-8. sınıf Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Fen ve Teknoloji, Matematik branş öğretmenlerine veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırmada Banoğlu (2009) tarafından geliştirilen "öğretmen yeterlilikleri" anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.
Araştırmada kullanılan "öğretmen yeterlilikleri" anketi geliştirilirken, Banoğlu (2009) tarafından mantıksal ve istatistiksel bir yaklaşım izlenmiştir. Anketin mantıksal geçerliği için alanda çalışan dört öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. İstatistiksel geçerlik için ise şu işlemler yapılmıştır: Araştırma için hazırlanan taslak anketin güvenirliğini ölçmek için, ön uygulama 30 kişi üzerinde yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda, son hali verilen anket 27 maddeden oluşturulmuştur. Anket verilerinin güvenirliği ölçülmüş, yapılan analiz sonucunda Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı, 0.88 olarak bulunmuştur. Ayrıca bir hafta arayla öğretmenlere uygulanan anketler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın verileri, öğretmenlere uygulanan ve dört bölümden oluşan "öğretmen yeterlilikleri" adlı anket formundan elde edilmiştir. Birinci bölüm, öğretmen tutumlarını belirlemek için 9 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçek (Çok Az Gerekli-Oldukça Gerekli) seklinde hazırlanmıştır. İkinci bölüm, yöntemleri kullanmaya dönük yeterlik algısını belirlemek için 9 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçek (Çok Az Yeterli- Oldukça Yeterli) seklinde hazırlanmıştır. Üçüncü bölüm ise 5'li likert tipi ölçek (Çok Seyrek- Çok Sık) seklinde hazırlanan 9 maddelik yöntemlerin kullanım sıklığını ölçen bölümden oluşmaktadır.
Araştırma verilerinin analizi bilgisayar ortamında "SPSS 15.0" istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlılık testlerinde p=.05 düzeyi esas alınmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama ve çoklu regresyon kullanılmıştır.
Anketlerden alınan öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarının, yeterlik algılarının ve yöntemleri kullanma sıklıklarının belirlenmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum ve yeterlik algısının kullanma sıklığını yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon yapılmıştır. Tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklığı değişkenlerine ait genel ortalamanın ortalaması alınarak ilköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlilik düzeyi ortaya çıkarılmıştır.
Yapılan araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanabilmelerine yönelik yeterlilik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yeterlilik düzeyleri; alternatif değerlendirmeye yönelik tutumları, yeterlik algıları ve kullanma sıklıkları ele alınarak belirlenmiştir. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde varılan sonuçlar ile bu sonuçlara yönelik öneriler verilmiştir;
Birinci alt problem, "Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini çoğunlukla "gerekli" buldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçekten aldıkları tutum puanlarının ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.
İkinci alt problem, "Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algıları nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda kendilerini çoğunlukla "yeterli" buldukları belirlenmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yöntemlere yönelik yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.
Üçüncü alt problem, "Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini çoğunlukla "orta sıklıkla" kullandıkları belirlenmiştir.
Dördüncü alt problem "Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları, kullanabilmelerine yönelik yeterlik algıları ve yöntemleri kullanma sıklıklarını yordamakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yeterlik algısı ve tutumları, yöntemleri kullanma sıklıklarını etkilemektedir. Bulunan etki ikisinde de anlamlı olmakla beraber yeterlik algısı lehine daha anlamlı bulunmuştur.
Araştırmanın sonucuna genel olarak bakıldığında öğretmenleri alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik "orta" düzeyde bir yeterliliğe sahip oldukları görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: İlköğretim Öğretmenleri, Alternatif Değerlendirme Yöntemleri, Öğretmen Yeterlikleri.

COMPETENCY LEVEL OF THE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN RELATION TO ALTERNATIVE ASSESSMENT METHODS

Meltem DURAN, Gazi University, meltemduran2@gmail.com
Gülcan MIHLADIZ, Mehmet Akif Ersoy University, gulcanmihladiz@gmail.com
Buket BALLIEL, Gazi University, bballiel@hotmail.com

Abstract
In recent years, it has become clear how important the evaluation is in the education system where decisions made about students, teachers, programs and schools are required to have high reliability and validity. Alternative evaluation which is a common term used together with the evaluation in constructivist approach is an approach aiming to holistically evaluate learning process and to measure what students can do besides what they know. No matter what theoretical features, contributions and purposes of this evaluation method, the success of it largely depends on the competency level of the practitioners. Hence, the competency level of the elementary school teachers in implementing alternative assessment methods is of great importance for the applicability and success of the elementary school programs. The purpose of the present study is to determine the teachers' attitudes towards alternative assessment methods, their

perceptions of their competency in implementing these alternative methods and frequency of their application and in this way, to determine the general competency level of the teachers.

What is the competency level of the elementary school teachers in implementing alternative assessment methods?

In connection with the above-mentioned problem statement, the sub-problems of the study can be stated as follows:

1. What are the teachers' attitudes towards alternative assessment methods?
2. What are the teachers' perceptions of their competency level for using alternative assessment methods?
3. To what extent do the teachers make use of alternative assessment methods?
4. Is there correlation between the teachers' attitudes towards alternative assessment methods and perception of their competency and the extent to which they use these methods?

The present study is a survey study carried out to determine the teachers' competency level in relation to using alternative assessment methods.

The universe of the study consists of the elementary school teachers working in elementary school in Muğla city in 2010-2011 school year. The sampling of the study consists of 40 teachers from four elementary school selected from the universe according to purposeful sampling method. The study was carried out with the voluntary teachers teaching the subjects in which alternative assessment methods can be used. As such, data collection survey was administered to 4^{th} and 5^{th} grade classroom teachers and 6^{th}, 7^{th}, and 8^{th} grade subject teachers.

In the study "teacher competency" questionnaire developed by Banoğlu (2009) was used as a data collection tool.

While developing the teacher competency questionnaire, Banoğlu (2009) followed a logical and statistical approach. To establish the logical validity of the questionnaire, opinions of the four experts in the field were sought. To establish statistical validity, this procedure was followed: In order to establish the validity of the draft questionnaire, it was administered to 30 people. As a result of this preliminary administration, the questionnaire was given its final form including 27 items. The reliability of the questionnaire data was evaluated and Cronbach's Alpha reliability coefficient was found to be 0.88. Moreover, in order to determine whether there are significant differences between the questionnaires administered to the teacher at one week interval, Pearson correlation analysis was carried out. The data of the study were obtained through "teacher competency" questionnaire consisting of four sections. The first section includes nine items designed in the form of five-point Likert scale (ranging from barely necessary to highly necessary). The second section includes nine items designed in the form of five-point Likert scale (ranging from very little competency to high competency). In the third section, there are nine items in the form of five-point Likert scale aiming to elicit the usage frequency of the methods (ranging from very rare to very frequent).

The third section, on the other hand, consists of 9 items designed in the form of five-point Likert scale ranging from very rare to very frequent to measure the frequency of the use of methods.

The data of the study were analyzed through "SPSS for Windows 15.0" program package. The significance level was set to be p=.05 in the present study. In the analysis of the data, frequencies, percentages, means and multiple-regressions were employed. Multiple-regression test was conducted to determine whether the teachers' attitudes towards and their self-efficacy perceptions of alternative assessment techniques match with the frequency of their use of these alternative assessment techniques. By taking the mean of the general mean of the variables of attitude, self-competency perception and frequency of use, the competency level of the teachers for alternative assessment techniques was found.

The present study aims to determine the elementary school teachers' competency level for the use of alternative assessment methods. Their competency level was determined by considering their attitudes towards alternative assessment, the perception of self-efficacy and the frequency of use. In this section, the results obtained in light of the findings of the study and suggestions based on these results are presented.

The first sub-problem is "What are the teachers' attitudes towards alternative assessment methods? Findings concerning this question revealed that the teachers mostly find alternative assessment methods "necessary". When the mean of the attitude scores taken from the scale by the teachers is examined, it can be argued that the teachers have positive attitudes towards alternative assessment methods. The second sub-problem is "What are the teachers' self-efficacy perceptions of alternative assessment methods? Findings concerning this question showed that the teachers mostly find themselves "adequate" for the use of alternative assessment methods. Based on this finding, it can be claimed that the teachers have a moderate level self-efficacy perception of alternative assessment methods.

The third sub-problem is "What is the frequency of the teachers' use of alternative assessment methods?" The findings concerning this question revealed that they make use of alternative assessment methods at a "moderate" frequency.

The fourth sub-problem is "Do the teachers' attitudes towards and their self-efficacy perceptions of alternative assessment techniques match with the frequency of their use of these alternative assessment techniques?" The teachers' self-efficacy perceptions and attitudes affect their frequency of use. This affect was found to be significant for both of them but stronger for the self-efficacy perception.

Key Words: Elementary School Teachers, Alternative Assessment Methods, Teacher's Competency.

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANS GÖREVLERİNE YÖNELİK TUTUMLARINI YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN BELİRLENMESİ

Mehmet KARAKUŞ, Çukurova Üniversitesi, memkar@cu.edu.tr
Yeliz BOLAT, Çukurova Üniversites, yelizdikbas@gmail.com

Özet

Bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak eğitim programlarında da değişmeler meydana gelmektedir. Son yıllarda ülkemizde program geliştirme çalışmaları doğrultusunda ilköğretim programında değişiklikler yapılmıştır. Bu paralelde programın değerlendirme öğesinde 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. Bu alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden biri de performans görevleridir.

Performans görevleri 2005 yılından bu yana ilköğretim programındaki tüm derslerde yer almaktadır. Yaygın olarak kullanılmakta olan bu görevlere yönelik öğrencilerin tutumlarını ve tutumlarını yordayan değişkenleri belirlemek araştırılmaya değer bir konu olarak görülmüştür.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerine yönelik tutumlarını yordayan değişkenleri belirlemektir.

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2003, s.81).

Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde uygulanmıştır. Araştırmanın evreni Adana ilinde beşinci sınıfa devam eden ilköğretim öğrencileridir. Bu öğrencilerden amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesiyle 299 öğrenci

seçilmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlayabilmek için, araştırma alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki toplam 6 ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmaya alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan 99, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan 118, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan 82 olmak üzere 299 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 131'i kız, 168'i erkektir.
Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kumandaş (2008) tarafından geliştirilen kişisel bilgiler anketi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgiler anketinde cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu, evdeki olanaklar, evde bulunan kitap sayısı, okulun olanakları, öğrencinin yaptığı etkinlikler, performans görevini yaparken yararlanılan kaynaklar, hangi derse ait performans görevinden daha çok zevk alındığı, performans görevinin konusunu belirleme şekli, performans görevini değerlendirme şekli ve performans görevini yaparken yardım alınan kişilerle ilgili bilgilerin alındığı 11 madde yer almaktadır. Tutum ölçeği beşli likert olarak yanıtlanan 43 maddeden oluşmaktadır. Tutum ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.96'dır (Kumandaş, 2008). Bu araştırmada tutum ölçeği ile ilgili Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı yeniden hesaplanmış ve 0.92 olarak bulunmuştur.
Araştırmada toplanan veriler çoklu regresyon tekniğiyle analiz edilmiştir. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha fazla bağımsız değişkene (yordayıcı değişkenlere) dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür. Bu analiz, yordayıcı değişkenler tarafından bağımlı değişkende açıklanan toplam varyansın yorumlanmasına, açıklanan varyansın istatistiksel anlamlılığına, yordayıcı değişkenlerin tek tek istatistiksel olarak anlamlılığına ve yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönüne ilişkin yorum yapma olanağı verir (Büyüköztürk, Çokluk, Şekercioğlu, 2010, s.55).
Araştırmada toplanan verilerin analizi sonucunda, araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerine yönelik tutum ölçeği ortalamaları 180,78 olarak belirlenmiştir.
Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, yordayıcı değişkenler, tutum ölçeği puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %37'sini açıklamaktadır ($R=0.607$, $R^2= 0.369$, $p<0.01$). Bu değişkenlerden, cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu, okulun olanakları, öğrencinin yaptığı etkinlikler, performans görevini yaparken yararlanılan kaynaklar ve performans görevini yaparken yardım alınan kişiler değişkenlerinin öğrencilerin tutum ölçeği puanları ile anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir.
Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin tutum ölçeği puanları üzerindeki göreli önem sırası; annenin ilköğretim mezunu olması, cinsiyet, performans görevini yaparken ansiklopediden yararlanılması, performans görevini yaparken babadan yardım alınması, öğrencinin performans görevi ile ilgili araştırma yapması ve okulda bilgisayar laboratuarının bulunmasıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre, cinsiyet, performans görevini yaparken ansiklopediden yararlanılması, performans görevini yaparken babadan yardım alınması değişkenlerinin, .01 düzeyinde annenin ilköğretim mezunu olması, öğrencinin performans görevi ile ilgili araştırma yapması ve okulda bilgisayar laboratuarının bulunması değişkenlerinin ise .05 düzeyinde anlamlı yordayıcı oldukları belirlenmiştir. Evdeki olanaklar, evde bulunan kitap sayısı, hangi derse ait performans görevinden daha çok zevk alındığı, performans görevinin konusunu belirleme şekli, performans görevini değerlendirme şekli değişkenlerinin ise, öğrencilerin tutumu üzerinde anlamlı yordayıcı olmadıkları belirlenmiştir.
Sonuç olarak, öğrencilerin performans görevlerine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu, okulun olanakları, öğrencinin yaptığı etkinlikler, performans görevini yaparken yararlanılan kaynaklar ve performans görevini yaparken yardım alınan kişiler değişkenlerinin öğrencilerin tutumlarını yordadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: İlköğretim programı, Ölçme-değerlendirme, Performans görevi, Tutum.

IDENTIFICATION OF THE VARIABLES PREDICTING 5th GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS PERFORMANCE TASKS

Mehmet KARAKUŞ, Çukurova University , memkar@cu.edu.tr
Yeliz BOLAT, Çukurova University, yelizdikbas@gmail.com

Abstract

Education programs have been developing parallel to the developments in science and technology. In Turkey, elementary school education programs have gone through some changes in line with the program development efforts recently. In this regard, there have been major changes especially in the evaluation aspect. It is suggested that alternative assessment and evaluation tools examining the process should be used in addition to the traditional ones focusing on the production. Performance tasks are one of the alternative assessment and evaluation methods.
Performance tasks have taken place in all the lessons in the primary school education program since 2005. Attitudes of students towards these tasks and variables predicting these attitudes seemed to be a topic worth studying. Thus, the purpose of this study is to identify variables predicting 5th grade primary school students' attitudes towards performance tasks.
This study was designed as a relational survey model which aims at identifying the existence and the level of covariance between two or more variables (Karasar, 2003, p.81).
The study was conducted in the spring semester of the 2010-2011 academic year. Target population was all the 5th grade primary school students in Adana. From this target population, 299 students were chosen using a maximum variation sampling which is a purposeful sampling method. With a view to enhancing the maximum variety, the study was conducted in six primary schools which are in the low, medium and high socio-economical levels. Of the 299 participants, 99 of them were from schools in low socio economical level, 118 of them were from medium socio-economical level, and 82 of them were recruited from high socio-economical level schools. There were 131 girls and 168 boys participating in the study.
Personal Information and Attitudes Questionnaire developed by Kumandaş (2008) was used as the data collection tool. Personal Information Form included 11 questions aiming to identify gender, education level of the parents, facilities at home, number of books at home, facilities at school, students' activities, resources used while doing performance tasks, performance tasks favoured by students, the way they chose the performance tasks, the way they evaluated the performance tasks, and people they asked for help. The attitudes questionnaire was a five-point likert scale consisting of 43 items. Cronbach Alpha Reliability Coefficient for the Attitudes Scale was 0.96 (Kumandas, 2008). Cronbach Alpha Reliability was recalculated and detected 0.92 in this study.
The data obtained from the study were analyzed using multiple regression analysis technique. Multiple regression analysis is used for predicting dependent variables based on two or more independent variables (predictor variables). This analysis enables interpretation of the total variance explained by the predictor variables in the dependent variable, statistical significance of the explained variance, statistical significance of each predictor and interpretation of the way of the relationship between predictor variables and dependent variables (Büyüköztürk, Çokluk, Şekercioğlu, 2010, p.55).
As a result of the data obtained from the study, attitudes scale mean scores of the 5th grade students towards performance tasks were detected 180,78.
According to the results of the multiple regression analysis, predictor variables explain nearly 37 % of the total variance in the attitudes scale scores ($R=0.607$, $R^2= 0.369$, $p<0.01$). It was found that variables such as gender, education level of the parents, facilities at school,

students' activities, resources used while doing the performance tasks, and people they asked for help displayed a significant relationship with the attitudes scale scores of the students.
According to standardized regression coefficient (β), the relative order of importance of the predictor variables on the attitudes scale scores were; mothers' being a graduate of primary school, gender, using encyclopedia while doing performance tasks, asking help from the father, students' searching about the performance tasks and having a computer laboratory at school. According to the t-test results regarding the significance of regression coefficient, the variables of gender, using encyclopedia while doing performance tasks, asking help from the father were found to be significant at .01 level. However, mothers' being graduate of primary school, students' searching about the performance tasks and having a computer laboratory at school were significant predictor variables at .05 level. Facilities at home, number of books at home, the most favoured performance task, the way of identifying the topic for the performance task, and the way the performance task is evaluated were found not to be significant predictor variables for students' attitudes.
Results of the analysis show that students have positive attitudes towards performance tasks, and variables such as gender, education level of the parents, facilities at school, students' activities, resources used while doing the performance tasks, people they asked for help were found to be the predictor variables for students' attitudes.

Key Words: Primary Education Program, Assessment and Evaluation, Performance Task, Attitude.

İLKÖĞRETİM FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM (4-5. SINIF) PROGRAMLARI'NDAKİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Nurhan ÖZTÜRK, Gazi Üniversitesi, nurhanozturk41@gmail.com,
H.Gamze YALVAÇ, Gazi Üniversitesi, gamzeyalvac@gmail.com,
Tezcan KARTAL, Gazi Üniversitesi, tezcankartal@hotmail.com,
Ramazan DEMİR Gazi Üniversitesi, ramazandemir70@hotmail.com

Özet

Bilimsel bilginin arttığı, fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında görüldüğü günümüzde fen ve teknoloji eğitimi anahtar bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, bütün toplumlar sürekli olarak fen ve teknoloji eğitiminin kalitesini artırma çabası içine girerler. Eğitimin kalitesini arttırmanın yolu da programlarda yapılan yeniliklerle sağlanmaktadır. Fen ve teknoloji dersi öğretim programı da 2004-2005 eğitim öğretim yılında uygulamaya koyulmuştur. İlköğretim okullarında fen ve teknoloji dersinde uygulamaya konan program ile birlikte alternatifi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin de uygulanmaya başlanması öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanmasını zorunlu hale getirmiştir. Programda geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları benimsenerek öğrenciyi değerlendirmenin yanı sıra öğrenci sürecini değerlendirme anlayışına ağırlık verilmektedir. Programda sadece ürün değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de değerlendirilir. Öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatlarına uyarlamalarına fırsatlar verilir. Programda yer alan alternatif ölçe ve değerlendirme teknikleri süreç ağırlıklı olduğundan, klasik ölçme araçları yanında, performans değerlendirmesini, öğrenci ürün dosyası hazırlanması gibi araçlara yer vermesi bakımından önemlidir. Eğitim ve öğretim ortamında, öğretmenin sahip olduğu yeterlikler öğretmen ve öğrenci arasında sağlanan etkileşimin kalitesinin bir ölçüsüdür. Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde, öğrenciyle, öğrencinin ailesinden daha çok zaman geçiren kişi, sınıf öğretmenleridir. Bu bakımdan düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin gelişim süreçlerinde payları büyüktür. Uygulamaya koyulan bir öğretim programının öğretmenler tarafından benimsenip uygulanabilmesi programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin tecrübeleri ve görüşleri önemlidir. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin hem kendilerine hem de öğrencilere sağlayacağı katkıların yanında yaşanılan sorunlara değinmesi bakımından da büyük önem taşımaktadır.
Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme öğesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
Sınıf öğretmenlerinin 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programının yürürlüğe girmesiyle kullanılmaya başlanan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde olumlu gördükleri yönler, yaşadıkları sorunlar ve sorunlara getirdikleri çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini almaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere şu sorular sorulmuştur:

1. 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretmen ve öğrenci için olumlu görülen tarafları nelerdir?
2. 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlar var mı? Varsa nelerdir?
3. Derslerinizde hangi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorsunuz? Sebep ve sonuçları ile yazar mısınız?
4. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin derslerde kullanımı sırasında yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
5. Bilinen ve programda yer alan alternatif ölçme değerlendirme teknikleri dışında sizin kendi geliştirdiğiniz ve uyguladığınız teknikler var mı? Varsa niçin böyle bir şeye ihtiyaç duydunuz?

Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Kocaeli ilinde amaçlı örnekleme yolu ile seçilen üç farklı ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda, örneklemi derinlemesine araştırabilmek için örneklem grubu küçüktür. Buna göre görüşmeler, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nı uygulayan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Kocaeli ili Merkez ilçesinde bulunan farklı ilköğretim okullarından seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Ö1,Ö2,....Ö26 şeklinde kodlarla isimlendirilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 14'ü bayan, 12'si erkek öğretmenlerden oluşan toplam 26 sınıf öğretmeni ile açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra, kapsam geçerliliğini test etmek amacıyla 3 fen ve teknoloji öğretmeni, 1 program geliştirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Nitel boyutlu veriler içerik analizine tabi tutularak belirli kategoriler altında sayısallaştırılmıştır. Görüşme formları yapılan kodlamaya göre tekrar değerlendirilerek öğretmenlerin kullandıkları ifadeler tablodaki ifadelerle eşleştirilmiştir. Böylelikle verilen cevapların frekansları kaydedilerek veriler nicel forma dönüştürülmüştür.
Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını benimsedikleri, ancak programı yeterince tanımamaları nedeniyle uygulamada bazı problemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yaşadıkları sorunlara ilişkin, programın kendilerine iyi tanıtılması gerektiği ve bu yönde seminerler verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorulara verilen cevaplara bakıldığında ise, öğretmenler tarafından yeni ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrencilere her türlü değerlendirme fırsatı sağladığı, bireysel farklılıkları dikkate alması, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırması, öğrencilere yaparak

yasayarak öğrenme ortamı sunması gibi ifadeler ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenler sınıflarında ölçe ve değerlendirme tekniklerini uygularken sınıf mevcudunun fazla olmasın ve zamanın yetmemesi gibi nedenlerden dolayı sorun yaşadıkları görülmüştür. Araştırmanın sonucu olarak öğretmenler, yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlardır.

- Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersi öğretim programını tanıtılması ve uygulamaya yönelik bilgi verilmesi için MEB tarafından seminerler ya da hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, il milli eğitim müdürlükleri ve okul müdürlerinin; öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını sınıf içinde daha rahat ve tam olarak uygulayabilmeleri için sınıf mevcutlarını azaltıcı çalışmalar yapması sağlanmalıdır.

Anahtar kelimeler: fen ve teknoloji dersi öğretim programı, sınıf öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme

TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE ASSESSMENT AND EVALUATION METHODS EMPLOYED IN ELEMENTARY SCHOOL SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHING PROGRAMS (4-5THGRADES)

Nurhan ÖZTÜRK, Gazi University, nurhanozturk41@gmail.com,
H.Gamze YALVAÇ, Gazi University, gamzeyalvac@gmail.com,
Tezcan KARTAL, Gazi University, tezcankartal@hotmail.com,
Ramazan DEMİR Gazi University, ramazandemir70@hotmail.com

Abstract

In today's world where the amount of information in continuously increasing and the impacts of science and technology are clearly seen in every field of our lives, science and technology education gains greater importance. Hence, almost all the nations in the world are making efforts to improve the quality of science and technology education. One of the many ways of improving the quality of the education is innovations in the programs. The science and technology course was first incorporated into the curriculum of the elementary schools in 2004-2005 school year. With the emergence of science and technology course in elementary school programs, alternative assessment methods were also introduced and this resulted in an obligation on the part of the teachers to learn how to use these alternative methods. Together with the traditional ways of assessment and evaluation, alternative assessment methods were also adopted and in this way not only the students themselves but also the learning processes started to be evaluated. Not only the product but also the learning processes of the students are evaluated. The students are provided with opportunities to use what they have learned in their daily lives. As the alternative assessment methods are process-oriented, they include performance evaluation, student product files etc. in addition to classical means of evaluation. In a learning-teaching environment, the teacher's competencies are one of the predictors of the quality of the communication between the teacher and the student. In particular, in the first level of the elementary education, the classroom teacher spends more time with students than their families. In this respect, classroom teachers may have great impacts on their students' development. In order for a program to be implemented successfully, it is of great importance for teachers to have the required competencies; hence, as the practitioners, the teachers' opinions are vital. The present study is important to reveal the teachers' perceptions of the contributions of alternative assessment methods to themselves and their students and problems experienced in the implementation of these alternative assessment methods.

What are the classroom teachers' opinions about the use of alternative assessment and evaluation methods within the context of science and technology course?

The purpose of the present study is to elicit the teachers' opinions about the positive aspects of alternative assessment methods started to be used with the incorporation of science and technology course into the curriculums of elementary schools, the problems they have experienced and solutions they suggested to these problems. In line with this purpose, following questions were asked to the teachers:

1. What are the positive aspects of the alternative assessment methods mainly used after the incorporation of science and technology course into the curriculums for the teachers and their students?
2. Are there any problems experienced in connection with the use of alternative assessment methods? If yes, what are they?
3. Which alternative assessment methods are you using in your lessons? Write their reasons and outcomes.
4. What are your suggestions for solutions to the problems experienced in relation to the use of alternative assessment methods in lessons?
5. Apart from the known alternative assessment methods included in the program, are there any alternative assessment methods you yourself created? If yes, why did you need such assessment methods?

The present study employs qualitative research method. The universe of the study consists of the classroom teachers working in the elementary schools in the city of Kocaeli in 2010-2011 school year. The sampling of the study consists of the teachers working in three elementary schools selected among the universe through purposeful sampling method. In qualitative studies, size of the sampling is kept relatively small to be able to deeply investigate the sampling. In the present study, interviews were carried out with the teachers carrying out science and technology courses. The participants were selected from three different elementary schools in the city of Kocaeli. The participant teachers were named by giving codes such as T1, T2, ... T26. As a data collection tool, the present study made use of semi-structured interview protocol. The data were collected through interviews conducted with 26 classroom teachers where open-ended questions were used. The questions included in the interview protocol were designed by the researchers and then the opinions of three science and technology teachers and one program development expert were sought to establish the content validity. In line with the feedbacks obtained, the interview protocol was reviewed. Qualitative data were subjected to content analysis and then classified under some certain categories. Interview outcomes were reevaluated according to the classification established and the teachers' statements were matched with the statements in the table. In this way, frequencies of the responses were calculated and the data were transformed into qualitative data.

When the results of the study were examined, it was seen that the science and technology teachers adopted the teaching program but some problems emerged in the implementation of the program as they were not familiar enough with the program. The teachers stated that the get more accustomed to the program, there is a need for seminars about the program. When the responses given to the questions related to assessment and evaluation were looked at, it was found that the teachers think that alternative assessment methods help them to evaluate every aspect of the students, these methods consider the individual differences, enhance students' interest in lessons, and provide students with environments where they can learn by doing and living. But they see crowded classes and lack of time as serious problems encountered in the implementation of these methods. In the end, they made some suggestions for the solutions to these problems.

- The teachers should be made more familiar with the science and technology program and given more information about implementation of the program, seminars and in-service training should be provided.
- The Ministry of National Education, Directorates of National Education and school directors should make efforts to decrease the number of students in the classes so that alternative methods can be used more efficiently.

Key words: Science and technology course teaching program, classroom teachers, assessment and evaluation.

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME MATEMATİK DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

Özlem GÖKTAŞ, Atatürk İlköğretim Okulu, ozlemgoktas44@hotmail.com

Özet

Eğitim şüphesiz bir toplumun bugününü ve yarınını belirleyen önemli bir olgudur. Eğitim, bireylerde istendik yönde, topluma uygun davranış değişiklikleri meydana getirmeyi amaçlamaktadır. Bu değişikliklerle tek tek bireylerin ve dolayısıyla toplumun daha çağdaş, gelişmiş, bilimsel gelişmelerden haberdar, öğrenmeyi öğrenen, kendini geliştirebilen insanlar olması beklenmektedir.
Eğitim sistemi, her sistemde olduğu gibi alt sistemlerden meydana gelmektedir. Bu alt sistemler kimi bakış açılarına göre; ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim olabileceği gibi bazı konu alanlarına göre de her bir disiplin birer alt sistem olarak düşünülebilmektedir. Öğrencilerde oluşturulacak davranışlar konu alanlarına göre gruplandırıldığında bu davranışların bir bölümünün Matematik, bir bölümünün Türkçe, bir bölümünün Fen Bilgisi vb. alanlarda öbeklendiği görülmektedir. Bu farklı disiplinler ayrı ayrı bir alt disiplin olarak görülmesine karşın, hem kendi içlerinde hem de eğitim sistemiyle bire bir ilişki halindedir.

Bireylerin sorunları tek başlarına çözme yeteneklerinde zayıflama olacağından, işbirliği ile öğrenme ve sorun çözme önemli hale gelecek, mevcut sorunlar, tek disiplinden değil, çok disiplinli bir yaklaşımla, farklı alanlardan kazanılan bilgi, kavram ve yeteneklerin eşgüdümlenmesi ile çözümlenecektir. Bu eşgüdümlenmeye hizmet edecek olan disiplinlerden ikisi de Türkçe ve Matematiktir.
Program, diğer derslerin programlarında (Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Matematik vb.) olduğu gibi öğrencilerin Eleştirel Düşünme, İletişim, Araştırma-Sorgulama, Problem Çözme Becerisi, Bilgi Teknolojilerini Kullanma ,Girişimcilik, Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma gibi ortak becerileri kazanmalarını hedeflemektedir.
Programda yer alan ortak becerilerde özellikle dikkat çeken "Problem Çözme Becerisi" ve "Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma" becerileridir. Çünkü genellikle bu becerilerde yalnızca belli disiplinler akla gelmektedir. Oysa Matematik dersinde de "Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma" becerisinin; ya da Türkçe dersinde de "Problem Çözme Becerisi" nin önemli olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir.
Matematik başarısını belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar göstermiştir ki, bazı faktörler matematik başarısını etkileyebilmektedir. Ayrıca, matematik başarısının kimi dersler ve etkinlikler ile ilişkilendirilebilme özelliği de dikkate alındığında, okuduğunu anlamanın matematik başarısı üzerindeki etkisini belirleme gereksinimi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.
Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim ikinci kademe matematik dersinde, okuduğunu anlamanın matematik başarısına etkisini belirlemektir.
Bu temel amaç çerçevesinde,
1) Öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri ile matematik dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2) Cinsiyetlerine, soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına, kitap okuma sıklıklarına ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin;

a) Matematik başarıları arasında ve
b) Okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

sorularına yanıt aranmıştır.
Bu araştırmada, İlköğretim İkinci Kademede Okuduğunu Anlama Becerisinin, Matematik Başarısına Etkisi'nin belirlenmesi amaçlandığından, araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 71 resmi ilköğretim okulunun 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni daha iyi temsil edeceği düşüncesiyle farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullardan "sistematik tesadüfi (katmanlı) örnekleme" yoluyla 300 öğrenci araştırma örneklemine alınmıştır.
Araştırmada veri toplama amacıyla iki araç geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Bunlar Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Matematik Başarı Testi' dir.
Okuduğunu anlama başarı testi olarak Çiftçi (2007) tarafından hazırlanan "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi" doktora tezi çalışmasında kullanılan Okuduğunu Anlama Ölçeğinden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Nihai şekli verilen testte 6. sınıf seviyesine uygun 7 okuma metni ve bu metinlere bağlı olarak 28 çoktan seçmeli madde yer almıştır. Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin ön uygulama sonucunda KR-20 güvenirlik katsayısı ,82 olarak bulunmuştur.
Matematik Başarı Testi oluşturulurken, öncelikle altıncı sınıf Matematik Dersi ile ilgili olarak araştırma kapsamına alınan Cebir Öğrenme Alanı ile Olasılık ve İstatistik Öğrenme Alanının, "Cebirsel İfadeler, Eşitlik ve Denklem, Tablo ve Grafikler " alt öğrenme alanlarının kazanımları belirlenmiştir. Kazanımlar doğrultusunda, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri de göz önüne alınarak dörder seçenekli çoktan seçmeli denemelik maddeler oluşturulmuştur. Matematik Başarı Testi'nde madde güçlükleri .26 ile .80 arasında değişen 30 madde yer almıştır. Testin KR-20 güvenirlik katsayısı .93 bulunmuştur.
Verilerin istatistiksel analizi SPSS 16.0 paket programıyla yapılmıştır.
Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Matematik Başarısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır
Verilerin analizi betimsel istatistik teknikleri ile (frekans, yüzde vb.) belirlenmiştir. Cinsiyetlerine, kitap okuma sıklıklarına, soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına ve okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, yine aynı değişkenler açısından Matematik Başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız değişkenlerin anlamlılık düzeyleri için, homojen dağılım dağılmadıklarına göre t- testi, Mann-Whitney U, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal-Wallis H analizi, LSD testi kullanılarak yoklanmıştır.
Anlamlılık düzeyi (p) 0,05 olarak alınmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda veriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.
Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik başarıları arasında yükseğe yakın bir ilişki olduğu (r =0,68); Cinsiyetlerine ve kitap okuma sıklıklarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı, cinsiyetlerine ve kitap okuma sıklıklarına göre öğrencilerin matematik başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; öğrencilerin soru

çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu, yine öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre matematik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.
Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.
Anahtar Sözcükler: Okuduğunu Anlama, Matematik Başarısı, Sonucu Görmeye Dönük Değerlendirme, İlköğretim Altıncı Sınıf

THE EFFECT OF READING COMPREHENSION SKILL ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT IN MATHEMATICS LESSON AT THE SECOND STAGE OF PRIMARY SCHOOL

Özlem GÖKTAŞ, Atatürk Primary School, ozlemgoktas44@hotmail.com

Abstract

Education is certainly an important phenomenon which determines the present and the future of a society. Education aims to make desired changes which are appropriate for the society in individuals' behaviors. Due to these changes firstly the individuals and then the society are expected to be people who are more modern, sophisticated, aware of scientific developments and who learns how to learn and can improve himself.

Education system, as in all systems, is composed of sub-systems. According to some perspectives, these sub-systems can be Primary Education, Secondary Education and Higher Education, and also to some subject fields each discipline is thought to be a sub-system. When the behaviors which will be formed on students are grouped according to their subject fields, it is seen that a part of these behaviors is grouped in the field of Mathematic, a part in Turkish, a part in Science and so on. Although these different disciplines are seen as sub-disciplines separately, they are in relation with both themselves and the education system.

As there wil be a weakness in individuals' problem solving alone skill, cooperative learning and problem solving will gain importance; the existing problems will be resolved not only by one discipline but also by a multi-disciplined approach and the coordination of knowledge, concepts, capabilities gained from different backgrounds. The two disciplines serving to this coordination are Mathematics and Turkish.

The program as in other lessons' program (Turkish, Science, Social Studies, Mathematics, etc.)Aims to have students gain the common skills such as Critical Thinking, Communication, Research-Questioning, Problem Solving, Using Information Technologies, Initiation, and Using Turkish accurately and effectively.

The common skills which especially catch attention in the program are 'Problem Solving 'and 'Using Turkish accurately and effectively' Because usually in these skills, only the definite disciplines come to mind. However, the importance of 'Using Turkish accurately and effectively' skill in Mathematics and the skill of 'problem solving 'in Turkish lesson shouldn't be ignored.

The researches done for identifying Mathematical achievement have indicated that some factors can effect Mathematical achievement. Moreover, when it is considered that Mathematical achievement can be related to some lessons and activities, the need of identifying the effect of reading comprehension on Mathematical achievement comprise the research's problem.

The general aim of this research is to determine the effect of reading comprehension on Mathematical achievement in Mathematics lesson at the second stage of primary school.

With the framework of this main purpose, the answers of the following questions are tried to find:

1- Is there any clear relationship between students' skill of reading comprehension and their academic achievement in Mathematics?

2- According to students' genders, having problems or not in understanding what they read while solving problems, frequency of book reading and the socio-economical level of the school; is there any clear difference between the students'?

a) Mathematical achievements and

b) The skills of reading comprehension?

In this research, as it was aimed to identify ''the effect of reading comprehension skill on Mathematics Achievement at the second stage of Primary School'', the research was done by using scanning method. The research's population consists of students at the 6th grade at 71 state primary schools in Malatya city center. Because of the thought that they would represent the population well, 300 students from schools at different socio-economical areas were selected as samples by using ''systematic random (stratified) sampling '' method.

Two tools were developed and used in order to get data during the research. They are Reading Comprehension Test and Mathematics Achievement Test.

Reading Comprehension Test was developed by the researcher by getting help from ''Reading Comprehension Scale 'which was used in doctoral thesis called 'Identifying the 5th Grade Students' Achievement Level of Goals determined in Turkish Teaching Program 'which was prepared by Çiftçi (2007) as a reading comprehension test. In the final form of the test there were 7 reading texts appropriate to the level of 6th grade and 28 multiple-choice items related to these texts. As a result of the pre-application of Reading Comprehension Test, KR-20 reliability coefficient was found as .82.

While Mathematical Achievement Test was being developed, firstly Algebra Learning Field and Probability and Statistics Learning Field 's ,which were taken into the research related to 6th grade Mathematics lesson, sub-areas of learning inputs such as ''Algebraic Expressions, Equalities and Equations, Tables and Graphics'' were determined. In accordance with the inputs, sample multiple choice items with four-choice were created by taking students' readiness level into consideration. In Mathematical Achievement Test there were 30 items whose item difficulties were ranging from .26 to .80.KR-20 reliability coefficient of the test was .93.

SPSS 16.0 software programmed was used for analysing the data.

Pearson product-moment correlation coefficient was estimated in order to understand the relationship between the skill of Reading Comprehension and Mathematical Achievement.

The analysis of the data was determined by using descriptive statistics techniques (frequency, percent, etc.).Whether there is a clear difference or not between the student's reading comprehension skills according to their gender variable, reading frequency, having difficulty or not in understanding what they read and the school's socio-economical features; and again in terms of the same variables whether there is a clear difference or not between their Mathematical achievement, and for the clarity level of independent variables whether they dispersed homogeneously or not, were examined by using t-test, Mann Whitney U test, the One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Kruskal -Wallis H Analysis and the LSD test.

The clarity level (p) was taken as 0, 05.In accordance with the analysis; the data was turned into tables and interpreted.

At the end of the research, the results below were found: there was nearly high relation between the reading comprehension and mathematics achievement scores (r = 0,68); there was not a clear difference between reading comprehension scores according to gender variable and frequency of reading a book, and there was not a clear difference between mathematics achievement scores according to gender variable and frequency of reading a book. There was a clear difference between reading comprehension scores according to

whether they have difficulty or not and the school's socio-economical features, and there was a clear difference between mathematics achievement scores according to whether they have had difficulty of understanding what they read and the school's socio-economical features. There have been variable suggestions from the results of the research.

Key Words: Reading comprehension, Mathematics achievement, Summative evaluation, 6th grade of the Primary School.

FORMATIVE ASSESSMENT AND TEACHER PROFESSIONAL CULTURES

Paulo MARINH, pdce08014@fpce.up.pt
Carlinda LEITE, carlinda@fpce.up.pt
Preciosa FERNANDE, preciosa@fpce.up.pt

Abstract

This communication focuses on the concept of formative assessment and its relationship to teachers' professional cultures and his aim is to respond to problems: what are the possibilities for the realization of a student learning assessment in a formative orientation? What are the relationships between conceptions and procedures of formative assessment and the teachers´ professional cultures? So, we conducted an empirical work in two portuguese schools of basic education – one very well placed in the national rankings and another that is placed a final position. For this study, we went through the internal documents of the schools and to teachers' discourses acquired through *Focus Group*. We used the technique of Content Analysis for studying all the data (Bardin, 1977).

In the last decades of the twentieth century, and in the present context, the school has been facing new realities and new demands, for example, the increase and the heterogeneity of the student population, the changes in work world, the new theoretical guidance on teaching and the definition of new professional and cultural identities. These situations demand and imply the search for formative responses able to generate an improved quality of students learning and of educational success. These new responses, and particularly those relating to student learning assessment, imply ruptures with processes that limit the evaluation to the measure processes, in other words, with processes that understand the evaluations as a mere act of classification.

In Portugal, both official discourses as academic discourses, have been to propose a student learning assessment as a training device. In this context, several authors have supported a process of evaluation to the service of learning in which the practices of self-assessment assume centrality (Jorro, 2000; Méndez, 2001; Leite e Fernandes, 2002; Gipps e Stobart, 2003; Roegiers, 2004; Fernandes, 2005; Vasconcellos 2006; Arredondo e Diago, 2009). Is this process that we call alternative formative assessment.

Alternative formative assessment: clarifying the concept

In the perspective of a formative assessment based on principles derived from cognitivism, constructivism and sociocultural and sociocognitive theories arise in the literature, from the 90 years of the twentieth century, several designations and evaluation proposals with the aim of improving student learning in a regulation procedure. Examples are: authentic assessment (Tellez, 1996), formative assessment (Nunziati, 1990; Abrecht, 1994), regulatory assessment (Allal, 1986; Perrenoud, 1999), emancipatory assessment (Saul, 1995) and mediator assessment (Hoffamann, 1996). Independently of the names that result from the theoretical framework supported by several authors, we recognize that they all point to an evaluation paradigm that more than to classify aims to improve student learning. Therefore, they are called alternative modalities of assessment to an assessment that emphasizes the processes of classification, selection and certification, and which is supported by an external regulation (Archbald & Newmann, 1992; Gipps & Stobart, 2003). It is perhaps why Fernandes (2005) suggests a concept of alternative formative assessment, since it appears as an alternative assessment to formative assessment in the way it is conceived by behaviorism. However, according to some authors (Fullan and Hargreaves, 2001; Vasconcellos 2006; Arredondo and Diago, 2009), changes in assessment practices do not happen by itself, and also require changes in teachers' professional cultures.

Teachers' professional cultures

Historically, the work of the teachers have been guided by a process of individual evaluation "according to their own knowledge, experiences, interests and expectations "(Arredondo and Diago, 2009: 482). To Vasconcellos (2006), the spaces of collective reflection on practice, this is, the meetings of educational work are fundamental "to wake up and / or to root ", a new attitude toward the assessment of learning. It is in those spaces, built around the collaborative skill of the articulated group, which it happens a transformative work. For that, those spaces must involve the discussion of all dimensions of the institution, and even the evaluation. In other words, it is a space for reflection and activation of promising practices. For this dimensions of a collaborative culture, Nóvoa (2004) enhances that the logics of collaboration should not reduced to those that occurring within the pedagogical groups, but rather by those that extending to collective whole and have collegiality as procedure of a teachers' professional culture. Perrenoud (2004: 83) also reports that it is necessary "to develop an attitude and a reflexive relationship and cooperative, based on trust and on the project to advance the practice. In summary, the discourses presented here call for collaborative cultures and cultures of collegiality as favourable proposal work to the development of new professional practices and, at the same time, to the improvement of learning assessment practices.

As we have already mentioned, there are many authors who point out the counterproductive effects of the learning assessment that it still exists in school. In fact, it's still symptomatic, the school culture relate the evaluation with the tests and exams, in which evaluate is synonymous of classification and selection. Continues to exist a culture based on unique guilt of the student by his academic achievement (Lukesi, 2006), and in which, as Rodrigues (2010) points out, the teachers' professional culture "is not oriented to the successful of all" but "of some only". The study presented here is supported by this set of ideas and it points out to teachers' professional cultures that limit practices of formative assessment.

Keywords: student learning assessment, alternative formative assessment, teachers' professional cultures.

Hayat Bilgisi Programının Uygulanması: Yaratıcı Dramanın Bir Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılması

Pervin Oya TANERİ –İlköğretim Sınıf Öğretmeni, sezoya@gmail.com
Cennet ENGİN-DEMİR- ODTÜ, cennet@metu.edu.tr

Özet

Son yıllarda sanat dalları ve drama, nitel araştırmalarda kullanılan önemli veri toplama metotları haline gelmiştir.Yaratıcı drama; özellikle düşüncelerini sınıfları dışından birine sözel olarak ve doğrudan ifade edemeyen, küçük yaştaki çocuklar ile yaratıcı etkinlikler

kullanılarak yapılan çalışmanın yenilikçi bir yoludur. Ancak, yaratıcı drama yöntemi çok az araştırmada veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır.

Bu çalışma, çocuk ve gençlerden ayrıntılı veri toplamak için yaratıcı dramanın nasıl bir fırsat sunduğunu göstermektedir. Genellikle, küçük çocuklar ne olup bittiğini anlayacak ve açıklayacak kadar olgunlaşmamış bireyler olarak görülürler. Bu çalışma, küçük çocukların araştırmalara katılmasıyla ilgili metodolojik temel konuların, yaratıcı dramanın neleri içerdiğinin ve sanat-temelli veri toplama araçlarının geliştirilmesinde yaratıcı dramanın nasıl kullanılacağının altını çizmektedir (Belliveau 2006; Sanders 2006).

Bu araştırmanın amacı ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinin işlenişiyle ilgili görüşlerini yaratıcı drama yöntemi kullanarak incelemektir. Bu nedenle öğrencilerin görüşlerini güvenli ve ılımlı bir ortamda, özgürce oyun oynayarak, yazarak, rol yaparak ve resim çizerek paylaşmaları için bir fırsat sunulmuştur.

Çalışmanın verileri yaratıcı drama oturumları ve sınıf gözlemleriyle toplanmıştır. Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Toplam 87 öğrenci (45 ikinci sınıf, 42 üçüncü sınıf) 4 yaratıcı drama oturumuna katılmıştır. Yaratıcı drama oturumları, okulun çok amaçlı salonunda, iki aylık bir süreçte, yaratıcı drama liderlik eğitimi almış olan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Yaratıcı drama oturumlarında kullanılan etkinlikler araştırmacılar tarafından, yaratıcı drama teknikleri kullanılarak hazırlanmıştır. Hayat bilgisi dersinde kullanılan öğretim etkinlikleri, değerlendirme yöntemleri, ve araç-gereçler, beyin fırtınası, donuk imge ve resim çizme etkinlikleriyle ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin rollerini ortaya çıkarmak için ise canlandırma ve tartışma teknikleri kullanılmıştır.

Yaratıcı drama oturumları kamerayla kaydedilmiş, yazılı metin haline getirilmiş ve kodlanmıştır. Oturumların öğrencilerin gerçek ve samimi görüşlerini ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Yaratıcı drama oturumlarından elde edilen resimler, fotoğraflar ve yazılı dokümanlar, etkinliğin baş harfleri ve sınıf seviyesi kullanılarak isimlendirilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler arası iletişimi incelemek için her sınıfta iki ders gözlemi yapılmıştır. Sabahçı ve öğleci gruplarda ayrı ayrı gözlemler yapılmış, böylece 2. ve 3. sınıflarda toplam sekiz sınıf gözlemi gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı drama oturumları video kamerayla kaydedilerek, metin çözümlemeleri yapılmış, kodlanmış ve elde edilen veriler sınıf gözlemlerinin sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, hayat bilgisi programının uygulanışı, ve hayat bilgisi programının uygulamasıyla oluşturmacı yaklaşım arasındaki uyum kategorileri altında gruplandırılmıştır. Sonuçlar, sınıf ortamı, öğretmen, öğrenci ve beli rolleri, öğretim etkinlikleri, öğretim araç-gereçleri ve değerlendirme yöntemlerinin programın uygulanmasını önemli derecede etkileyen etkenlerden birkaçı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeniyle ilgili canlandırmalarından ve çizimlerinden elde edilen sonuçlar, geleneksel oturma biçiminin (arka arkaya dizilmiş sıralar) baskın olarak benimsendiğini göstermektedir. Öğrencilerin canlandırmaları, öğrencilerin öğretmen rolünü; "kılavuzluk" yerine "bilgi aktarıcılık" olarak algıladıklarını da ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilerden, tipik bir hayat bilgisi dersinin işlenişini betimlemeleri istendiğinde, resim çizerek, canlandırmalarla ya da yazarak görüşlerini anlatmışlardır. Sonuçlar, öğrencilerin en önemli rolünün derste öğretmenin açıklamalarını dinlemek olduğunu göstermektedir.

Bulgular velilerin rolünün öğrencilerin ödevlerine yardım etmek, okuldaki toplantılara katılmak ve öğrenciye ders için geren malzemeleri satın almakla sınırlı kaldığını göstermektedir. Ayrıca, hayat bilgisi dersinde öğretimin, anlatım ve soru-cevap yöntemine dayandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, hayat bilgisi dersinde en sık kullanılan araç-gereçlerin ders kitabı, defter, kalem, tahta, makas, tahta kalemi ve yapıştırıcı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hayat bilgisi başarılarını değerlendirmede en çok geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanılmaktadır.

Hayat bilgisi derslerinin işlenişinde, oluşturmacı yaklaşımın programın işlenişiyle ilgili önerilerinin bazılarının dikkate alındığı, ancak derslerdeki etkinliklerin çoğunun oluşturmacı yaklaşıma uygun olmadığı söylenebilir. Özellikle sınıf ortamının düzenlenişi, öğretim araç-gereçleri, öğretim teknikleri ve değerlendirme yöntemleri oluşturmacı yaklaşımla uyumlu değildir. Öğretmenlerin öğretim teknikleri ve değerlendirme yöntemleri konusundaki bilgi eksiklikleri, eğitim paydaşlarının (öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli) yeni programa iyi hazırlanmamaları, sınıf büyüklüğünün uygun olmaması bunun nedenleri arasında sayılabilir.

Bu bulgulara dayanarak, yenilenen ve uygulanan hayat bilgisi programı arasındaki açığı kapatmaları için Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili politikaları belirleyenlere ve okulda programı uygulayanlara birkaç öneri sunulabilir. Öncelikle öğretmenler hizmet-içi eğitimler ve destekleyici programlar yardımıyla uygun öğretim tekniklerini ve değerlendirme metotlarını kullanabilir hale getirilmelidir. Veli katılımını arttırmak için yöneticiler ve öğretmenler, velilerin okuldaki etkinliklere katılmaktan neden çekindiklerini anlamalı ve bu çekinceleri ortadan kaldırmaya çalışmalıdır. Ayrıca, grup çalışmaları ve tartışmalar için tekli sıralar ya da sandalyeler kullanılmalıdır.

Bu araştırmada yaratıcı drama yöntemi bir veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. Yaratıcı drama yöntemi araştırmalarda küçük yaştaki çocuklardan da bilgi toplanmasına olanak sağlamaktadır. Okuyucuların yaratıcı drama oturumlarının veri toplama yöntemi olarak nasıl kullanılacağı konusunda bir bakış açış kazanmaları umulmaktadır.

Uygulamanın iyileştirilmesi için, kültürel özellikler ve sosyo ekonomik çevre gibi etkenlerin programın uygulanışını nasıl etkilediğini göz önünde bulunduran çalışmalar gereklidir.

Anahtar kelimeler: Yaratıcı dramaya temelli araştırma, nitel araştırma, program değerlendirme, hayat bilgisi programı.

IMPLEMENTATION OF LIFE SCIENCES CURRICULUM: USING CREATIVE DRAMA AS A DATA COLLECTION METHOD

Pervin Oya TANERİ, Elementary School Classroom Teacher, sezoya@gmail.com
Cennet ENGİN-DEMİR, METU, cennet@metu.edu.tr

Abstract

Over the last few decades, the arts, including drama, have become meaningful methods of inquiry in qualitative research. Creative drama is an innovative way using creative techniques that is especially relevant to working with young children, who often cannot express their perceptions verbally and directly to researchers outside of their own classroom. However, there are few researches into the use creative drama as means of data collection.

This study exemplifies how creative drama offers the opportunity to collect detailed data from children and young people about their perceptions of implementation of life sciences curriculum. Usually, young children are regarded as immature to understand and clarify what is going on. This article, highlights key methodological issues about young children's participation in research, the concept of what constitutes a creative drama activity and how this was applied to developing art-based data collection tools (Belliveau 2006; Sanders 2006).

The aim of this study was to offer children an opportunity to share their perceptions about the implementation of Life Sciences (LS) lessons by letting them play, write, role play, and draw freely in a setting of security and acceptance.

The data for this study were collected through creative drama sessions, and classroom observations. The participants of the study were selected through purposive sampling. A total of 87 students (45 second grades, 42 third grades) participated in 4 creative drama sessions. Creative drama sessions were conducted in the school's multiple purpose room, in two months period by the researcher who took creative drama leadership training.

The activities used in creative drama sessions have been developed by the researcher using drama techniques. The aim of these activities was to reveal perceptions of students about the implementation of LS lessons. The understanding of the teaching activities, assessment methods and materials of LSC involved the application of brainstorming, still image, and drawing exercises. In order to identify the roles of the teachers, students and parent, role-playing and discussions were utilized. The sessions also revealed the exact and sincere thoughts of the student. The drawings, pictures, written documents obtained from creative drama sessions were named in line with the first letters of the activity, with the grade level and number of the document. In order to probe teacher-student interactions, two lessons for each classroom were video recorded. Thus, eight observations were conducted in two 2nd and two 3rd grade classes from both morning and afternoon shifts. The creative drama sessions were recorded, transcribed, coded and cross–checked against the results of the classroom observations.

Findings from this study are clustered around primary themes under the main category of implementation of LS curriculum and the consistency between the implementation of current LS curriculum and the specific recommendations offered by constructivism. The results revealed that there were several factors that have a significant influence on curriculum implementation, such as classroom setting; roles of teachers, students, and parents; teaching activities; teaching materials; and assessment methods.

The results of drawings and animations of students about classroom setting revealed that traditional classroom layout was predominating in the classrooms. The animations of students also showed that the students believed the role of the teacher was a knowledge transmitter rather than a facilitator.

When the students asked to describe the typical delivery of the LS lesson, they displayed opinions by means of drawing, role playing, and writing. The results illustrated that listening to the lesson was regarded as the most basic role of students.

The results revealed that the role of parents is limited to helping the students' assignments, attending the school meetings, and purchasing the materials required for the lesson. Furthermore, the instructions in LS classes depended heavily on lecture and question-answer methods. In addition, textbooks, notebooks, pencils, papers, whiteboard, scissors, board marker and glue are the mostly used materials in the LS lessons. Moreover, the traditional assessment methods were widely used to assess the success of students in the LS lessons.

Overall it can be argued that although some of the recommendations of constructivist approach to curriculum implementation were evident in LS classes, majority of activities seem to be inconsistent with constructivist approach. Specifically, classroom setting, instructional materials, teaching techniques and assessment methods were not found to be conducive to a constructivist approach. There are several possible reasons for this: a lack of knowledge of teaching methods and authentic assessment methods on the part of teachers; a lack of preparedness for the new curriculum on the part of stakeholders (i.e. teachers, students, administrators and parents); and a lack of classroom space.

Based on these findings, a number of suggestions can be offered to Ministry of National Education policymakers and school practitioners in order to close the gap between the reformed LS curriculum and its actual implementation. First, teachers need to be provided with in-service training and support programs to enable them to successfully make use of appropriate teaching and assessment methodologies. In order to increase parent involvement, administrators and teachers need to understand why parents are reluctant to participate so that the necessary steps can be taken to address these issues. Besides, individual desks and chairs should be used for the group work and discussions.

This study represents an occasion in which the researcher made use of creative drama for data collection. The use of creative drama enabled even young children to contribute to research as informants. It is hoped that the reader will gain some sense of how creative drama sessions may be used as data-collection tools.

Future studies should consider the effects of other characteristics such as cultural background, interest groups and socio-economic environment on curriculum implementation in order to develop ideas for improving implementation.

Keywords: Creative drama-based research, qualitative research, curriculum evaluation, LS curriculum.

İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE HAZIRLADIKLARI PERFORMANS GÖREVLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Sadettin ŞAHİNER, Ahmet Ziya Yazıcı İÖ.O., sadettinsahiner721@gmail.com
Ali ARSLAN, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, arslan54tr@yahoo.com

Özet

İnsan gelişiminde, toplumsal olguların düzenlenmesinde ve bireyin bir vatandaş olarak yararlı bir insan olmasında Sosyal Bilgiler dersinin ayrı bir önemi vardır (Adanalı, 2008:4). Sosyal Bilgiler dersi, ilköğretim çağındaki çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yaşamla çok yakından ilgilidir. Bu dersin yaşamla ilgili olması, çocuğun geçmişini, bugününü ve geleceğini yakından tanımasına imkan verecektir.

Sosyal Bilgiler eğitiminin sosyal hayatın devamlılığına bakan bu yönünün aksamandan yürümesi için hali hazırda kullanılan eğitim programlarının sürekli değişim ve gelişim içinde olması gerekmektedir. Bu amaçla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, çağın gereklerine uygun bir eğitim programı hazırlanması düşüncesiyle yola çıkmış ve bir taslak program hazırlayarak 2004 yılında pilot çalışmasını yapmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen olumlu sonuçlar neticesinde gerekli düzenlemeler yapılarak 2005 yılında, ilköğretim kurumlarında yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının uygulanmasına başlanmıştır. Öğretim programlarındaki bu değişiklik derslerin içeriğinde, öğretim yöntemlerinde, kullanılan araç-gereçlerde ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinde de değişikliklere neden olmuştur (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007:136).

Yeni eğitim programıyla MEB ölçme-değerlendirme uygulamalarında öğrenme sürecine dayalı değerlendirme anlayışını ön plana çıkarmıştır. Bu görüş öğrenme ürünlerini dışlamamakla birlikte, vurguyu daha çok öğrenme sürecinde gerekli olan performansların nasıl geliştiğine ve değiştiğine yapmaktadır (McMillion, 1997:51; Çepni, 2007:194). Performans değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen bir ürün oluşturmasını gerektiren, bireysel ya da grup çalışmalarıyla gerçekleştirilebilen, ürün kadar sürecin de değerlendirilmesine odaklanan, bilimsel ve problem çözme süreçlerine dayalı bir değerlendirme biçimidir. Performans değerlendirmesi, öğrencilere bilgi, beceri ve zeka alışkanlıklarını uygulayabilecekleri, anlayışlarını gösterebilecekleri durum ve ödevler olarak tanımlanır. Yeni öğretim programlarının getirdiği bu yeni ölçme-değerlendirme anlayışının bir parçası olarak gösterilebilecek performans görevleri, hem öğrenme ortamına destek vermesi hem de süreci değerlendirmesi açısından okullarda en yoğun kullanılan ölçme araçlarındandır.

Bu araştırmanın amacı; İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde hazırladıkları performans görevlerine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerinin öğrencilerin çeşitli özelliklerine göre değişip değişmediğini tespit etmektir.
Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden "Alan Taraması" yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla "Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi" geliştirilmiştir. Anketin geliştirilme sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış, buradan elde edilen veriler ışığında 26 maddelik anket taslağı oluşturulmuştur. Anket taslağı 5 ayrı uzmanın görüşlerine sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapıldıktan sonra142 öğrenci üzerinde pilot çalışması yapılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler "temel bileşenler faktör analizi"ne tabi tutulmuştur. Anketin öz değeri 1'in üstünde toplam 5 faktör ve 19 maddeden oluştuğu ve ölçeği oluşturan 5 faktörün toplam varyansın % 62,66'sını açıkladığı görülmüştür. Ankette "Sunum ve Değerlendirme" faktörünün 6 maddeden oluştuğu, faktör yüklerinin 0,55 ile 0,81 arasında, madde-toplam korelâsyonunun 0,49 ile 0,69 arasında değiştiği; "Bilgilendirme" faktörünün 5 maddeden oluştuğu, faktör yüklerinin 0,51 ile 0,70 arasında, madde-toplam korelâsyonunun 0,45 ile 0,52 arasında değiştiği; "Sosyal Etkileşim ve Empati" faktörünün 3 maddeden oluştuğu, faktör yüklerinin 0,71 ile 0,76 arasında, madde-toplam korelâsyonunun 0,59 ile 0,63 arasında değiştiği; "Günlük Yaşamla İlişkilendirme" faktörünün 3 maddeden oluştuğu, faktör yüklerinin 0,55 ile 0,74 arasında, madde-toplam korelâsyonunun 0,39 ile 0,57 arasında değiştiği; "Katılım" faktörünün 2 maddeden oluştuğu, faktör yüklerinin 0,65 ve 0,81 olduğu ve madde-toplam korelâsyonunun 0,47 olduğu görülmüştür. Madde-toplam korelasyonlarının 0,30'dan yüksek olmasına bakılarak anketin iç geçerliliğe sahip olduğuna, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0.84 olmasına bakılarak da anketi oluşturan faktörlerin güvenirlik değerlerinin yeterli olduğuna karar verilmiştir.
Verileri toplamak üzere evren ve örneklem belirlenmiştir. Araştırma evrenini Zonguldak İli Karadeniz Ereğli İlçesindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencileri; örneklemini ise yine aynı ilçe sınırlarında yer alan 4'ü köy, 4'ü merkez ve 1'i özel toplam 9 ilköğretim okulunda öğrenim gören 1006, 4. ve 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Örneklemden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik (frekans, yüzde, aritmetik ortalama), ve MANOVA testleri kullanılmıştır.

Anketin "Bilgilendirme" alt boyutuna öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalaması 4,35'dir. Bu değer "tamamen katılıyorum" aralığına denk gelmektedir. Anketin "Sosyal Etkileşim" alt boyutuna öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalaması 4,04'tür. Bu değer "katılıyorum" aralığına denk gelmektedir. Anketin "Günlük Yaşamla İlişkilendirme" alt boyutuna öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalaması 4,07'dir. Bu değer "katılıyorum" aralığına denk gelmektedir. Anketin "Sürece Katılım" alt boyutuna öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalaması 3,76'dır. Bu değer "katılıyorum" aralığına denk gelmektedir. Anketin "Sunum ve Değerlendirme" alt boyutuna öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalaması 3,94'tür. Bu değer "katılıyorum" aralığına denk gelmektedir.
Öğrencilerin performans görevi hazırlama sürecine ilişkin görüşlerinin okudukları okul türüne göre değişip değişmediğini ortaya koyabilmek amacıyla uygulanan MANOVA testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda yalnızca "Sürece Katılım" bağımlı değişkenine ilişkin görüşlerinin okumuş oldukları okul türüne göre farklılık gösterdiği (F=7,868; p=0,00<0,05), farkın köy($\overline{X}$ =3,933) ile merkez ($\overline{X}$ =3,606) arasında ve köy okulları lehine anlamlı olduğu diğer değişkenlere ilişkin görüşlerinin okul türüne göre değişiklik göstermediği görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin görüşlerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediği de incelenmiş, "günlük yaşamla ilişkilendirme" ve "sürece katılım" değişkenlerine ilişkin görüşlerinde bir farklılık meydana geldiği görülmüştür. Öğrencilerin "Günlük Yaşamla İlişkilendirme" bağımlı değişkenine ilişkin görüşlerinin sınıf türüne göre farklılık gösterdiği (F=10,763; p=0.001<0.005), ve farkın 4. sınıf($\overline{X}$ =4,008) ile 5. sınıf($\overline{X}$ =4,220) arasında, 5. sınıf($\overline{X}$ =4,220) öğrencileri lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca "Sürece Katılım" bağımlı değişkenine ilişkin öğrenci görüşlerinin de sınıf türüne göre farklılık gösterdiği (F=16,692; p=0,000<0,05), farkın 4. sınıf($\overline{X}$ =3,645) ile 5. sınıf($\overline{X}$ =3,981) arasında, 5. sınıf($\overline{X}$ =3,981) öğrencileri lehine anlamlı olduğu görülmüştür.
Sonuçlar: Performans görevi öncesinde öğrencilerin öğretmenleri tarafından bilgilendirildikleri; performans görevlerinin, öğrencilerin sosyalleşmesine ve iletişim kurma becerilerine katkı sağladığı; performans görevlerinin, öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmelerinde öğrenciler için faydalı olduğu; performans görevlerini hazırlama sürecinde öğrencilerin etkin bir biçimde görev aldıkları; performans görevi sonrasında öğrencilerin sunum yapmalarına imkan verildiği; performans görevlerinin değerlendirilmesinde öğrencilerin etkin katılımının var olduğu gözlenmiştir. Köy okullarında okuyan öğrencilerin, merkez okullarında okuyan öğrencilere oranla performans görevi hazırlama sürecinde kendilerini daha aktif hissettikleri; 5. sınıf öğrencilerinin, 4. sınıf öğrencilerine göre görevden edindikleri bilgileri günlük hayat içerisinde daha fazla kullanabildiklerini düşündükleri;5. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre görevin her aşamasında daha etkin katılım sağladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Dersi, Performans Görevleri.

4th AND 5th GRADE STUDENTS' OPINIONS ABOUT THEIR OWN PERFORMANCE TASKS IN THE SOCIAL STUDIES.

Sadettin ŞAHİNER, Ahmet Ziya Yazıcı İÖ.O, sadettinsahiner721@gmail.com
Ali ARSLAN, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, arslan54tr@yahoo.com

Abstract

Social Science Education has a distinct significance in human development, organization of social phenomenon, and in being an efficient individual as an citizen (Adanalı, 2008:4). Social Sciences course has a close relationship with the community life in which elementary education age children grow up. Due to this relationship with the life, the course enables the child to have a good understanding of his/her past, present, and future.
In order to maintain this aspect of Social Science education -which towards the continuity of social life – without any interruption, currently used education programs should be in constant change and improvement. To this end, with the idea of preparing an up-to-date learning program, Head Council of Education and Morality has prepared a draft program and carried out a pilot study of it in 2004. As a results of positive outcomes obtained from pilot study, necessary corrections have been done and come into effect a new Social Studies Curriculum for elementary education institutions in 2005. This change in curricula has also caused changes in the contents of the courses, teaching methods, educational tools, and measurement-evaluation methods (Gelbal and Kelecioglu, 2007:136).
With the new curricula, MNE (Ministry of National Education) put the process-based evaluation forward in educational measurement and evaluation applications. This vision, although it doesn't ignore the learning products, highlights how the necessary performances in the learning process are improved and changed (McMillion, 1997:51; Cepni, 2007:194). Performance evaluation is an evaluation method that requires the performance to be a product realized by individual and/or team work that exhibits the knowledge and skills of the student, to focus on the process evaluation as well as on the product evaluation based on scientific and problem-solving processes. Performance evaluation is described as conditions and homework that enable the students to apply and to exhibit their knowledge, skills, and intellectual habits as well as their understandings. Performance tasks, which can be seen as part of this new educational

measurement and evaluation concept are one of most used measurement tools in the schools in terms of both supporting teaching-learning environment and evaluation of the process.
The goal of this study is to determine how the students see those tasks prepared by them for Social Studies, and whether these opinions differ according to various features of the students.
Survey, one of descriptive study methods, is used in this study.
In order to collect the data, "A Scale of Student Opinions about Performance Evaluation Process" has been developed. In the development process of the survey, first a literature review has been done and a scale draft of 26 items was formed based on the data obtained from the review. Then, survey draft was submitted to the opinions of 5 different experts and after some modifications according to experts' opinions a pilot study has been conducted on 142 students. The data obtained from the students was subjected to "principal components analysis (PCA)". It's seen that the scale consists of 5 factors with their eigenvalues above 1, and 19 items in total and that those 5 factors explain the 62,66% of the total variance.
It has been seen that "Presentation and Evaluation" factor of the scale involves 6 items, and factor loads vary between 0,55 and 0,81, correlation of item-total fell into the range of 0,49-0,69; "Briefing" factor consisted 5 items, factor load of each vary between 0,51 and 0,70, and the correlation of item and total changes between 0,45 and 0,52; "Social Interaction and Empathy" involved 3 item, each of them has a factor load between 0,71 and 0,76 and correlation between item and total varies between 0,59 and 0,63; "Association with Daily Life" has 3 items, factor loads of them being vary between 0,55 and 0,74, and correlation between item and total was between 0,39 and 0,57; "Participation" factor has 2 items, factor loads of which being vary between 0,65 and 0,81, and correlation between item and total was 0,47. Considering that item-total correlations were above 0,30, the scale was determined as having an internal consistency, and by taking into account that coefficient of Cronbach Alpha internal consistency was above 0,84, the factors have adequate reliability values.
To collect the data, the universe and the sampling have been determined. Fourth and fifth grades students of elementary schools in Karadeniz Eregli, Zonguldak, whereas the sample was formed by fourth and fifth grades students of 1006 who attend to the 9 elementary schools, 4 of which being village school, another 4 of which being are located in the city center and 5 of which are being private schools, in the same territory. In the analysis of the data obtained from the sampling, descriptive statistical (frequency, percentage, and mean) and MANOVA test have been used.
The average of answers of the students to "Briefing" sub-dimension is 4,35. This value fell into the range of "I completely agree". The average value of the answers for "Social Interaction" sub-dimension is 4,04. This value fell into the range of "I agree". The average value of the answers for "Association with Daily Life" sub-dimension is 4,07 which fell into the range of "I agree". The average value of the answers for "Participation in Process" is 3,76. This value also fell into the range of "I agree". The average value of the answers for "Presentation and Evaluation" sub-dimension is 3,94 which fell into the range of "I agree".
MANOVA applied whther the opinion of students about performance task preperation procces change according to school type. As a result of this test, only "participation in process" dependent variable differed according the school type (F=7,868; p=0,00<0,05) and the difference between village schools ($\overline{X}$ =3,933) and downtown schools ($\overline{X}$ =3,606) was found significant in favor of village schools and it is seen that opinions about other variables do not differ according to school types or not, and opinions of the students about "Association with Daily Life" dependent variable and "Participation in learning process" variable have been found to be different based on the grade level. Opinions of the students about "Association with Daily Life" dependent variable have been found to be different based on the grade level (F=10,763; p=0.001<0.005) and that the difference between 4th grade students ($\overline{X}$ =4,008) and 5th grade students ($\overline{X}$ =4,220) was significant in favor of 5th grade students ($\overline{X}$ =4,220) was in favor of 5th grade students. Furthermore, opinions of the students about "Participation in Learning Process" dependent variable have been found to be different based on the grade level (F=16,692; p=0,000<0,05) and that the difference between 4th grade students ($\overline{X}$ =3,645)and 5th grade students ($\overline{X}$ =3,981) was significant in favor of 5th grade students ($\overline{X}$ =3,981).
It's been observed that the students were informed by their teachers previous to performance task; that performance task contributed to the socializing process and the communication skill of the students and useful in corresponding what is learnt with daily life; that the students takes an efficient role in preparation of the performance tasks; that the students are allowed to present their performance task; and that the students participate efficiently in the evaluation of the performance task. Also, it has been found that the students who attend to village schools have been more active task preparation process in comparing with the students of downtown schools; 5th grade students are able to use the knowledge from performance tasks more than 4th grade students are able to do, and 5th grade students, in comparing to 4th grade students, are participates more in every stage of the performance task.
Keywords: Social Studies, Performance Tasks.

CUMHURİYETİN KURULUŞUNDAN GÜNÜMÜZE TÜRKİYE'DE UYGULANMIŞ OLAN ORTAÖĞRETİM PROGRAMLARINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Seher ULUTAŞ,Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, seherulutas@yahoo.com.tr
Mehtap ERMAN, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, mhtperman@gmail.com

Özet

Bu çalışma ile Türkiye'de Cumhuriyetin ilanından itibaren ortaöğretim okullarında uygulanan öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmeye nasıl yer verildiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.
Eğitim programı kavramı ve program geliştirme çabaları 20. yüzyılda dikkati çeken bir uğraş haline gelmiştir. Türkiye'de program geliştirme çalışmalarının ise Cumhuriyetin ilânıyla başladığı görülmektedir (Demirel, 2009). Cumhuriyetin ilanından sonra ortaöğretimde temel derslerin ilk programları 1924 yılında yapılmıştır. Bundan sonra 1934, 1938, 1952-1956, 1960-1970, 1981-1986, 1991-1992 ve 2005 yılları programlarda önemli değişikliklerin yapıldığı yıllardır.
Bir eğitim programının dört temel ögesi vardır. Bu ögeler hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile değerlendirmedir. Ölçme-değerlendirme ögesinde hedef-davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır (Demirel, 2009; MEB, 1972). Bütün bu ögeler arasındaki ilişkilerin dinamik olması ve bu yolla ögelerin birbirini etkilediğinden hareketle eğitim programının bir ögesinde yapılacak değişimin programın tümünü etkileyeceği varsayımı temele alınmıştır (Demirel, 2009). Dolayısıyla programlar geliştirilirken değerlendirme ögesinin nasıl uygulanacağı eğitim programlarında açık bir şekilde ifade edilmesi öğretmen uygulamaları açısından önemlidir. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar

Türkiye'de yapılan programlarda öğretmenlere ne kadar bilgi verildiği ve veriliş şekli araştırılıp bundan sonra yapılacak öğretim programlarında bunun nasıl olması gerektiği konusunda bir görüş oluşturulmasına katkı getirmek açısından bu araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada Türkiye'de Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren ortaöğretim okullarında yapılmış olan öğretim programlarında, programların değerlendirme ögesine nasıl yer verildiği incelenerek günümüze kadarki durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.
Çalışmanın temel amacı, Türkiye'de Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar yapılmış olan ortaöğretim programlarında ölçme ve değerlendirmeye nasıl yer verildiğini belirlemektir. Bu amaçla çalışmada; ortaöğretim okullarında uygulanan öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımına, ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine, davranışlara/kazanımlara ilişkin örnek sorulara yer verilip verilmediğini belirleyerek varsa öğretim programlarındaki soruların Bloom'un bilişsel taksonomisine göre düzeyinin nasıl olduğunu ortaya koymaktır.
Çalışmada 1924'den günümüze kadar Türkiye'de uygulanmış olan ortaöğretim programlarında ölçme ve değerlendirmeye nasıl yer verildiğini belirlemek hedeflendiğinden, çalışma doküman incelemesi yaklaşımı ile yapılmıştır.
Çalışma materyali ortaöğretim programlarından oluşmaktadır. Çalışmada incelenecek olan lise öğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve MEB Yayımlar Dairesinden elde edilmiştir.
Çalışmada Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar yapılmış olan programların yoğun yapıldığı yıllar belli dönemlere ayrılmıştır. Bu dönemler; 1924-1938, 1952-1956, 1960-1970, 1981-1986, 1991-1992 ve 2005 sonrası şeklinde alınmıştır.
Çalışmada yıllara göre programların ölçme ve değerlendirme açısından içeriği analiz edildiğinden genel kategoriler olarak *içerik* ve *programların yapılış tarihleri* alınmıştır. İçerik açısından "ölçme ve değerlendirme yaklaşımı", "ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine yer verme", "davranışlara/kazanımlara ilişkin ölçme yöntemlerine örnekler verme" ve "öğretim programlarındaki değerlendirme sorularının niteliği" genel kategoriler olarak alınmıştır. Bu genel kategoriler altında da alt kategorilere yer verilmiştir. Tarihlere göre ise Cumhuriyetten günümüze programlarda önemli değişikliklerin yapıldığı tarihler belirlenerek 1924-1938, 1952-1956, 1960-1970, 1981-1986, 1991-1992 ve 2005 sonrası şeklinde kategoriler oluşturulmuştur.
Analiz sürecinde programlarda yer alan ölçme değerlendirme metinleri incelenmiş ve her bir kategori ile alt kategorilere göre kodlar yazılarak araştırmacılar tarafından veriler analiz edilmiştir.
1924, 1934, 1938 ve 1952-1956 yıllarında yapılmış olan lise programlarda, Türk dili ve edebiyatı programında "Düzeltmeler" hariç ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Ancak bu programların uygulanmasında ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılmasına ilişkin bilgilere "Lise Sınav Talimatnamesi" adlı kitapçıkta yer verilmiştir.
1960 ve 1970 programlarında da Türk dili ve edebiyatı programında sadece "Yazılı yoklama sorularının cevaplandırılma" başlığı altında öğrencilerin başarılarını artırmak için yol gösterilmiştir.
1981-1986 döneminde hazırlanan Türk dili ve edebiyatı programında "Yazılı yoklama sorularını cevaplandırma" bölümü ile felsefeye giriş, sağlık bilgisi, yabancı dil, matematik, coğrafya ve biyoloji dersleri programlarında genelde birer paragrafta ölçme ve değerlendirmeye değinilmiştir.
1991-1992 döneminde hazırlanan tarih, matematik, biyoloji, sağlık bilgisi, yabancı dil beden eğitimi dersleri programlarında sadece örnek değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Yabancı dil programının açıklamalar bölümümde ölçme ve değerlendirme ilgili açıklamalardan söz edilmektedir.
2005 sonrası ortaöğretim programlarında ölçme ve değerlendirme çalışmalarının felsefesi, amaçları ve nasıl yapılacağı her ders için bir bölüm olarak verilmiştir.
1924, 1934, 1938 1952 ve 1956 yıllarında yapılmış olan lise programlarda, Türk dili ve edebiyatı programındaki yazılı yoklamalar dışında ölçme ve değerlendirmede kullanılan araç ve yöntemlerden de söz edilmemiştir. Yine "Lise Sınav Talimatnamesi" inde yazılı ve sözlü sınavlar hakkında bilgiler verilmiş başka araçlardan söz edilmemiştir.
1960 ve 1970 programlarında "Yazılı yoklamalar", 1981-1986 sağlık bilgisi dersi programında açık uçlu sorular yer almaktadır. Yabancı dil dersi programlarında "her dinleyerek anlama çalışmasının çoktan seçmeli testlerle kontrol edilmesi gerektiği" vurgulanmıştır.
1991-1992 döneminde hazırlanan tarih, matematik, sağlık bilgisi, yabancı dil, beden eğitimi dersleri programlarında örnek açık uçlu değerlendirme sorularına yer verilmiş. Biyoloji programında ise açık uçlu sorular yanında boşluk doldurma ve çoktan seçmeli olarak sorular ve proje konularına da yer verilmiştir. Yabancı dil dersi programında çoktan seçmeli, boşluk doldurma, tamamlama, kısa cevaplı soru türlerine yer verilmiş.
2005'den sonra hazırlanan programların tamamında performans değerlendirmeye yönelik görevler, açık uçlu sorular, gözlem, proje, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa yanıtlı sorular, ürün dosyası (portfolio), öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi çeşitli yöntemlere ilişkin bilgilerle bunlara örnekler verilmiştir.
1924 yılından 1986 yılına kadar yapılan lise öğretim programlarının hiç birinde ya da eklerinde örnek sorulara yer verilmemiştir.
1986 sağlık bilgisi dersi programında sorular açık uçlu olup genelde bilgi ve kavrama basamağında verilmiştir.
1991-1992 tarih, matematik, sağlık bilgisi, yabancı dil beden eğitimi dersleri programlarında yer alan örnek açık uçlu değerlendirme soruları genelde bilgi ve kavrama basamağında verilmiştir.
2005 sonrası programlarında tüm derslerde ölçme ve değerlendirme bölümlerinde kazanımlara yönelik çeşitli değerlendirme yöntemlerine yer verilmiştir. Ancak bazı değerlendirme yöntemlerinde kazanımlar belirtilmemiştir. Ayrıca programlarda bilgi basamağından üst düzey zihinsel becerilere kadar farklı düzeylerde soru örneklerine yer verilmiştir.
1924 yılından 1986 yılına kadar yapılmış olan öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanılmamıştır. Ancak 1952'den 1990'lı yıllara kadar sadece belli programlarda soru örnekleri verilmiştir. Bu sorularda büyük kısmı bilgi basamağında olmak üzere bilgi ve kavrama basamağındadır. Bu yıllarda yabancı dil programlarında diğer programlara göre daha fazla bilgiye rastlanmaktadır. 2004 yılından sonra yapılan programların ölçme ve değerlendirme konusunda daha yeterli bilgi verdiği görülmektedir.
Anahtar sözcükler: ölçme, değerlendirme, öğretim programı

MEASUREMENT AND EVALUATION IN THE CURRICULUMS OF HIGH SCHOOL EDUCATION APPLIED IN TURKEY FROM THE ESTABLISHMENT OF THE REPUBLIC ONWARD

Seher ULUTAŞ, Ministry of Education, seherulutas@yahoo.com.tr
Mehtap ERMAN, Ministry of Education, mhtperman@gmail.com

Abstract
In this study was to determine how measurement and evaluation placed in the high school education programs that were designed from the time when the republic was established onwards in Turkey.

The concept of the training program and curriculum development efforts has been remarkable attempt in 20 century. Program development efforts in Turkey began with the declaration of the republic (Demirel, 2009). After the proclamation of the Republic, in secondary education the basic courses curriculum prepared in 1924. After that 1934, 1938, 1952-1956, 1960-1970, 1981-1986, 1991-1992 and 2005 years that significant changes did in curriculums.

An educational program has four components. These are objective, content, learning-teaching process and evaluation. In the component of measurement – evaluation, the target behaviours are tested separately and how much of desired behaviours are achieved by the students and the quality control of the education carried out are highlighted (Demirel, 2009; Ministry of Education (ME), 1972). Due to the fact that all these components are dynamic and each component will affect each other, the assumption that a change in any component of educational program would affect the whole program was considered as the basis (Demirel, 2009). Therefore, in the process of program change, it is of great importance that how the component of evaluation will be applied should be clarified in educational programs in terms of teaching applications. The current study was carried on in order to make a contribution to creating a view over how much teachers have been given importance in the programs made in Turkey from time when the republic was established onwards and investigating the way this issue has been given and over how it should be given in the programs to be designed in the future.

The main purpose of the current study was to determine how measurement and evaluation placed in the high school education programs that were designed from the time when the republic was established onwards in Turkey. Therefore, in the current study it was aimed to determine whether sample questions concerning the measurement and evaluation approach, the tools and methods of measurement and evaluation, behaviours and achievements were given in the programs applied in high schools education and if there were such applications to determine how they were designed according to cognitive taxonomy of Bloom. In this study, high school curriculums that have been applied in Turkey from 1924 to present day, was conducted with document analysis approach.

The years when the curriculums from the establishment of the republic up to the current time were designed were divided into certain periods in this research. These periods were given as 1924-1938, 1952-1956, 1960-1970, 1981-1986, 1991-1992 and post-2005.

As the contents of the curriculums were analysed according to the years in the study, *contents and the dates the programs were designed* were taken as categories. In terms of content, "the approach of measurement and evaluation", "using tools and methods of measurement and evaluation", "giving examples for assessment methods concerning behaviours/achievements" and "the quality of the evaluation questions in teaching programs" were taken as general categories. Sub-categories were given under these headings. Depending on the dates, the dates of program designs from the republic time up to now were determined and such categories as 1924-1938, 1952-1956, 1960-1970, 1981-1986, 1991-1992 and post-2005 were formed.

In the process of analysis, the measurement and evaluation texts in the curriculums were examined and codes for each category and sub-category were determined and then the data were analysed by the researchers.

1. In the high school curriculums designed in 1924, 1934, 1938 and 1952-1956, no information was encountered except for "Corrections" in the program of Turkish language and literature course. However, how the measurement and evaluation of these programs would be applied was given in a booklet called "High School Exam Guidebook".

In the curriculums of 1960 and 1970, just a guide note was given in Turkish language and literature program as for how to increase the success of the students under the heading of "How to answer the written test questions".

With a section in the Turkish language and literature curriculum prepared in the period of 1981-1986, mostly a paragraph was also reserved for measurement and evaluation in the programs of introduction to philosophy, health, foreign language, mathematics, geography and biology courses under the heading of "How to answer the written test questions".

Just sample evaluation questions were given in the programs of history, mathematics, biology, health, foreign language and physical education courses that were prepared in the period of 1991-1992. In the introduction part of foreign language program, some explanations concerning measurement and evaluation were given.

In the post-2005 secondary education programs, the philosophy and purposes of assessment and evaluation works and how they should be carried out were given as a separate part for each course.

2. In the high school curriculums designed in the years of 1924, 1934, 1938, 1952 and 1956, measurement and evaluation tools and methods were not mention except for the written exams for the course of Turkish language and literature program. Also, some information was given about written and oral exams in the "High School Exam Guidebook2.

As for the curriculums of 1960 and 1970, "written exams" was given as open ended questions in the program of 1981-1986 for the course of health. In the course of foreign language it was highlighted that "each study of understanding through listening should be checked through multiple choice questions".

Sample open ended evaluation questions were given in the programs of history, mathematics, health, foreign language and physical education designed in the period of 1991-1992. As for the course of biology program, gap filling and multiple choice questions and project titles as well as open ended questions. In the program of foreign language program, the question types of multiple choice, gap filling, completion and short answer were given.

In all of the curriculums prepared after 2005, information about various methods regarding tasks of performance evaluation, open ended questions, observation, project, multiple choice, matching, short answers, portfolio, self evaluation and peer evaluation and some samples were given.

3. In none of the high school curriculums designed from 1924 to 1986 or in their addenda, sample questions were given.

Open ended questions in the 1986 curriculums of health course were given but they were mostly at the level of information and perception.

Sample open ended evaluation questions given in the curriculums of 1991-1992 history, mathematics, health, foreign language and physical education courses were mostly at the level of information and perception.

In all the courses after 2005, various evaluation methods aiming at achievements in the parts of measurement and evaluation were given. However, achievements were not mentioned in some evaluation methods. In addition, sample questions at different levels in the programs from the level of information up to high level mental skills were given.

In the curriculums designed from 1924 to 1986, no information was seen concerning the approach of measurement and evaluation approach. However, in some certain curriculums prepared from 1952 to 1986, sample questions were given. These questions most of which were at the level of information were at the level of both information and perception. In these years, more information was seen in the programs of foreign language course compared to others. The curriculums designed after 2004 gave more sufficient information over measurement and evaluation.

Key words: measurement, assessment, curriculum

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARINA YÖNELİK OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ

Selcan BİLGİLİ, Gazi Üniversitesi, selcanbilgili@gmail.com
Meltem DURAN, Gazi Üniversitesi, meltemduran2@gmail.com
Buket BALLIEL, Gazi Üniversitesi, bballiel@hotmail.com

Özet

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını da yansıtabilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulmasını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını çok iyi tanımaları ve en uygun şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda ilköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık düzeyleri önem arz etmektedir. Araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık düzeylerini tespit etmektir. Araştırma verileri; il merkezindeki okullarda görev yapan 29 tane, ilçe merkezlerindeki okullarda 26 tane öğretmen olmak üzere toplam 55 öğretmenden toplanmıştır. Bu çalışmada, Buldur ve Tatar (2009) tarafından geliştirilen 10 açık uçlu 24 boşluk doldurmalı toplam 34 sorudan oluşan "Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Okuryazarlık Formu" kullanılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlıkları cinsiyete göre farklılık göstermezken, düşük kıdemli öğretmenler lehine farklılık göstermektedir, branşa göre ise sınıf öğretmenleri ve fen ve teknoloji öğretmenleri arasında fen ve teknoloji öğretmenleri lehine farklılık göstermektedir. (p<.05).

Yeni ilköğretim programlarında, değerlendirmenin öğrenme sürecinin bir parçası olarak ele alındığını görüyoruz. Buna bağlı olarak, programlarda geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanı sıra, öğrenme sürecini değerlendirmeye yönelik olarak alternatif değerlendirme tekniklerine de yer verilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını da yansıtabilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulmasını vurgulamaktadır. Geleneksel yaklaşımda amaç öğrencinin ne kadar öğrendiğini sayısal değerlerle belirlemektir. Yani sonuç odaklıdır. Alternatif değerlendirmede ise amaç, öğrencilere öğrenme durumu ile ilgili sayısal bir değer vermek değil öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamaktır. Alternatif değerlendirmeler öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin de değerlendirildiği, öğrencilerin gelişim sürecinin gözler önüne serildiği, sonuçla birlikte sürecin de değerlendirildiği yaklaşımlardır.

Yapılandırmacılığı temele alan değerlendirme süreçlerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına önem verilmekte ve bu yaklaşımların kullanılmasının gerekliliği savunulmaktadır. Yapılan bu değişikliklerin eğitim sistemimizi olumlu yönde etkilemesi, bu değişikliklerin verimli bir biçimde uygulanması ile mümkün olacaktır. İlköğretim Programlarında sıklıkla kullanılması vurgulanan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiği öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını çok iyi tanımaları ve en uygun şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda ilköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık düzeyleri önem arz etmektedir.

Çalışmanın problem cümlesini 'İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlıkları ne düzeydedir?' sorusu oluşturmaktadır.

Alt problemler;

1. İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlıkları branşlarına göre farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlıkları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlıkları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık düzeylerini tespit etmektir.

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim ve öğretim yılında Konya Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. İl merkezindeki okullar, ilçe merkezlerindeki okullar ve köylerdeki okullar olmak üzere üç küme bulunmaktadır. Örneklem bu kümeler temel alınarak seçilmiştir. Araştırma verileri; il merkezindeki okullarda görev yapan 29 tane, ilçe merkezlerindeki okullarda 26 tane öğretmen olmak üzere toplam 55 öğretmenden toplanmıştır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkındaki okuryazarlık düzeylerini tespit etmek amacıyla, Buldur ve Tatar (2009) tarafından geliştirilen 10 açık uçlu 24 boşluk doldurmalı toplam 34 sorudan oluşan "Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Okuryazarlık Formu" kullanılmıştır. Form 100 tam puan üzerinden değerlendirilmiştir.Formun puanlandırılmasında araştırmacı tarafından geliştirilen cevap anahtarı kullanılmıştır. Formdan alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan 100'dür.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Cinsiyet, mesleki kıdem, branş, gibi demografik bilgiler bölümünde frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları yapılmıştır. Demografik değişkenler arasındaki farklılıklar t-testi ve Anova istatistiksel analizleriyle saptanmıştır. Araştırma verilerinin analizi bilgisayar ortamında "SPSS for Windows 15.0" paket programı yardımıyla yapılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlılık testlerinde p=.05 düzeyi esas alınmıştır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının etkili kullanımında öğretmenlerin büyük rolü vardır. Eğitim programlarının değişmesiyle ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de etkili bir şekilde uygulanması vurgulanmakta iken ilköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık düzeyleri oldukça düşük çıkmıştır. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tanımlamakta sıkıntı çekmişlerdir. Bildikleri birkaç tekniğin nasıl nota çevrileceğini belirtememişler bu teknikleri uygulamanın öğretmene dezavantaj oluşturduğu görüşünü bildirmişlerdir. Ayrıca öğrenciye de dezavantaj oluşturduğunu belirtmişler öğrencilerin bildikleri bir konuyu dahi doğru cevaplamakta sıkıntı yaşadıklarını kafalarının karıştığını ileri sürmüşlerdir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı bir süreçte velilerin rol almak istemedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmanın çok vakit aldığını çok fazla form doldurmak gerektiğini eğitim programının yoğunluğundan dolayı yeterince vakit ayıramadıklarını kalabalık sınıflarda uygulama esnasında kargaşa yaşandığını ifade etmişlerdir.

İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlıkları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. (p<.05).

İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlıkları kıdeme göre düşük kıdemli öğretmenler lehine farklılık göstermektedir (p<.05).

İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlıkları branşa göre sınıf öğretmenleri ve fen ve teknoloji öğretmenleri arasında fen ve teknoloji öğretmenleri lehine farklılık göstermektedir. ($p<.05$).

1- Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının önemi ve kullanılması gerekliliği kavratılarak bu yaklaşımlara yönelik olumlu görüş geliştirmeleri sağlanmalıdır.

2-Bu yaklaşımların etkili kullanılması ancak bu konu hakkında yeterli ve doğru bilgiye sahip öğretmenlerle mümkün olacağından, hizmet öncesi ve hizmet içi dönem de öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkındaki okuryazarlık düzeyleri arttırılmalıdır. Hizmet içi eğitim sırasında bu yaklaşımları tanıtmak için yapılacak seminerlerde öğretmenlere küçük gruplar halinde çalışma ortamı sağlanmalı, öğretmenlerin bu yaklaşımlar ile ilgili kazandıkları bilgi ve deneyimlerini sınıf ortamında nasıl uyguladıkları izlenmeli ve sonuçlar kendileriyle birlikte değerlendirilmelidir. Bu sayede verilecek eğitim amacına ulaşacaktır.

Anahtar Sözcükler: Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımları, Okuryazarlık, İlköğretim Öğretmenleri

ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' LITERACY LEVEL FOR ALTERNATIVE ASSESSMENT TECHNIQUES

Selcan BİLGİLİ, Gazi Üniversitesi, selcanbilgili@gmail.com
Meltem DURAN, Gazi Üniversitesi, meltemduran2@gmail.com
Buket BALLIEL, Gazi Üniversitesi, bballiel@hotmail.com

Abstract

Constructivist approach emphasizes the importance of providing multiple-assessment techniques to evaluate students' various information, skills and attitudes. Teachers should be highly familiar with alternative assessment techniques and know how to use them best. In this respect, it is of great importance to determine elementary school teachers' literacy level for alternative assessment and evaluation techniques. The purpose of the study is to determine elementary school teachers' literacy level for alternative assessment and evaluation techniques. The data of the study were collected from total 55 teachers 29 of whom work in city center and 26 work in towns. "Form of Literacy Level for Alternative Assessment" developed by Buldur and Tatar (2009) was employed in the present study. This form includes totally 34 items, 10 of which are open-ended and the rest is gap-filling. Elementary school teachers' literacy level for alternative assessment and evaluation techniques does not significantly vary depending on gender but significantly vary depending on length of service and this difference favors the ones with longer service periods. Also shows significant difference between the classroom teachers and science and technology teachers in favor of science and technology teachers ($p<.05$).

In new elementary school programs, we see that evaluation is considered to be a part of learning process. Hence, in such programs, it seems to be appropriate to use alternative assessment techniques besides traditional assessment techniques in the evaluation process. Constructivist approach emphasizes the importance of providing multiple-assessment techniques to evaluate students' various information, skills and attitudes. In traditional approach, the main purpose is to determine how much a student has learned through numerical values. That is, it is product-based. The purpose of alternative assessment, on the other hand is not to provide numerical values for students' states but to contribute to students' learning. As the higher thinking skills of students can be evaluated through alternative assessment techniques, they can more clearly show the development of students, and evaluate the process together with the result.

In the evaluation processes based on constructivist approach, besides traditional means of assessment and evaluation, alternative assessment techniques are attached great importance and it is supported that alternative assessment should be used. These new perceptions of assessment and evaluation are believed to have positive contributions to the education and this may lead to effective use of the alternative assessment. In elementary school programs, the effective use of alternative assessment and evaluation techniques which are strongly encouraged to be used largely depends on teachers. Teachers should be highly familiar with alternative assessment techniques and know how to use them best. In this respect, it is of great importance to determine elementary school teachers' literacy level for alternative assessment and evaluation techniques.

The problem statement of the present study is "What is elementary school teachers' literacy level for alternative assessment and evaluation techniques?"

Sub-problems;

1. Does elementary school teachers' literacy level for alternative assessment and evaluation techniques differ depending on the subject area?
2. Does elementary school teachers' literacy level for alternative assessment and evaluation techniques differ depending on length of service?
3. Does elementary school teachers' literacy level for alternative assessment and evaluation techniques differ depending on gender?

The purpose of the study is to determine elementary school teachers' literacy level for alternative assessment and evaluation techniques. The study employs a qualitative research method. The universe of the study consists of teachers working at the state elementary schools in Konya city in 2010-2011 school year. The sampling of the study was selected through purposeful sampling method. There are three clusters in the sampling which are elementary schools in the city center, elementary school in towns and elementary school in villages. The data of the study were collected from total 55 teachers 29 of whom work in city center and 26 work in towns.

"Form of Literacy Level for Alternative Assessment" developed by Buldur and Tatar (2009) was employed in the present study to determine the teachers' literacy level for alternative assessment and evaluation techniques. This form includes totally 34 items, 10 of which are open-ended and the rest is gap-filling. The highest score to be obtained from the form is 100 and the lowest score is 0.

In the analysis of the qualitative data obtained in the study, content and descriptive analyses were used. Frequencies (f) and percentages (%) were calculated for the data concerning demographic features such as gender, length of service and subject area. The differences among the demographic variables were determined through t-test and ANOVA. The data of the study were analyzed through "SPSS for Windows 15.0" program package. And $p=0.05$ was considered to be significance level.

Teachers have important role in the effective use of alternative assessment and evaluation techniques. With the changing educational programs, greater importance is attached to alternative assessment and evaluation techniques, yet, the present study showed that the elementary school teachers' literacy level for alternative assessment and evaluation techniques is highly low. The teacher had some difficulties in defining alternative assessment and evaluation techniques. They could not explain how to turn few techniques they know into grades and they stated that using these techniques is a disadvantage for teachers. They also stated that it is a disadvantage for students because they can confuse students. Moreover, they stated that families do not want to take part in the process where alternative assessment and evaluation techniques.

The teachers reported that use of alternative assessment and evaluation techniques is very time-consuming, it requires to fill in many forms, they can not afford enough time due to their busy schedule resulting from intense curriculum and crowded classroom makes their job very difficult.
Elementary school teachers' literacy level for alternative assessment and evaluation techniques does not significantly vary depending on gender ($p<.05$).
Elementary school teachers' literacy level for alternative assessment and evaluation techniques significantly vary depending on length of service and this difference favors the ones with longer service periods ($p<.05$).
Elementary school teachers' literacy level for alternative assessment and evaluation techniques shows significant difference between the classroom teachers and science and technology teachers in favor of science and technology teachers ($p<.05$).
1- Teachers and pre-service teachers should be persuaded about the importance and necessity of alternative assessment and evaluation techniques, in this way, they should be helped to develop positive attitudes towards these techniques.
2- As the effective use of these techniques can only be possible with the help of teachers who are knowledgeable about them, the teachers' literacy level for alternative assessment and evaluation techniques should be raised during university education and their professional career. Through in-service trainings, teachers should be provided with environments where they can work in groups so that they can share their knowledge and experiences with others and they can discuss what they think about these experiences.

Key Words: Alternative Assessment And Evaluation Techniques, Literacy, Elementary School Teachers

---

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ LABORATUAR ÇALIŞMALARINA YÖNELİK YETERLİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Sibel GÜRBÜZOĞLU YALMANCI , s.gurbuzoglu@hotmail.com
Ali İbrahim Can GÖZÜM, kafkas36100@hotmail.com
Engin YALMANCI, kafkascephesi19@hotmail.com

Özet

Bazı eğitim kurumları, tepegöz, televizyon, video ve bilgisayar gibi teknolojik araçlara sahip olmalarına rağmen çeşitli nedenlerle bu araçlardan gereği gibi yararlanamamaktadır. Oysa ki çağdaş teknolojinin ürünü olan bu araçlar fen bilgisi öğretiminde laboratuar ile bütünleştirilerek etkili bir biçimde kullanılabilir. Araçların kullanımında öğretmen yeterliliği ve öğrencileri sürece dahil etmesi öğretimi etkili hale getiren faktörler arasındadır (Temizyürek, 2003).

Bireyler en iyi yaparak yaşayarak öğrenirler. Bu sayede öğrenciler daha derin ve anlamlı öğrenebilme olanağı bulurlar. Yaparak yaşayarak öğrenme Fen ve Teknoloji laboratuarlarında etkili bir şekilde uygulanabilecek bir yöntemdir. Böylece öğrenciler teorik gördükleri konuları pekiştirmiş, daha iyi anlamış ve hayal güçlerini geliştirmiş olurlar. Fen ve Teknoloji laboratuarlarının daha başarılı olabilmesi için öğrencilerin bir takım yeterliliklere sahip olması gerekir. Öğretmenlerin fen ve teknoloji laboratuarı alanında sahip olduğu bilgi, beceri, tutum; dolayısıyla öğrencilerin de bilgi, beceri ve tutumunu etkiler. Genellikle ülkemizde Fen ve Teknoloji laboratuar çalışmalarına az yer verilmektedir. Bu durum üniversiteler için de söylenebilir. Bunun bir nedeni olarak, öğretmenlerin laboratuarla ilgili bilgi, tutum ve becerilerinin eksik olmaları gösterilebilir. Bu durum dolayısıyla anlamlı öğrenmeyi etkileyebileceği gibi, öğretmenlerin yetiştirdiği öğretmen adaylarının da kendi öğrencilerine aynı yetersizliklerle laboratuar çalışmalarını yürütmelerine neden olabilir. Bütün bunların ışığında bu çalışmada öğretmen adaylarının laboratuar yeterliliklerine bakarak ileride kendi öğrencilerinde fen ve teknoloji laboratuarı konusunda ne kadar yeterli ya da yetersiz olacağı konusunda bir fikir sahibi olabiliriz. Bu nedenle;

Bu çalışmanın amacı, fen ve teknoloji öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının laboratuar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının laboratuar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
2. Öğretmen adaylarının laboratuar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşleri, sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık gösterir mi?
3. Öğretmen adaylarının laboratuar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşleri, mezun oldukları lise çeşidine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?

Bu çalışmada tarama modeli kapsamında bulunan genel tarama modeli kullanılmıştır.Araştırma evrenini Kars Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri, örneklemini ise eğitim fakültesinde, fen ve teknoloji öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adayları üç ve dördüncü sınıf düzeylerinde seçilmiştir. Ölçeğin bu sınıf düzeylerine uygulanma nedeni, bu düzeydeki öğrencilerin laboratuar çalışmalarının tam olarak şekillenmesini sağlayacak azami süreyi fakültede geçirmiş olmalarıdır. Araştırmada olasılık temelli örnekleme yöntemleri içinde yer alan küme örneklemesi kullanılmıştır.Küme örnekleme, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).Araştırma, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde; 2010–2011 öğretim yılında, fen ve teknoloji öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan doksan altı öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Böyük, Demir ve Erol (2010) tarafından hazırlanan "Yeterlik Belirleme Anket Formu" kullanılmıştır.Formun geliştirilme sürecinde, Böyük, Demir ve Erol (2010) tarafından öncelikle bu konuda daha önce yapılmış uygulamalar incelenmiştir. Bu uygulamalardan, Kaya, Çepni ve Küçük (2004) tarafından geliştirilen, öğretmenlerin laboratuar çalışmalarına yönelik, tutum ve yeterliklerini ölçer maddeler problem alanına uyarlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda veri toplama aracının ön deneme formu oluşturulmuştur. Anketin, kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüalınmıştır. Anket beşli likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Beşli dereceleme; (1) kesinlikle yetersizim, (2) yetersizim, (3) kısmen yeterliyim, (4) yeterliyim, (5) kesinlikle yeterliyim şeklindedir. Anketin geçerlik ve güvenirlik çalışması pilot çalışma kapsamında yapılmıştır. Anketin kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşleri alınmıştır. Ölçeğin güvenirliği α=0.89 bulunmuştur.

Araştırmaya fen ve teknoloji öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından 96 kişi katılmıştır. Bunlardan 56 tanesi üçüncü sınıf öğrencisi 40 tanesi ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Toplamda 38 kişi bayan, 58 kişi ise erkek öğretmen adaylarından oluşmuştur. Üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının 23 tanesi bayan 33 tanesi erkektir. Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının ise 17 tanesi bayan 25 tanesi erkektir. Üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının 43 tanesi düz lise mezunu 9 tanesi Anadolu Lisesi, 1 tanesi yabancı dil ağırlıklı lise, 2 tanesi çok programlı lise 1tanesi de fen lisesi mezunudur. Dördüncü sınıfların ise yirmi dokuzu düz lise, üç tanesi Anadolu lisesi, sekiz tanesi yabancı dil ağırlıklı lise mezunudur. Toplamda 72 düz lise, on iki Anadolu lisesi, dokuzu yabancı dil ağırlıklı lise, iki tane çok programlı lise ve bir tane fen lisesi mezunu öğretmen adayı vardır. Öğretmen adaylarının hepsinin liseden mezun oldukları alan fen alanıdır.

Elde edilen veriler SPSS 16.0 (Statiscal Package for Social Sciences) paket programıyla analiz edilecektir. Buanalizlerde, öncelikle betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) hesaplanacak ve dağılımın özellikleri ortaya konacaktır. Öğretmen

adaylarının laboratuar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise çeşidine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için verilerin analizlerinde t-testi vevaryans analizlerinden yararlanılacaktır. Çalışma verilerinin analizinin istatistik çalışmaları sürmektedir. Bu nedenle çalışmanın bulgu ve sonuç kısımlarına henüz ulaşılamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Laboratuar çalışmaları, Yeterlilik, Öğretmen adayları

EXAMİNE THE IDEAS OF SCİENCE AND TECHNOLOGY TRAİNİNG STUDENTS ON SUFFİCİENCY TOWARD LABORATUARY STUDİES

Sibel GÜRBÜZOĞLU YALMANCI , s.gurbuzoglu@hotmail.com
Ali İbrahim Can GÖZÜM, kafkas36100@hotmail.com
Engin YALMANCI, kafkascephesi19@hotmail.com

Abstract

Some of the education associations cant benefit from television, video, computer or overhead projector as it is required even though they have them. Whereas, these tools and devices, which are the naturel products of modern technology, can be used in a effective way by uniting them with lanoratuvary. Adeguacy of teacher in using these staff and encouraging them to get included in to the pprocess are among the factors that make education much more effectual (Temizyürek, 2003).

Individuals learn best by making and experiencing. Thanks to this idea, studets capture the chance to learn in a much deeper and meaningful way.

Learning by making and experiencing is an effective way used in science laboratuvaries. Therby, students can get the chance strengthen theoric subjects, understand beter and devolop their imagination.

Students are reguired to have some sort of adequacies so as to reach success in science and technology labrotuaries. The knowledge , capability and attitude that are owned by a teacher also effect students's knowledge capability and attitude. In our country , laboratuvary studies depending on science and technology are given little part. This situation is also valid aat universities. One of te reasons of this problem is teacher's lackness of knowledge, attitude and capabilities related to laboratuvary studies. This can affect both meaningful learning and insufficient laboratuvary study execution by the teachers who were trained by insufficient instructers. By observing all of these, we can have an idea on the matter whether teacher candidates are able to be adequate in terms of science and technology laboratuvary studies. So;

The aim of this study is to examine the ideas of science and Technology training students on sufficiency toward laboratuary studies. Sub- problems related to this matter are listed below.

1- Is there a meaningful difference according to sex depending on adequacy ideas of candidate teachers toward laboratuary studies?
2- Is there a meaningful difference according to class level depending on adequacy ideas of candidate teachers toward laboratuary studies?
3- Is there a meaningful difference according to highschool from which students get graduated depending on adeguacy ideas of candidate teachers toward laboratuary studies?

In this study, general survey method is used. Research's universe is combined with Kars Kafkas University, Faculty of Education students and its sample is shaped by the students who attend to the departmant of science and technology at the Universty of Kafkas. Candidate teachers are selected from are 3 rd and 4 th grade.

The reason of appliance this scale to 3 rd an 4 th grade students is that they have spent sufficient time at the faculty which would enable them to shape laboratuvary studies in a perfect way. For this study, cluster sampling has been used which takes part among the technics of probability sampling. Cluster sampling is shaped in a natural way at universe or shaped unnaturaly for diffrent aims and used under the circumstances when there are diffrent groups that share common features (Yıldırım and Şimşek, 2005).

This research is realized by 96 students of science and techonolgy department of Kafkas Universty, faculty of education between 2010-2011 education year.

In this research, "sufficiency determination survey form" is used which was prepared by Böyük, Demir and Erol (2010) on that subject. Some of these appliances are adapted to problem area which measure teachers attitude and adequacy toward laboratuvary studies by Kaya, Çepni and Küçük (2004). At the end of these studies pre-expreriment form of data collection device was shaped. So as to make the survey valid, experts ideas were asked.

Five-likert scale was used for the survey. Five-likert scale is shaped like this.

1. Sure of insufficiency
2. Insufficiency
3. Partialy sufficient
4. Sufficient
5. Sure of sufficiency

Validity and reliability study of the survey was made under the scope of pilot study. So as to enable survey scope admissibility, expert ideas were asked. Reliability of the scale was determined as α=0.89.

Ninety six students attending science and techomology training departmant joined to research. Fifty six of them are 3 rd grade and forty of them are 4 rd grade students. In the aggregate, thirty eighth of them were females and fifty eighth were males. Twenty three of acandidate teachers were females and thirty three of them was males 3 rd grade. Seventeen of candidate teachers were females and twenty five of them were of males 4 th grade. Forthy three of candidate teachers attending 3 rd grade are graduated from common highschools, nine of them are Anadolu Highschool, one of them are graduated from foreign-language-based highschools, two of them are graduated from multi-programmed highschools and one of them are graduated science highschools.

From the 4 th grade students, twenty nine of them are graduated from common highschool,theree of them are graduated from Anadolu Highschool, eighth of them are graduated from foreign-language-based highschools. In the aggregate, there are many candidate teachers seventy two of whom are graduated from common highschools, twenty from Anadolu Highschool, eighth from foreign language basely highschools, two of whom are graduated from multi-programmed highschools and one of whom are graduated from science highschools. All of the candidate teacher's department from which they graduated are science at highscools.

Collected datas will be analyized with SPPS16.0 packet programme. For these analyises, statistics is firstly evaluated and features of dispersal wiil be declared. So as to determine whether candidate teachers adequacy ideas change upon sex, class level, highschool from which they graduated, departments from which they graduated benefiting from the analyises of t-test and varians.

Statistics studies of analysises of datas are stil going on. Because of this reason, some parts of the study like finding and result can not stil be reached.

Key Words: Studies of laboratuary, Sufficiency, Candidate teachers

KONUŞMANIN DEĞERLENDİRİLMESİNDE ÖĞRENCİ - ÖĞRENCİYE TEST TEKNİĞİNİN ELEŞTİREL BİR ANALİZİ

Zeynep BAŞER, Kırıkkale Üniversitesi, zynpbaser@gmail.com

Özet

Konuşma en önemli dil becerisi olarak görülür. Fakat, aynı zamanda değerlendirmesi bir çok değişkene bağlı olduğu için test etmesi en zor olan beceridir de. Bugün konuşmanın değerlendirilmesi için kullanılan bir çok test türü vardır, ama hiç biri bu beceriyi ölçmede yeteri kadar etkili ve uygulanabilir değildir. Bunlardan bazısı sonuçları bakımından güvenilir bulunmazken diğerleri fonksiyonel ve etkileşimsel etmenleri yeteri kadar ölçememektedir. McNamara' nın dediği gibi konuşma becerisinin şuanki modellerinin bir zayıflığı, onların etkileşimdeki adaylardan ziyade birey çok fazla odaklanmasıdır. Tam da bu noktada, öğrenci-öğrenciye etkileşim testinin kullanımı konuşmanın değerlendirilmesinde favori olarak görülebilir. Ducasses ve Brown (2009) un işaret ettiği gibi bu test türü 1980 lerden beri artan bir şekilde kullanılmakta, ve geçmişe bakıldığında avantajları hakkında bir çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Yine de düşünülmesi gereken bazı problemler hala vardır. Bu çalışmanın amacı konuşmanın değerlendirilmesinde öğrenci-öğrenciye etkileşim test tekniğiyle ilgili problemleri araştırmak ve bu sorunların üstesinden gelebilmek için birkaç öneri ileri sürebilmektir. Bu amaçla, ilk olarak, önceki çalışmalarda yer alan tartışmalar toplandı ve dört ana başlık (eşe bağımlı performans, etkileşim etmenleri, tanışıklık ve cinsiyet, kişilik ve ilgi) altında incelendi. Meseleyi daha iyi inceleyebilmek için daha önce öğrenci-öğrenciye etkileşim test tekniğinin herhangi bir türünü yaşayan İngiliz dili öğrencileriyle görüşmeler gerçekleştirildi. Bu amaçla, farklı seviyelerde, farklı yaş ve cinsiyetlerde üç grup, toplam 12 Türk öğrenci rastgele seçildi. İlk grup, özel bir okulun 6. sınıf öğrencileri arasından ön-orta seviyede ikisi kız ikisi erkek dört öğrenci seçildi. İkinci grup, bir Anadolu Öğretmen Lisesinin 11. sınıf öğrencileri arasından orta seviyede ikisi kız ikisi erkek dört öğrenci seçildi. Son group olarak ise İngilize eğitim veren bir üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümünden ikisi kız ikisi erkek ileri seviyede ingilizce bilen dört öğrenci seçildi. Bu dağılımla, farklı dil yeterliliğine sahip İngiliz dili öğrencilerinin görüşlerini karşılaştırmak ve cinsiyetin görüşleri üzerine her hangi bir etkisinin olup olmağı görmek istenmiştir. Katılanlara konuyla ilgili altı soru sorulmuştur. Bu sorularda öğrencilerin öğrenci-öğrenciye test türünü diğer konuşma testleriyle (örn. direkt görüşme, resim anlatma, sesli okuma ve cümle tamamlama gibi mekanik tahmin edilebilir testler) karşılaştırmaları, karşılaştıkları problemleri belirtmeleri (örn. testi tamamlamada, kendini ifade etmede ve konuşma becerisini göstermede), çiftlerden birisini baskın olma riskini ve testin adil olup olmadığını tartışmaları, ve eşleşilen kişinin dil seviyesi, cinsiyeti, tanışıklık ve testin konusu gibi değişenleri performanslarını nasıl etkilediğini/etkileyebileceğini açıklamaları gerekmekteydi. Veri not alma tekniğiyle toplandı, ve toplanan verilerin analizinde kodlama tekniği kullanıldı. İlk olarak, tüm görüşme notları genel bir fikir edinebilmek için tek tek okunda. Daha sonra ortak noktalar belirlendi. Son olarak, daha önce belirtilen problem başlıkları altında analiz edildi. Bu şekilde önceki çalışmalarda tartışılan noktalarla ilgili güvenilir bir sonuç elde edilmesi amaçlandı. Bulgular iki ana başlık altında sunuldu. Bunlar; öğrenci-öğrenciye test tekniği ve diğer konuşma testleri, ve öğrenci-öğrenciye etkileşimde performansı etkileyen değişkenler. Sonuç olarak öğrenci-öğrenciye etkileşim testinin diğer konuşma testlerinden daha iyi olmasına rağmen daima adil olmadığı bulundu. Öğrenci-öğrenciye etkileşimde performansı etkilyen bir çok değişken saptandı. Bu değişkenler bir öğrencinin bu eşleştirme formatında daha baskın olmasına neden olduğu ve çiftlerden her ikisinin de güvenilir bir sonuç almasını önlediği görüldü. Dil yeterliliği arasındaki farklar, çiftlerin kişilikleri, testin konusu ve yapısı, tanışıklık ve cinsiyet bu çalışmada ele alınan ana değişkenlerdir. Bu değişkenler analiz edilirken, ciddi sorunların çoğunlukla testin kendisinden, formatından ziyade öğrenciler arasındaki etkileşimden kaynaklandığı görülmüştür. Bu çalışmada dil yeterliliği ve test konusuyla ilgili bulgular önceki çalışmalarla tutarlı iken, kişilik, tanışıklık ve cinsiyet ile ilgili tezatlıklar öne çıktı ve ek sonuçlar belirtildi. Yine de bu çalışmada da testin yapısıyla ve her iki çifte performansını gösterebilecek eşit fırsat sağlayıp sağlamadığıyla ilgili bir fikir birliğine ulaşılamadı. Bu problemin sadece iyi hazırlanan bir test ve testin değerlendirilmesine ilişkin net bir açıklama ile çözülebileceği önerildi. Bunlara ek olarak katılımcıların cinsiyetlerinin değişkenlerin performans üzerine etkileri hakkındaki görüşler üzerine herhangi bir bariz etkisi görülmedi.

Sorunların üstesinden gelmek veya en azından azaltmak için bu çalışmada bir kaç öneri ileri sürüldü. Öğretmenlerin/değerlendiricilerin bu test tekniğinde daha fazla sorumluluğa sahip olacağı sonucuna varıldı. İlk olarak, öğretmenler beraber çalışabilecek öğrencileri eşleştirebilmek için iyi birer gözlemci olmalıdır. Öğrencilerin kendi koşullarında en uygun kişiyle eşleştirildiklerinde iletişimin akışını korumak için ellerinden gelenin en iyisini yapacakları sonucuna varıldı. Öğretmenler konu seçiminde ve eşit sorumluluk verme konusunda da dikkatli olmalıdırlar. Son olarak, öğrencileri değerlendirme kriteri hakkında bilgilendirmek de önemlidir. Öğrenciler, çiftlerin ortak performansına göre mi yoksa kendi yükümlülüklerinin bağımsız yerine getirmelerine göre mi değerlendiriliceklerini bilmeliler. Bu öğrenci-öğrenciye etkileşim test tekniğini olduğu için öğrencilerin fonksiyonel ve etkileşimsel etmenleri nasıl etkili bir şekilde gerçekleştirdiklerini göz ardı etmek anlamsız olacaktır. Bu nedenle, öğrencileri, değerlendirmenin sadece kendi performanslarına değil ortak çalışmalarına da bağlı olduğu konusunda uyarılması gerekir. Sonuç, tüm tartışmaları ve önerileri göz önüne alarak olası problemlerin üstesinden gelinebileceği ve öğrenci-öğrenciye etkileşim test tekniğinin diğer konuşma testlerinin aksine daha rahat bir atmosferde daha kapsamlı bir şekilde sözel iletişim becerilerinin değerlendirilebileceği başarılı bir test olabileceği umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler:
Sözel Yeterlilik, Eşleştirilmiş Format, Öğrenci-Öğrenciye Etkileşim, Konuşmanın Değerlendirilmesi

A CRITICAL ANALYSIS OF STUDENT TO STUDENT TEST TECHNIQUE IN ASSESSMENT OF SPEAKING

Zeynep BAŞER, Kırıkkale University, zynpbaser@gmail.com

Abstract

Speaking is regarded as the most important language skill. However, it is also the most difficult one to test because assessment depends upon a number of variables. Today, there are several test types used for assessment of speaking, but they are not quite efficient and applicable. Some of them are found problematic related to relability issue while the others are too limited to measure a variety of functional and interactional patterns. McNamara (as cited in O'Sullivan, 2002) suggests "A weakness of current models of communicative competence is that they focus too much on the individual rather than the candidate in interaction." (p.278). At the very this point, use of student to student interaction test can be seen as a favorite one in the assessment of speaking. As Ducasse and Brown (2009) pointed out, this type of test item has increasingly been used since 1980s, and when looked into the past, it is seen that there have been a great number of the studies about its advantages. However, there are still some problems that should be taken into consideration.

The purpose of this study was to examine the problems related to student to student interaction test technique in the assessment of speaking, and give some suggestions about what can be done to overcome these issues. First of all, the discussions in the previous studies were collected and reviewed under four major titles including pair dependent performance, interactional patterns, familiarity and gender, personality and interest. In order to explore the issue better, it was decided to realize interviews with English language learners who had experienced any type of student to student interaction test technique before. For this purpose, twelve Turkish students were chosen randomly from different backgrounds, levels, ages and gender. Four students including two males and two females were pre-intermediate level students from 6th grade of a private school. Four students including two males and two females were intermediate level students from 11th grade of an Anatolian Teacher Training School. The last four including two males and two females were advanced level and senior student in the department of English Language Teaching at an English-medium university. It was aimed to compare the views of English language learners from different proficieny levels and to see effect of gender on their views. The participants were asked six questions. In these questions, they were supposed to compare the student to student test type with other speaking tests (i.e. direct interview, picture story, mechanical predicatable tests such as reading aloud and sentence completion), to indicate the problems that they have encountered (i.e. completing the task, expressing themselves, demonstrating oral proficiency), to discuss dominancy issue- whether it is a fair test technique or not, and to explain how a partner's proficiency and gender, acquaintanceship and test topic can affect their performance. The data were collected through note-taking. For the analysis of this study, coding technique was used. First of all, all of the interview notes were read to have an overall view. Then, the most common points were determined. Lastly, they were analyzed under the problem titles that were identified beforehand. By doing so, it was aimed to have a reliable result related to issues discussed in previous studies. The findings were presented under two major titles including student to student test technique vs. other speaking tests and variables affecting performance in student to student interaction. It was found out that student to student interaction test was not always fair although it was better than the other speaking tests. There are several variables affecting performance in student to student interaction. These variables cause one student in pair format to become more dominant, which prevents to get a reliable score for both students. Difference between proficiency levels, personality of pairs, test topic and structure, familiarity and gender are the main variables examined in this study. When these variables were analyzed, it was seen that the serious problems mostly arise from interaction between the students rather than test itself. In this study, while the findings related to proficiency level and test topic were consistent with the previous studies, further and opposite results were signified in the study about the personality, familiariy and gender issue. Still, in this study there was not an aggreement related to test structure and upon whether it provided equal opportunity to both partners, and it was suggested that this problem could be only handled through a well-prepared task and clear instruction about test evaluation. Besides, it was noted that there was not a significant gender influence on the views of the participants regarding oral performance in student to student tests.

In order to overcome the problems or at least minimize them, in the study, a few suggestions were stated. It was concluded that teachers/assessors would have more responsibilities in this test technique. First of all, teachers should be good observers so that they can pair students who can collaborate together. It was concluded that the students would do their best to maintain the flow of communication when they were paired with the most suitable person in their context. Teachers should also be careful while selecting topic and giving equal responsibilities. Lastly, it is also important to inform students about evaluation criteria. They should know whether they will be evaluated according to collaborative product of pairs or independently fulfillment of their own responsibilities. Because this is student to student interaction test technique, it is nonsense to ignore how effectively students fulfill functional and interactional patterns. For this reason, it will be better to warn the students that their success is dependent upon not only their own performance but also their collaborative work. To conclude, by taking the discussions and suggestions into consideration, it is hoped to overcome the possible problems and lead student to student interaction test technique to a successful speaking test which can assess oral communication skills comprehensively in a more comfortable atmosphere as opposed to other speaking tests.
Keywords: Oral Proficiency, Paired Format, Student-to-Student Interaction, Assessment of Speaking

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

ADAYLIK EĞİTİMİNE İLİŞKİN MÜFETTİŞ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Abdurrahman KILIÇ, Düzce Üniversitesi, akilic52@hotmail.com
Engin ASLANARGUN, Düzce Üniversitesi, enginaslanargun@gmail.com
Zeynep ARSEVEN, Düzce Üniversitesi, zeyneparseven@hotmail.com
Esma YILDIRIM, Maltepe Üniversitesi, esmayildirim@maltepe.edu.tr

Özet

Eğitim, sosyal bir kurum ve bir sistem olarak ele alınırsa, birçok ögeyi bu sistemin parçaları olarak sayabiliriz. Bunlar; öğrenciler, öğretmenler, eğitim programcıları, müfettişler, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknologlarıdır. Bunlar içinde en temel öge ise öğretmenlerdir. Eğitim faaliyetlerinin yürütülebilmesi ve nitelikli insanlar yetiştirilebilmesi için, iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede bilgiler daha çok teorikte kaldığından; göreve yeni başlamış öğretmen adaylarının hizmet süresi içerisinde yetiştirilmesi gerekmektedir. Yeni atanan öğretmenler göreve aday öğretmen olarak başlarlar. Bu öğretmenlerin, aday öğretmenlikten öğretmenliğe geçişlerinde, gerekli donanım ve nitelikleri kazanmaları için bazı hizmet içi eğitimlerden geçmeleri gerekmektedir. Bu eğitimlerden biri de "adaylık eğitimi"dir.

Adaylık eğitimi; belirli bir görev dalında çalışmak ya da görevle ilgili bir san kazanmak için gerekli koşulları ve yetenekleri taşıdıkları belgelenmiş kişilere, o dalda göreve başlamadan önce belirli bir süre uygulanan eğitimdir (TDK, 1974). Günümüzde ülkemizde uygulanan adaylık eğitimi; 1995 tarihinde ve Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "MEB Aday Memurlarının Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik" kapsamında uygulanmaya devam etmektedir, aday öğretmenler bu yönetmeliğe göre yetiştirilmektedir. Bu yönetmeliğe göre adaylık eğitimi; temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim olarak üç aşamada verilir. Öğretmenler; temel ve hazırlayıcı eğitimi okul dışında; uygulamalı eğitimi ise okul içinde uygulamaya yönelik olarak alırlar. Temel eğitimin amacı, aday öğretmenlere devlet memurlarının ortak özellikleriyle ilgili temel bilgileri vermektir. Hazırlayıcı eğitim programı aday memurların kadro ve görevleri dikkate alınarak, bakanlık teşkilatının tanıtılması, görevleri, teşkilatı, ilgili mevzuatı, diğer kurumlarla ilişkileri; aday memurun görevleriyle ilgili konular; merkezi eğitim yönetme kurulunun uygun göreceği konular çerçevesinde hazırlanır. Uygulamalı eğitim ise; okul içinde yöneticilerin kontrolünde danışman öğretmenle yürütülen teoriğin uygulamaya döndüğü bir eğitimdir. Öğretmenler bu eğitimler sayesinde mesleklerini, kurumlarını daha iyi tanır ve yaptıkları uygulamalarla deneyim kazanırlar. Adaylık eğitim programı ile öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarındaki deneyimsizlikleri azaltmaları, tecrübe kazanmaları amaçlanmıştır.

Yıldırım'ın 1997'de yapmış olduğu 'Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar' araştırmasında, aday öğretmenlerin adaylık eğitim programının amaçlarını, içeriğini, öğrenme - öğretim süreçlerini, değerlendirilmesini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kocadağ' ın 2001' de yapmış olduğu 'Aday Öğretmenleri Hizmet İçinde Yetiştirme Sorunları' araştırmasında; yapılan eğitimlerin öğretmenlerin yalnız adaylıklarının kalkması için katılımı sağladığı eğitimler olduğu, eğitimde görev alan öğretim elemanlarının üniversitelerden sağlanamadığı, adayların değerlendirilmesinde sorunlar olduğu ortaya koyulmuştur.

Okutan ve Okutan Aydoğdu'nun 2009'da yaptıkları 'Adaylık eğitiminin aday öğretmenlerin görüşüne göre değerlendirilmesi(Trabzon ili örneği)' adlı çalışmanın sonuçlarında aday öğretmenlerin adaylık eğitiminden hoşnut olmadıkları, öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada yetersiz kalışı ve programı etkili bir biçimde sürdüremediği, programda yer alan öğretim elemanlarının daha çok akademisyenlerden oluşması yönünde talepler olduğu ortaya çıkmıştır.

Arkan ve arkadaşlarının 2010'da yaptıkları ' Sınıf öğretmenlerine verilen adaylık eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi' adlı çalışmanın sonuçlarında; adaylık eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin adaylık eğitiminin amaçlarını, içeriğini, programda kullanılan yöntem ve teknikleri, kullanılan araç ve gereçleri, düzenlenen öğretim ortamını, programda görevli öğretim elemanlarını, uygulama sürecinde görevli rehber öğretmen ve müfettişleri ve programın süresini kısmen yeterli buldukları ortaya koyulmaktadır.

Yapılan araştırmalardan yola çıkılarak adaylık eğitimi ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurulduğu ve belirlenen sorunlar ve bu sorunlara ait çözüm önerilerinin öğretmenlerin görüşlerine dayanılarak edinildiği saptanmıştır. Ancak yapılan araştırmalardanda görüldüğü üzere, adaylık eğitimi ile ilgili bu eğitimin eğitici kısmında yer alan müfettişleri ve şube müdürlerinin görüşlerine başvurulmamıştır. Bu araştırmada adaylık eğitimini veren eğitim müfettişlerin, adaylık eğitiminin olumlu olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerine, adaylık eğitimi süresince karşılaştıkları sorunlara, bu sorunlara ait çözüm önerilerine ve bu eğitimin gerekliliği üzerine görüşlerine başvurulması amaçlanmıştır.

Var olan bir durumun, olduğu gibi ortaya konmaya çalışıldığı araştırmalar betimsel araştırmalardır.(Karasar, 1982). Bu araştırmada MEB'de yürütülen adaylık eğitiminin uygulamaya ne ölçüde transfer edildiği ve adaylık eğitimi programının amacına ulaşıp ulaşmadığına ait görüşlerin eğitim müfettişlerince değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada betimsel yöntem kullanılacaktır.

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi yöntemi kullanılacaktır. Odak grup görüşmesi, ılımlı ve tehditkar olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış tartışmalar serisi olarak ifade edilebilir(Yıldırım& Şimşek, 2005). Odak grup görüşmesi; amacın belirlenmesi, araştırma ve odak görüşme sorularının hazırlanması, yer ve teknolojinin planlanması, pilot denemenin yapılması katılımcıların belirlenmesi ve davet edilmesi, çalışmanın yapılması, verilerin düzenlenmesi ve analizi, sürecinin pilot denemesinin yapılması şeklinde yedi aşamada gerçekleştirilir.

Araştırmanın evrenini, Düzce ilinde, MEB'e bağlı görev yapan eğitim müfettişleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise yine Düzce ilinde MEB'e bağlı görev yapan ve bu adaylık eğitimin eğiticilerinden olan eğitim müfettişleri oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilecek yarı yapılandırılmış olarak hazırlanacak görüşme formları kullanılacaktır. Kapsam geçerliği uzman görüşü alınarak sağlanacaktır.

İlköğretim müfettişleriyle yapılacak olan odak grup görüşmesinde elde edilecek veriler kayıt altına alınarak, araştırmanın geçerliğine katkı sağlayacaktır. Elde edilen verilirin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. İçerik analizinde temalar oluşturularak elde edilen kavramları temalar altında toplanmaya çalışılacaktır.

Bu eğitim müfettişleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilecek bulgular ve yorumlar araştırma süreci sonunda paylaşılacaktır. Eğitim müfettişlerinin adaylık eğitimi ile ilgili görüş ve önerileri literatürle ilişkilendirilip desteklenecektir.

Anahtar kelimeler: Adaylık eğitimi, öğretmen yetiştirme, eğitim müfettişleri, adaylık eğitim programı.

EVALUATION OF INSPECTORS' OPINIONS ON THE SUBJECT OF CANDIDATE EDUCATION

Abdurrahman KILIÇ, Düzce University, akilic52@hotmail.com
Engin ASLANARGUN, Duzce University, enginaslanargun@gmail.com
Zeynep ARSEVEN, Düzce University, zeyneparseven@hotmail.com
Esma YILDIRIM, Maltepe University, esmayildirim@maltepe.edu.tr

Abstract

If education is considered as a social agency and as a system, there can be lots of things to be listed as its parts such as students, teachers, educational programmers, inspectors, administrators, educational experts and educational technologists in which the most important one is teachers. In order to maintain educational activities and have qualified people, well-educated teachers are required. Due to the fact that large portion of the undergrad curriculum of teaching schools is theoretical, newly graduate teachers are required to be educated during the beginning of their career. Newly graduate teachers are labelled as "candidate teachers". During the period of becoming professional teacher, they are expected to take some on-the-job training so as to obtain required abilities. "Candidate education" is one of them.

Candidate education can be described as the education given to candidate teachers prior to their professional life (TDK, 1974). Nowadays, candidate education in Turkey is applied within the scope of Ministry of National Education's Regulations which is publieshed on Statements Magazine at 1995. According to this statement, candidate education is given on three stages: basic, preparative and practical education. While practical education is given in the undergrad level, basic and preparative education is not included in the curriculum of undergrad. Purpose of basic education is to give primary informations to candidate teachers about common characteristics of civil servants. Preparative education is given by candidates' cadre and duties are taken into consideration so that secretary of education, its duties etc. are introduced. Practical education is that theoretical education turns into practical one in the control of administrators. Via these educations, teachers become more aware of their jobs, their instutions and they will be more experienced about what they do. With the help of candidate education, it is aimed to reduce the inexpertnes and gain some experiences.

Study called "Problems Faced During the Candidate Education Program" done by Yıldırım at 1997 shows that program's purpose, process of learning and teaching and its evaluation is not sufficient according to candidates. Kocadağ's research -Problems of the Candidate Teachers During Their On-The-Job Educations- about the subject also shows that candidates are attending to the programme due to the obligation and due to the fact that educators of the programme is not from colleges, evaluations of candidates are problematic. According to study called "Evaluation of Candidate Education with respect to Candidates' Opinions" (Sample of Trabzon), candidate teachers are not satisfied with the candidate education. Inability of instructors in terms of using teaching strategies and techniques, inefficiencies in program are also listed. In addition to these, it is requested to increase number of academician in the program according to study. Study named "Evaluation of Teachers' Opinions on the Subject of Form Teachers' Candidate Education" shows the following results: form teachers who have taken candidate education find program satisfied partially in terms of purpose of candidate education, its content, methodologies and techniques followed during the program, materials, environment, academicians, counselors and inspectors and the length of the program.

Researches show that teachers' opinions about candidate education are taken into consideration and inspected problems and specific solutions to these problems are generated with respect to these findings. However, inspectors or directors opinions are ignored. In this research, it is aimed to take inspector -run the candidate education- education's opinions into consideration. Their opinions about pros and cons of candidate education, problems faced during the education, proposed solutions to these problems and necessity of this program will be taken.

"Descriptive research is to identify the cause of something that is happening." [1] In this research, it is aimed to evaluate inspectors' ideas about the subjects of to what extend candidate education is turn into practice and whether candidate education is served according to its goal or not. Therefore, in this research, descriptive research methodology will be used.

Focus group discussion which is one of the qualitative research methodologies will be used in this research. Focus group discussion can be defined as a series of discussion carried out in a hospitable and non-threatening environment so as to obtained perceptions about an existing subject (Yıldırım & Şimşek, 2005). Focus group discussion can be carried out with the following 7-steps: defining the purpose, research and preparation of the questions, planning the environment and technology, conducting pilot trial and determination and invitation of participants, conducting the research, collecting and regulation of data, pilot trial of the process.

Target population of the study is the inspectors who work under the Düzce Provincial Directorate for National Education. Sample of the study is the instructors of candidate education who are also inspectors and works under the Düzce Provincial Directorate for National Education.

In the research, semi-structured interview form which will be prepared by researchers is going be used to collect data. Content validity will be satisfied by taking experts' opinions.

By recording the focus group discussion with primary school inspectors, validity of the research will be supported. Content analysis methodology will be used to analyse data. On the content analysis part, by having subgroups, concepts obtained will be grouped under these subgroups.

Findings and comments which will be obtained after semi-structured interviews with inspectors are going to be published at the end of the research. Inspectors' opinions about candidate education and their suggestions will be matched with the literature and supported.

Key words: Candidate education, candidate educational program, teacher education, educational inspectors.

MENTORİNGİN MANASI VE ÖĞRETMENLERİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ MENTORİNG UYGULAMALARINDAN DUYDUKLARI MEMNUNİYETLİLİK DERECESİ

Adem BAYAR, Missouri- Columbia Üniversitesi, ab4n3@mail.missouiri.edu, adembayar80@gmail.com

Özet

Mentoringin öğretmenler için önemi ve etkisi Amerika Birlesik Devletleri'nde yıllardır ciddi şekilde tartışılıyorken, bu konunun öneminin farkında olan Türk eğitimci sayısı oldukça azdır. (Kiraz & Yıldırım, 2007; Yaylı, 2008) Bu çalışma mentoring hakkında ne bilinmesi ve mentoringin okul ortamında nasıl uygulanmasının gerektiğini araştırmaktadır. Bu çalışmanın amacı mentoringin ne olduğunu tanımlamak ve Türk öğretmenlerin mentoring uygulamaları hakkındaki memnuniyetlilik düzeylerini ortaya koymaktır. Birçok araştırma yeni öğretmenlerin bir kısmının öğretmenlik için yeterli donanıma sahip olmadıklarını göstermektedir (Carver & Katz, 2004; Farmer et al., 2005; Özer, 2004; Palardy & Rumberger; 2008; Seferoglu, 2001). Amerikanın Geleceği ve Öğretim Komisyonu'nun bulguları (1996) yukarıdaki ifadeyle benzerdir ve bu komisyonun bulgularına göre lise öğretmenlerinin yaklaşık olarak dörtte biri öğretmenlik yapmak için gerekli olan donanıma yeterli ölçüde sahip değiller ve bundan dolayı bazı hizmetiçi eğitim kurslarına gitmeleri gerekmektedir.

Öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin profesyonel gelişimleri üzerine çalışan araştırmacılar öğretmenin kalitesinin öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerinde ciddi etkilerinin olduğu konusunda hemfikirlerdir (Borko, 2004; Farmer et al., 2005; Knight & Wiseman, 2005). Bu yüzden,etkili bir eğitim sistemi için öğretmenlerin iyi donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Seferoglu (2007)' na göre öğretmenlerin kalitesini arttırmak için iki tür yaklaşım vardır. Bunlar hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim programlarıdır. Ayrıca, Özer (2004)'e göre öğretmenlerin gelişimleri için hizmetiçi eğitim programları hizmet öncesi eğitim programları kadar önemlidir

Bu bağlamda, mentoring öğretmenler için yapılan hizmetiçi eğitim programlarından bir tanesidir ve öğretmeler bu program sayesinde tartışmalara, planlama ve etkinliklere aktif olarak katılırlar (Birman et al., 2000). Benzer şekilde, birçok güncel çalışma mesleğine yeni başlayan öğretmenler için mentoring programının işlem basamakları üzerinde durmaktadirlar. Bu çalışmalara göre göreve yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılları mesleki gelişimleri için oldukça önemlidir (Akiba & Letendre, 2009; Bullough & Draper, 2004; Moir & Gless, 2001; Stanulis, Burrill, & Ames, 2007; Street, 2004).

Mentoringin gerekliliği ve önemi birçok öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin profesyonel gelişimleri üzerine çalışan araştirmacılar tarafından kabul edilmesine rağmen uzun yıllardır mentoring programlarının etkililiği ve yararları üzerine süregelen birçok ciddi tartişma mevcuttur (Athanases & Achinstein, 2003; Rippon & Martin, 2006). Bu sebepten dolayı, günümüzde mentoring hakkinda hala varolan cevaplanmamış birçok soru bulunmaktadir. Bu sorular genel olarak mentoringin düzenlenmesi, desteklenmesi ve değerlendirilmesi, öğretmenlerin mentoring hakkındaki memnuniyetlilik düzeyleri, mentor olan öğretmenlerin kisisel ozellikleri ve profesyonel yeterlilikleri olarak sıralanabilir (Athanases & Achinstein, 2003; Harrison, Dymoke, & Pell, 2006; Rippon & Martin, 2006). Yukarıda ifade edilen tüm soruların üzerinde durulmasının önemi kabul edilmekle birlikte, yeni öğretmenlerin mentoring hakkındaki memnuniyetlilik düzeyleri üzerinde durulması gerekilen en önemli konulardan bir tanesidir. Mentoringin manası ve öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenler ve öğrenci başarısına önemi üzerine yapılmış birçok çalışma olmasına karşın (Athanases & Achinstein, 2003; Carver & Katz, 2004; Harrison, Dymoke, & Pell, 2006; Moir & Gless, 2001; Rippon & Martin, 2006; Stanulis, Burrill & Ames 2007), Türkçe literatürde mentoringin manası ve hangi faktörlerin öğretmenlerin mentoring sürecindeki memnuniyetliliklerini etkiledigi üzerine yeterli sayıda çalışma yoktur. Genel olarak, Türkçe literatürde mentoring öğretmen olması tahmin edilen öğretmen adayı eğitim fakültesi öğrencilerinin katıldıkları hizmet öncesi bir stajyerlik eğitimi etkinliği olarak kabul edilmektedir (Kiraz & Yildirim, 2007; Stevens & Demirezen, 2002). Ancak, mentoring Amerika Birlesik Devletleri'nde farklı bir anlama sahiptir. Buna göre mentoring yeni öğretmenlerin öğretmenliklerine başladıkları ilk yıllarda bu öğretmenleri eğitmek için organize edilen hizmetiçi eğitim etkinliklerinden birisidir (Carver & Katz, 2004; Harrison, Dymoke, & Pell, 2006; Moir & Gless, 2001; Stanulis, Burrill & Ames 2007). Mentoringin Türkçe literatürdeki farklı anlayış ve tanımlanmasından dolayı Türk eğitim sisteminde yer alan mentoring kavramının ne olduğunun tanımlanması ve hangi etkenlerin mentoring programına katılan yeni öğretmenlerin memnuniyetliliklerini etkilediğinin belirlenmesi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden bu araştırma aşağıdaki sorulara yanıt bulmayı amaçlamaktadır:

1. Mentoring ne demektir? Mentoring Türk eğitim sisteminde nasıl tanımlanmaktadır?
2. Türk öğretmenlerin mentoring üzerine memnuniyetlilik düzeyleri ne ölçüdedir?

Bu çalışma mentoringin Türk eğitim sistemindeki manası ve ilköğretim okulları düzeyinde mentoringin nasıl uygulandığı üzerinde durmaktadır. Çalışmanın sonuçları mentoringin işlem basamaklarının oluşturulması ve geliştirilmesi açısından Türk politikacılar ve eğitimciler için özel bir öneme sahiptir. Ayrıca, bu çalışma kongreye katılacak olan tüm katılımcılar için Türk eğitim sisteminin var olan en önemli sorunlarından biri hakkında bilgiler verecektir.

Bu çalışma mentoringin Türkçe literatürdeki tanımlanması ve ilköğretim okulu düzeyinde uygulamasını araştırmıştır. Bu amaçla, araştırmacı Sakarya ilindeki 3 farklı ilköğretim okulunu ziyaret etmis ve okul müdürleri ile mentoring hakkında geçmiş yıllardaki yasamış oldukları tecrübeleri üzerine mülakat yapmıştır. Ayrıca araştırmacı öğretmenlerin mentoring hakkındaki tecrübeleri ile ilgili bilgi edinmek amacıyla öğretmenlik mesleğine yeni baslayan 9 öğretmenle de mülakat yapmıştır. Buna ek olarak, araştırmacı hem müdürlerden hem de mülakata katılan 9 öğretmenden mentoring hakkında yapılan mülakatlar süresi içerisinde bazı şeyleri hatırlayamayabileceklerini farzederek katılımcılardan mentoring hakkındaki tecrübelerini baz alan mektuplar yazmalarını istemiş ve bu dökümanları toplayarak analiz etmiştir.

Türk eğitim sistemindeki mentoring tanımlaması ve yaklaşımı ABD'deki tanımlamasından farklıdır. Bu yanlış tanımlamanın neticesi olarak, mentoring eğitim fakültesi öğrencilerini öğretmenlik mesleğine hazırlayan bir hizmet öncesi eğitim etkinliği olarak görülmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlik mesleğine yeni baslamış öğretmenlere yönelik herhangi bir resmi mentoring programı uygulaması mevcut degildir. Bu yokluğun bir sonucu olarak öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerde öğretmenlik mesleğinin daha ilk yıllarında olmalarına karşın bıkkınlık hisleri gözlemlenmiştir.

Yukarıda elde edilen bulgulara dayanarak şu sonuçlara varabiliriz. Türkçe literatürde mentoring birkez daha tanımlanmalıdır. Ayrıca, siyasetçiler, eğitimciler ve araştırmacılar mentoring etkinliğinin öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenler için bir hizmetiçi eğitim etkinliği olduğunun ortak kanısına varmalı ve mentoringin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimleri için önemini vurgulamalıdırlar.Bu yüzden, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve siyasetçiler yeni öğretmenler için mentoring programları imkanı sağlayan kanunlar cıkarmalıdırlar.

Anahtar kelimeler: yeni öğretmen, mentoring, hizmetiçi eğitim.

THE MEANING OF MENTORING AND TEACHERS' SATISFACTION LEVEL AT MENTORING IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM

Adem BAYAR, University of Missouri- Columbia, ab4n3@mail.missouiri.edu, adembayar80@gmail.com

Abstract

Few Turkish educators are aware of the importance and influence of mentoring on teachers in Turkish literature (Kiraz & Yildirim, 2007; Yayli, 2008) even though this topic has been seriously discussed in the USA over the last several decades. This paper investigates what has come to be known as "mentoring" in education and how it could be put into practice in schooling. The purpose of this study is to define the meaning of mentoring and to show the satisfaction of Turkish teachers in mentoring.

Many current studies show that some novice teachers are not adequately prepared for the enormous task of teaching (Carver & Katz, 2004; Farmer et al., 2005; Ozer, 2004; Palardy & Rumberger; 2008; Seferoglu, 2001). The findings of the National Commission on Teaching and America's Future (1996) are consistent with the above studies and illustrate that almost a quarter of secondary teachers need to attend some training courses because they are not ready in the areas that they teach. Additionally, there is common agreement among teacher education and professional development researchers that teacher qualification has a considerable impact on student learning and achievement (Borko, 2004; Farmer et al., 2005; Knight & Wiseman, 2005). Hence, the preparation of teachers is important in an effective education system. Seferoglu (2007) claims that there are two approaches to improve the qualification of teachers, which are pre-service and in-service education programs. Additionally, Ozer (2004) declares that in-service training programs are as important as pre-service education.

In this regard, mentoring is one of the most important in-service training programs for teachers and encourages teachers to become engaged in meaningful discussion, planning, and practice as part of the professional development activity (Birman et al., 2000). In a similar vein, many current studies have drawn attention to the importance of the mentoring process and claimed that the first years of teaching are very important for novice teachers' personal careers (Akiba & Letendre, 2009; Bullough & Draper, 2004; Moir & Gless, 2001; Stanulis, Burrill, & Ames, 2007; Street, 2004).

Even though the necessities and importance of mentoring has been accepted by many teacher education and professional development researchers, there are several concerns and serious arguments about the effectiveness and benefits of mentoring over the last several decades (Athanases & Achinstein, 2003; Rippon & Martin, 2006). That is why there are still unanswered questions about mentoring. These are mainly about organizational, supporting and assessing issues, the satisfaction of teachers, personal qualities and professional attributes of the mentor (Athanases & Achinstein, 2003; Harrison, Dymoke, & Pell, 2006; Rippon & Martin, 2006). Although it is important to address all the issues mentioned above, problems about the satisfaction of novice teachers in the mentoring process is the most critical one. Even though there are many empirical studies to show the meaning and importance of mentoring programs for novice teachers and student achievements (Athanases & Achinstein, 2003; Carver & Katz, 2004; Harrison, Dymoke, & Pell, 2006; Moir & Gless, 2001; Rippon & Martin, 2006; Stanulis, Burrill & Ames 2007), there exists little study on Turkish literature about the meaning of mentoring and which factors affect the satisfaction of teachers in mentoring programs.

In general, mentoring has been understood as a kind of apprenticeship for prospective teachers as a part of pre-service training programs in Turkish literature (Kiraz & Yildirim, 2007; Stevens & Demirezen, 2002). On the other hand, the meaning of mentoring is different in the USA. According to western teacher education and professional development researchers, mentoring is a kind of in-service training program for teachers in the first years of their careers (Carver & Katz, 2004; Harrison, Dymoke, & Pell, 2006; Moir & Gless, 2001; Stanulis, Burrill & Ames 2007). This different understanding and definition of mentoring in Turkish literature illustrates that there is a need for further research to define the meaning of mentoring in the Turkish education system and the factors that influence the satisfaction of teachers in mentoring programs. Therefore, this research will address the following questions:

1. What is the meaning of mentoring? How is it defined in the Turkish education system?
2. What is the satisfaction level of Turkish teachers in mentoring?

This paper looks closely at the meaning of mentoring in the Turkish education system and its application at the primary school level. The outcomes of this study have a special importance to Turkish policy makers and educators to develop strategies for improving mentoring processes to create an effective induction program. Additionally, this paper is informative for the audience of the Congress to hear about one of the most important shortages in the Turkish education system.

This paper has further explored the meaning of mentoring in Turkish literature and its implementation at the primary school level. The researcher has visited three different primary schools in Sakarya and interviewed three principals. The researcher has explored the lived experiences of the principals about mentoring. Additionally, the researcher has interviewed nine novice teachers to discover more about the teachers' experiences on mentoring. Furthermore, the researcher has asked the participants to write letters in order to analyze their mentoring experiences.

The researcher has found that mentoring in the Turkish education system is defined differently than in the USA. Because of this misunderstanding, the mentoring has been employed as a type of pre-service training program for prospective teachers. The researcher has also found that there is no formal mentoring program for novice teachers. Because of this reason, the new teachers are frustrated at the beginning of their careers.

Conclusion

Based on the above findings, mentoring should be redefined in Turkish literature. Also, policy makers, educators, and researchers should agree that mentoring is a type of in-service training program for novice teachers. Also, they should emphasize the importance of formal mentoring programs for novice teachers. Therefore, the Ministry of National Education (MONE) and policy makers should legislate formal mentoring programs for novice teachers in the Turkish education system.

WHICH FACTORS AFFECT THE PARTICIPATION OF TURKISH TEACHERS IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACTIVITIES?

Adem BAYAR, University of Missouri- Columbia, ab4n3@mail.missouiri.edu, adembayar80@gmail.com
James H. KERNS, University of Missouri- Columbia, kernsjh@health.missouri.edu

Abstract

Few Turkish educators are aware of the importance of professional development programs for teachers (Bayindir, 2009; Saban, 2000; Seferoglu 2001) even though this topic has been seriously discussed in the United States of America (USA) over the last several decades. This paper considers what has come to be known as "professional development" in education and which factors affect the participation of teachers in professional development activities. The purpose of this study is to identify factors that influence participation of teachers in professional development programs in Turkey.

The importance of teacher quality in student learning and achievement has been argued over the last several decades by many educators and researchers. As a result of this argument, there is a broad agreement, that teachers' qualification have considerable impact on student learning and achievement, among the researchers in the field of teacher education (Ascher & Fruchter, 2001; Borman & Kimball, 2005; Boyle, While, & Boyle, 2004; Guskey, 2002; Harris, Goodall, Lindsay, & Muijs, 2005; Mahon, 2003; McLaughlin, & Talbert, 2006; Okoye, Momoh, Aigbomian, & Okecha, 2008; Opfer & Pedder, 2011). Therefore, having qualified and prepared teachers is important in an effective education system. However, many empirical studies show that teachers are not adequately prepared in the field of their specialty subject, and therefore they need to participate in professional development activities (Ozer, 2004; Palardy & Rumberger; 2008; Seferoglu, 2001). Pedder, James, and MacBeath (2005) have found that teachers already know about the importance of participation in professional development activities because they firmly believe that participation in these types of programs directly improve their teaching skills and consequently increase the achievement of their students.

In this regard, not only the USA but also other countries around the world have made important investments for their teachers' professional development. For instance, the United Kingdom (UK) has recognized the importance of professional development for teachers and invested financial sources for professional development activities (Caughtry, Martin, Kulinna, & Cothran, 2006). Boyle et al. (2004) agree with this reality and state that the UK government has focused on the achievement of students, which depends upon the participation of teachers in professional development activities. Since the beginning of 1960s, Turkey has been aware of the importance of professional development activities in education and other occupations (Ozturk & Sancak, 2007; Saban, 2000; Selimoğlu & Yılmaz, 2009). However, the significance of professional development for teachers in Turkey has seriously come into question in the last decade (Saban, 2000).

Even though there are many empirical studies that show the importance of professional development programs for teachers and student achievement (Ascher & Fruchter, 2001; Boyle et al., 2004; Guskey, 2002; Hopkins & Harris, 2001; Ozer, 2004; Seferoglu, 2007), there are fewer numbers of studies about which factors affect the participation of teachers in professional development activities (Collinson & Cook, 2000; Darling-Hammond, 1995; Ozer & Beycioglu, 2010; Sandholtz & Scribner, 2006; Yamagata-Lynch & Haudenschild, 2009). This reality illustrates that there is a need for further research into the factors that influence the participation of teachers in professional development activities. This study, therefore, addresses the following questions:

1. What is the definition of professional development?
2. In which kind of professional development activities do Turkish teachers participate?
3. What factors are associated with participation of teachers in professional development activities in Turkey? For example, is there a relationship between work schedule conflicts, appropriateness of professional development activities, salary supplement, and the teacher's participation in professional development activities in Turkey?

This paper looks closely at the definition of professional development in the USA and the major factors that affect the participation of teachers in professional development activities.The results of this study have special importance to policy makers and educators in order to develop strategies for improving professional development activities and create effective professional development programs for teachers in Turkey. Additionally, this paper is informative for the audience of the Congress to hear about one of the most serious issues in the Turkish education system.

The researchers have employed both quantitative and qualitative research methods in this study. The purpose of a concurrent mixed methods study is to better understand the research problem by converging both quantitative and qualitative data (Creswell, 2007). In the study, survey data in the Teaching and Learning International Survey (TALIS) has been used to measure which kind of professional development activities Turkish teachers attend currently and which factors affect their participation in professional development activities. At the same time the reasons for participation in professional development activities have been explored by conducting open-ended interviews with 10 Turkish teachers who participated in professional development activities within last 18 months. Furthermore, the researchers asked the interviewees to write a list of factors that influence their participation in professional development activities. Additionally, the researchers completed document analysis related to the purpose of this study.

Thomas Guskey, noted author and researcher in professional development, defines professional development as "those processes and activities designed to enhance the professional knowledge, skills, and attitudes of educators so that they might in turn improve the training of students" (Guskey, 2000, p.17).

According to results of TALIS (2009), Turkish teachers participated in education conferences and seminars, workshops, professional networks, collaborative research, peer observations, and qualification programs.

From the analysis, the researchers have identified some important restraining factors that affect the participation of teachers in professional development activities. The factors are personal characteristics of the teachers, lack of teacher involvement in the process of developing professional development activities, time and workload restrictions, the attitudes of principals and school culture, teachers' different needs and interests, financial compensation, and family responsibilities (Collinson & Cook, 2000; personal interviews, 2011; Postholm, 2011; Shafer, 2009; TALIS, 2009).

In summary, there are important restraining factors for participation of teachers in professional development activities in Turkey. Unless these factors are removed, policymakers and educators in the field of teacher education may not reach the goals of professional development programs.

Reference

Ascher, C. & Fruchter, N. (2001). Teacher Quality and Student Performance in New York City's Low- Performing Schools. *Journal of Education for Students Places at Risk,* 6 (3), 199-214.

Bayindir, N. (2009). Teachers' Perception Levels of Activities Directed Towards Professional Progress. Retrieved from http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_1_130/ai_n35666692/pg_6/

Borman, G. D & Kimball, S. M. (2005). Teacher quality and Educational Equaltoy: Do teachers with Higher Standards Based Evaluation Ratings Close Student Achievement Gaps? *The Elementary School Journal,* 106 (1), 3-20.

Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15 (1), 45-68.

Caughtry, N. MC., Martin, J., Kulinna, P.,H., & Cothra,D. (2006). What Makes teacher professional development work? The influence of instructional resources on change in physical education. *Journal of In-service Education*, 32(2), 221-235

Collinson, V. & Cook, T. F. (2000). "I don't have enough time" Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration,* 39(3), 266- 281.

Creswell, J. W. (2007). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing Co.

Darling- Hammond, L. (1995). Changing conceptions on teaching and teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 22 (4), 9-26.

Guskey, T. R .(2000). *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks, California, Corwin Press.

Guskey, T. R. *(2002).* Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice,* 8 (3).

Harris, A., Day, C., Goodall, J., Lindsay, G., & Muijs, D. (2005). What different does it make? Evaluating the impacts of continuing professional development in schools. Retrieved from http://www.scotedreview.org.uk/pdf/228.pdf

Mahon, J. P. (2003). Professional development for K-12 reform. *Principal Leadership (Middle School Edition),* 3(6), 51-53.

McLaughlin. M. W., & Talbert, J. E. (2006). Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement. New York: Teacher College Press.

Okoye, S. N.,Momoh, S. O., Aigbomain, D. O. & Okecha, R.E. (2008). Teachers' Quality, Instructional Strategies and Students' Performance in Seconsay School Science. *Journal of Instructional Psychology.* 34 (4), 204-211.

Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 3-24

Ozer, B. (2004). In-service Training of Teachers in Turkey at the Beginning of the 2000s. *Journal of In-service Education,* 30 (1), 89-100.

Ozer, N. & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout *Procedia Social and Behavioral Science,* 2. 4928-4932.

Ozturk, M., & Sancak, S. (2007). Hizmet Ici Egitim Uygualamarinin Calisma Hayatina Etkileri *Journal of Yasar University,* 2(7), 761-794. Retrieved from joy.yasar.edu.tr/makale/no7_vol2/10_ozturk.pdf

Palardy, G. J. & Rumberger, R. W. (2008). Teacher Effectiveness in First Grade: The Importance of Background Qualifications, Attitudes, Instructional Practices for Student Learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 30 (2), 111-140.

Pedder, D., James, M., & MacBeath, J. (2005). How teachers value and practice professional learning. *Research Papers in Education,* 20, (3), 209-243

Postholm, M., B. (2011). A completed research and development work project in school: The teachers' learning and possibilities, premises and challenges for further development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 560-568.
Saban, A. (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Retrieved from http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/saban.htm
Sandholtz, J. H. & Scribner, S. P. (2006). The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1104-1117.
Seferoglu, S. S. (2001). Elementary School Teachers Perception of Professional Development (Sinif Ogretmenlerinin Mesleki Gelisim Uygulamalari ile Ilgili Gorusleri). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 117* -125.
Seferoglu, S. S. (2007). Professional Teaching Standards: The Case of Turkish Teacher Candidates. *World Applied Science Journal*, 2 (4), 412-419.
Selimoğlu, E., & Yılmaz, B. H. (2009). Hizmet İci Egitimin Kurum ve Calisanlar Uzerine Etkileri. *Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, 5 (1). Retrieved from http://www.paradoks.org.*
Shafer, F. K. (2009). *An investigation of selected factors that influence middle-level teachers' professional development choices* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3342322)
Yamagata-Lynch, L. C. & Haudenschild, M. ,T. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 507 – 517.

Keywords: professional development, factors, participation.

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARINDA ÖRETMEN ADAYLARININ SOSYAL ZEKA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Adnan KÜÇÜKOĞLU, Atatürk Üniversitesi, adnankonak@gmail.com
Halil İbrahim KAYA, Kafkas Üniversitesi, hik_kaya@hotmail.com

Özet

Sosyal bir varlık olan insanın toplumdaki diğer insanlarla etkileşim ve iletişim içerisinde olması kaçınılmazdır. İnsanlar arasında bilgi, duygu ve düşünce alış verişinin olduğu bu etkileşim ve iletişim sürecinde sosyalleşme gerçekleşmekte ve gelişmektedir.

Bu açıdan bakıldığında sosyalleşme, bireylerin bir grubun üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin davranışlarını, değerlerini ve inançlarını edindikleri bir süreçtir. Her ne kadar bu süreç, doğumdan hemen sonra başlayıp bireyin yaşamı boyunca sürse de sosyalleşmenin çoğu ilk çocukluk döneminde meydana gelmektedir (Gander ve Gardiner, 1993).

Sosyalleşme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bir takım beceriler söz konusudur. Sosyal beceriler literatürde "bir kişinin sosyal olarak kabul edilmeyen davranışlardan kaçınarak, diğerleriyle etkileşimlerini sağlayan sosyal olarak öğrenilmiş kabul edilebilir davranışları" olarak tanımlanmıştır (Gresham ve Eliot, 1990).

Sosyalleşme sürecinde kazanılan nitelikli sosyal ilişkiler ve beceriler bireylerin psikolojik gelişiminde, akademik başarılarında ve ileride iyi bir ebeveyn olmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Hair, Jager ve Garret, 2002).

Bireyleri sosyal yalnızlıktan koruyan birbirleriyle kurdukları iletişim ve etkileşimdir. Bu iletişim ve etkileşimin sağlıklı ve başarılı olabilmesi için bireylerin empati kurabilme, beden dilini kullanabilme, kendini ifade edebilme ve problem çözebilme gibi bir takım sosyal becerilere sahip olması gerekir. Okul ortamlarında oluşturulan güçlü ve olumlu akran ilişkileri sosyal zekanın ürünü olan bu sosyal becerilerin gelişmesinde ve doğal olarak sosyal zekanın gelişmesinde etkili olmaktadır.

Farklı açılardan tanımlanan sosyal zeka "anlaşma yeteneği", "insan ilişkileri becerileri" olarak açıklanabileceği gibi tanımlanabileceği gibi toplumdaki olayların ve durumların bilincinde olmak ve onları etkileyen sosyal hareketlilik içerisindeki etkileşim tarzı olarak da tanımlanabilir (Albretch, 2006).

Toplum içerisinde sosyal zekası yüksek olan insanlar, diğer insanlarla rahat iletişim kurabilen, onların tepkilerini hislerini akıllıca okuyabilen, yönlendirebilen organize edebilen ve her insani faaliyette alevlenebilecek tartışmaların üstesinden gelebilen kişilerdir. Ayrıca diğerlerinin birlikte olmaktan hoşlandığı kişilerdir (Goleman, 1998).

Eğitim ortamlarında oluşan akran gruplarının sosyal gelişime sağlayacağı katkıyı göz önünde bulundurarak, öğretim süreçlerinin sosyal zeka odaklı olarak tasarlanmasını gerektirmektedir. Sosyal zekaya sahip bireylerin öğrenme şekli, sinerji oluşturularak, işbirliği yapılarak, iletişim kurarak gerçekleşmektedir (Vural, 2005).

Eğitim ortamlarına bakıldığında sosyal zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok sever
2. Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir
3. Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım eder
4. Dışarıda iken kendi basının çaresine bakabilir
5. Başkaları ile birlikte ders çalışmayı veya oyun oynamayı çok sever
6. En az iki veya üç yakın arkadaşı vardır ve onları sık sık arar
7. Başkaları daima onunla birlikte olmak ister
8. Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları önemser
9. Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir
10. Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğreterek öğrenmeyi sever (Saban, 2005).

Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için öğrenme ortamlarının sosyal zeka gelişimini hedefleyen öğrenme ortamı, içerik ve öğrenme yöntemlerine sahip bir dersin oluşturulması önem kazanmıştır. Bu maksatla *Topluma Hizmet Uygulamaları* dersinin kapsamı, içeriği ve ders uygulamaları arzu edilen bu özelliklerin öğrencilerde oluşmasında, eğer bu özellikler varsa geliştirilebilmesini destekleyebilecek bir ders olarak öğretmen yetiştirme programlarına konmuştur.

Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersinin amacı gönüllülük, toplum, birey, sosyo-ekonomik problemler, ayrımcılık ve sosyal adalet gibi kavramlar ile ilgili unsurların anlaşılması için çeşitli hizmetler gerçekleştirilmesi, sosyal ve akademik etkinliklerle öğrencilerin ufuklarının gelişmesine katkıda bulunulması, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttılması ve grup içinde bireylerin etkin olarak çalışmalarının sağlanmasıdır. Bu ders kapsamında öğrenciler ilgili konularda deneyimli uzmanlar ile birlikte çalışma olanağı bulacaktır.

Literatürde Hizmet Ederek Öğrenme olarakta ifade edilen THU'nun demokratik yurttaşlık üzerindeki en önemli katkısının "katılımla" ilgili olduğu söylenebilir (Erjem, 2004). Bir sorunun çözümüne katılım yollarını kullanarak katkıda bulunmak, kişilere "o sorunun" sahibi oldukları duygusunu yaşatır ki, bu da toplumsal ve demokratik yaşamın ve toplumsal bütünlük duygusunun geliştirilmesi için en önemli adımdır. Dolayısıyla –topluma hizmet etme sürecinde kazanılan- katılım toplumsal sorumluluk bilincinin bir gereği ve demokratik yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır (Gürkaynak, 1998).

Topluma Hizmet Uygulamaları ders olarak anılmakla beraber aslında toplumun sorunlarına yönelik farkındalık yaratma ve sorunlar karşısında duyarlılığı artırma amacını gütmektedir. Öğretmen adaylarının bunu ders olarak görmekten ziyade gönüllü bir çalışma olarak algılamaları önemlidir. Hem bilgi olarak hem de duygusal açıdan öğretmen adaylarının özenle yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu ders, onların mesleklerini ve toplumsal koşulları tanımaları, sorunlarla mücadele etmeyi öğrenmeleri açısından önemlidir (Dinçer, 2006). Topluma hizmet uygulamaları öğrencilerin sınıfta aldıkları teorik bilgilerle (dersle), sınıf dışındaki toplumsal aktivitelere çözüm bulmaya çalışma anlayışının bir ürünüdür (Speck, Hoppe, 2004).



THU'nun Yapısal Boyutları
(Wilczenski, & Coomey, XIII, 2007'den uyarlanmıştır.)

Yukarıdaki diyagram sosyal, duyuşsal, mesleki ve akademik öğrenme arasındaki dinamik ilişkiyi göstermektedir. Topluma Hizmet Uygulamaları ise bu dinamik ilişkiler ağının tam ortasında yer almaktadır. Topluma Hizmet Uygulamaları ile bireyler hem sosyal ilişkiler örüntülerini geliştirebilecek hem de duyuşsal özelliklerini fark ederek kendilerini geliştirebilme adına daha yakından tanıyacak; bir bakıma da duyuşsal tatminkârlığa ulaşabileceklerdir. Ayrıca sosyal ve duyuşsal gelişimin yanı sıra, toplum içerisinde alınan bu aktif roller kazandıracağı beceriler ile akademik yetişmeyi kolaylaştıracak ve nihayetinde de bireylerin kariyer beklentilerini daha çok karşılayacak beceri ve alışkanlıklar kazandıracaktır. Tüm bu nitelikler bireyin/öğretmen adayının bir taraftan toplumun etkili ve katılımcı vatandaşı olmasına diğer taraftan da mesleki alanda aranan kalifiye bir eleman olmasına kapı aralayabilecektir.

Özetle topluma hizmet ederek öğrenme, okulun gereksinimleri (öğrenme-öğretme) ve kaynakları ile toplumun gereksinimleri (çeşitli sorunlar ve gereksinimler) ve kaynaklarını her birinin etkililiğini artırmak için bir araya getirilmesi ve bütünleştirilmesidir. Hizmet ederek öğrenme, öğrenmenin bireysel bir başarı olmadığını diğerleriyle etkileşim ve işbirliği içerisinde gerçek yaşam deneyimleri üzerine düşünme ve değerlendirmeler yapmakla daha kalıcı ve etkili olabileceği tezini iler sürmektedir (Erjem, 2004).

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde öğrenciler hem sınıf içerisinde öğrendikleri teorik bilgileri pekiştirecekler ve hayat ile okulu buluşturacaklar hem de topluma anlamlı bir katkı yapmış olacaklardır. Bu kapsamsa hizmet ederek öğrenme, öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini belirli bir toplulukta sorunları ve meseleleri çözmek için kullanmalarını mümkün kılacaktır.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, öğretmen adaylarının yaşadıkları toplumsal çevrenin sorunlarına (çevre, eğitim, sağlık, kadın sağlığı, çocuk bakımı, beslenmesi, vb.) duyarlılık göstererek hazırlayacakları ve uygulayacakları etkinlikler yoluyla topluma hizmet etmelerini amaçlamaktadır. Bu ders aracılığı ile öğretmen adaylarının katılımcı ve demokratik bireyler olma, dayanışma ve işbirliğini pekiştirme, sorumluluk alma ve proje geliştirme/uygulama konusunda daha girişken olmaları; kısacası çağdaş birey olma konusunda deneyim kazanmaları beklenmektedir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi tamamlandığında öğretmen adaylarının şu nitelikleri kazanmış olmaları beklenmektedir:

- Topluma hizmet etmenin bireysel ve toplumsal yararını kavrayabilme,
- Alanıyla ilgili hangi konularda topluma hizmet edebileceğini görebilme,
- Alanıyla ilgili konularda topluma hizmet etmeye yönelik etkinlikler düzenleyebilme,
- Düzenleyeceği çeşitli etkinlikler yoluyla topluma hizmet etme yeterliklerini geliştirebilme,
- Topluma hizmet etme etkinlikleri sırasında kazanmış olduğu deneyimlerini arkadaşları ve öğretmeni ile paylaşarak kendisini geliştirebilme becerisini kazanmaktır (Yaşar, Gültekin, Kaya: 2008).

Seçtiği etkinlik türüne göre issizlik probleminin boyutlarını, çocukların sokağa düşme sebeplerini, yaslıların, özel eğitime muhtaç insanların sorunlarını, hastane ve hapishane gibi genelde dertli insanların bulunduğu yerlerdeki meseleleri; çevre problemlerinin, töre cinayetlerinin, kan davalarının, spor fanatizminin, trafik kazalarının sebeplerini, boyutlarını, sonuçlarını öğrenecek, üzerinde düşünecek, kendince çözüm yolları üretecektir. Böylece öğretmen adayları toplumun sorunları ile ilgilenme ve bu sorunlara çözüm arama fırsatı bulabilecekler; üniversitelerin asli görevlerinden biri olan topluma hizmet sunma yükümlülüğüne katkıda bulunacaklardır.

Öğretmen, demokratik yönetimin ve demokratik yaşam tarzının esaslarını teşkil eden anlayışı tavır ve ülküleri geliştirmede olumlu hizmetler yapması en çok beklenen kimse (olmalıdır)'dir. Bu bağlamda öğretmenden beklenen sosyal hayat tecrübesi zengin, yaşadığı toplumun dinamiklerinin ve toplumsal yaşamı etkileyen temel faktörlerin farkında olması, toplumsal sorunlara duyarlı olmasıdır. Aslında öğretmenden beklenen hayata müdahil-katılımcı olacak vatandaş-öğretmen kimliğine bürünmesidir. Çünkü demokrasi ancak gönüllü katılımcı bir toplumda etkili olabilir ve gelişme gösterebilir. THU dersinin genel amacı bekli de vatandaş-öğretmeni yetiştirmeye katkı sağlayabilmek olmalıdır. Burada açıklığa kavuşturulması gereken temel konu vatandaş-öğretmenin kim olduğu ve nasıl yetiştirileceğidir. Bu soruna çözüm bulmada belki de çıkış noktasını oluşturacak kavramlar gönüllülük ve katılımcılık olabilir.

Bu bağlamda araştırmanın problemi topluma hizmet uygulamalarında öğretmen adayının sosyal zeka düzeyinin tespit edilmesidir.

Bu araştırmanın amacı ise öğretmen yetiştirmede topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen adaylarının sosyal zeka durumlarının tespitini yaparak çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Araştırmanın yöntemi, "Topluma Hizmet Uygulamalarında Öretmen Adaylarının Sosyal Zeka Düzeylerinin İncelenmesi" belirlemek amacıyla survey yöntem kullanılmıştır. Survey yöntemi; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların 'ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir. Bunlar nedir? sorusuna cevap bulmaya yöneliktirler. Bununla, mevcut durumlar, şartlar ve özellikler aynen ortaya konulmaya çalışılır (Kaptan, 1995). Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2000)

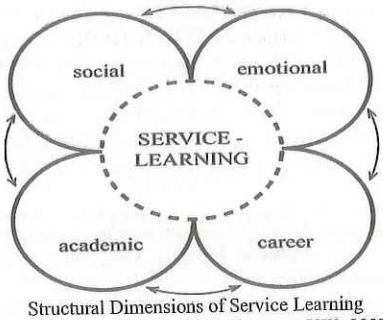
Araştırmada verilerin toplanmasında ölçme aracı olarak ***Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği*** kullanılmıştır. Silvera, Martinussen ve Dahl (2001) tarafından geliştirilen ***"Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği"*** (TSZÖ)'nin Türk üniversite öğrencileri için Doğan ve Çetin (2009) tarafından güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılarak uyarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile bakılmıştır. Ölçüt geçerliğini sınamak amacıyla sosyal beceri envanteri ile korelasyonuna bakılmıştır. Ölçeğin güvenirliği ise iç tutarlılık, test yarılama ve test tekrar test yöntemleriyle hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda TSIS, orijinaline benzer şekilde üç faktörlü

bir yapı ortaya çıkmıştır. Uyum geçerliği bağlamında sosyal beceri envanteri ile TSZÖ arasında .51 korelasyon bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .83, test tekrar test .80 ve test yarılama sonucu .75 olarak bulunmuştur. TSZÖ'nün Türk üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeyini ölçebilmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracı sosyal zekayı; 1. Sosyal Bilgi Süreci, 2. Sosyal Beceri, 3. Sosyal Farkındalık olmak üzere üç ayrı alanda ve toplamda 21 maddeyle ölçmektedir.
Ölçekten elde edilen verilerin analizinde SPSS18.00 istatistik analiz programına veri girişi yapılarak araştırma problem tespiti için değişkenlerin özelliklerine göre analizler yapılacaktır.
Araştırma süreci devam etmektedir.
Anahtar Kelimeler: Topluma hizmet uygulamaları, sosyal zeka, öğretmen yetiştirme

EXAMINATION OF TEACHER CANDIDATES' INTERPERSONAL INTELLIGENCE IN SERVICE LEARNING

Adnan KÜÇÜKOĞLU, Atatürk University, adnankonak@gmail.com
Halil İbrahim KAYA, Kafkas University, hik_kaya@hotmail.com

Abstract
It is inevitable for human beings to be in interaction and communication with each other as known they are social beings. During this interaction and communication process people share their feelings, thoughts and knowledge. Social characteristics and its improvement could be gained through socialization process.
In this respect, socialization is process in which individuals become a group and learn about other members' behaviors, values and believes. Although this process begins with childhood and continues through all life, it is more explicit during early childhood period (Gander & Gardiner, 1993).
Social skills gained through socialization process, it is defined in the literature as "being away from behaviors that are not accepted as social and involving in behaviors that helps individuals to be in interaction" (Gresham & Eliot, 1990).
Qualified social relations and good social skills that should be considered in improvement of social skills are effective in healthy psychological development, academic success, future life and being a good parent (Hair, Jager & Garret, 2002).
To have healthy and successful communication – interaction in society, it is needed to protect individuals from being alone and it is significant to have an adequate interpersonal intelligence as a result. In social life, for having a successful communication between each other it is necessary to have emphatic skills, to use body language, to express themselves, to solve problems etc. For having a powerful and positive peer relations it may be significant to prepare a school environment that enhances students' interpersonal intelligence.
Interpersonal intelligence is about the ability of getting on well with each other. Sometimes it is defined as "skills in human relations," and some other times interpersonal intelligence is defined as; it is about to be aware of events and situations and it is an interaction style that affects them in this social mobility (Albretch, 2006).
In societies, people with high interpersonal intelligence have the ability of participating communication comfortably, understanding others' feelings reasonably, leading, being organized, and overcoming the possible discussions between others. Besides, others like to have time with these people (Goleman, 1998).
Education environments are effective on individuals to establish social relations between peers, so teaching and learning process can be enhanced with social teaching-learning models. Individuals with high interpersonal intelligence learn through constituting synergy, constituting sympathy, collaboration, socialization, and communication (Vural, 2005).
Some of the skills of individuals with high interpersonal intelligence in education environments are:
1. enjoy to socialize with friends or peers
2. have the role of a natural leader in a group
3. usually help friends who have problems
4. solve their own problems when outside
5. enjoy to study or play games with others
6. have at least two or three close friends and call them frequently
7. want to have time with others
8. greet others, ask about them and give importance to them
9. have a high empathy ability
10. enjoy to learn through collaborating, sharing and teaching to others (Saban, 2005).
To raise individuals with these abilities, it is significant to prepare a course that will help appropriate learning environment, content and teaching-learning methods. To that end, Service Learning Course's coverage, content and practices was put to teacher training programs for training students with these abilities.
The main purpose of service learning course is to understand volunteering, society, individual, socio-economic problems, discrimination, and social justice concepts and realizing various services, enlarging students' views through social and academic activities, increasing students' trust to themselves, and providing students to work effectively in groups. With this course students will have chance to study with experts in the related topics.
In literature most important contribution of service learning that is expressed with learning through working is about "participation" in citizenship education (Erjem, 2004). To contribute a problem solving process through collaboration helps students to constitute that it is their problem, and this is the most significant step in developing social and democratic life and social collectivity. Therefore, participation –that is gained through service learning- is an integral part of social responsibility and democratic life (Gürkaynak, 1998).
Service learning is named as a course, but it aims establishing awareness to social problems and increasing sensitivity towards these problems. It is significant for candidate teachers to perceive this as a volunteer work than perceiving as a course. Training of candidate teachers with knowledge and emotional perspectives is significant. This course is significant for recognizing their professions and social conditions, and struggling with problems (Dinçer, 2006). Service learning practices are products of theoretical information (in course) and problem solving through social activities outside courses (Speck, Hoppe, 2004).



Structural Dimensions of Service Learning
(adapted from Wilczenski, & Coomey, XIII, 2007)

The figure above shows the dynamic relationship between social, affective, Professional and academic learning. Service learning, on the other hand, is in the center of this dynamic relations. With service learning individuals can improve both their social relations and recognize themselves through realizing their emotional characteristics; in a sense they will reach emotional gratification. In addition to social and emotional development, this will help them to gain new skills with these active roles, and as a result individuals will gain skills and habits that are related with their professions. All these qualifications will help candidate teachers to be an effective and participating individuals in the society and besides being a qualified member in their professions.

To sum up, learning through service learning, needs of school (learning-teaching) and needs of society with resources (various problems and needs) and increasing its effectiveness with resources are about making up and defragmenting. Learning through service learning defends that learning is not an individual success, instead thinking about being in interaction and collaboration with others about real life experiences enhances permanent and effective learning (Erjem, 2004).

In service learning course, students will reinforce their theoretical knowledge and combine both school and real life issues, as a result they will contribute life with meaningful contribution. In this context learning through service learning, students will have chance to apply what they have learnt in the course for solving social problems and issues.

Service learning course aims that candidate teachers to prepare, apply activities and have awareness about social problems (environment, education, health, woman health, child care, child feeding, etc.). through this course candidate teachers are supposed to be participating and democratic individuals, reinforcing interdependence and collaboration, taking responsibility, and developing/applying projects; in short having experience to be a modern individuals.

Candidate teachers who have taken service learning course are supposed to have these qualifications:

- comprehend individual and social advantages of service learning,
- consider that s/he can do something about their field of study,
- arrange activities about their field of study in society,
- improve proficiencies in the various activities in service learning,
- improving themselves through sharing with friends and teachers with the abilities they have gained through service learning (Yaşar, Gültekin, Kaya: 2008).

With the activities they have chosen, they will constitute solutions for unemployment problems and its dimensions, reasons of children in streets, problems of old and people with special needs, problems of people in hospitals and penitentiaries; environment problems, honor crimes, blood revenges, sport fanatics, reasons of traffic accidents, its dimensions, possible solutions and have also chance to think about these all. Thus, candidate teachers will deal with social problems and have chance to solve these problems; one of the main responsibilities of universities is to contribute to society.

Teachers should (must) be the person who have positive services to establish democratic management and democratic life style and ideals. In this respect, teachers are supposed to have rich social life experiences, aware of dynamics of society and basic factors that affect society and be sensitive to social problems. In reality, what is supposed from teachers is to have intervening-participating citizen-teacher identity. Because, democracy could be achieved in volunteering society and only improve in that environment. Main purpose of service learning course may be / should be to contribute training citizen-teacher. In here, it is needed to define what citizen-teacher is and how to educate them. For finding a solution, we should start with defining volunteering and participating concepts.

In this respect, research problem of this study is to investigate candidate teachers' interpersonal intelligence during service learning.

Main purpose of this study is to examine if there is a meaningful difference with respect to various variables while service learning course in teacher training course through investigating candidate teachers' interpersonal intelligence.

Survey method was applied to investigate "examination of teacher candidates' interpersonal intelligence in service learning." Survey method is about defining, explaining events, objects, existences, institutions, groups and various fields. The question of "what are these?" is tried to be answered. With this method, current situations, conditions and properties are tried to be investigated (Kaptan, 1995). In this study descriptive model was used. Descriptive model is a survey that is done with a population or a sample selected to have an idea about whole population (Karasar, 2000).

Tromso Interpersonal Intelligence Scale was used to collect data. "***Tromso Interpersonal Intelligence Scale"*** (TSZÖ) was prepared by Silvera, Martinussen and Dahl (2001) and adapted by Doğan and Çetin (2009) for Turkish university students by making necessary validity and reliability studies. Construct validity was done with exploratory and explanatory factor analysis. For criterion validity, it is correlated with social skill questionnaire. Reliability of the scale is calculated with internal consistency, split half, and test-retest methods. As a result of factor analysis, TSIS has three factors as it is in the original one. The correlation between social skills questionnaire and TSIS is found to be .51 as a criterion validity. Internal consistency is found .83, test-retest is found .80 and split half is found .75. this scale is found as a valid and reliable instrument for Turkish university students. This instrument measure interpersonal intelligence in three fields; 1. Social knowledge process, 2. Social skill, 3. Social awareness and has 21 items.

Data gathered through scale will be analyzed with SPSS18.00 about the research problem.

Research is in progress.

Keywords: service learning, interpersonal intelligence, teacher training

MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMASININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM SÜRECİNDE YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Adnan KÜÇÜKOĞLU, Atatürk Üniversitesi, adnank@atauni.edu.tr
Erdoğan KÖSE, Atatürk Üniversitesi
Adnan TAŞGIN, Atatürk Üniversitesi
Burak Yasin YILMAZ, Atatürk Üniversitesi
Şeyma KARADEMİR, Atatürk Üniversitesi

Özet

Öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanmaları ve bunu benimsemeleri için gerekli deneyimi öğretmenlik uygulaması ile kazandıkları bilinmektedir. Öğretmenler ne kadar teorik bilgi ile donatılmış olurlarsa olsunlar öğretmenlik uygulamaları sırasında adayların çoğu kaygı ve gerilim yaşamaktadırlar. Bu kaygı ve gerilimli durumdan kurtulabilmeleri için mikro öğretim uygulamalarının önemli bir alternatif olduğu söylenebilir.

Mikro-öğretim ilk olarak Stanford Üniversitesinde uygulanmaya başlamıştır. Amerika'da 1960'lı yıllardan bu yana öğretim metotları dersinde öğretmenlik becerileri kazandırmak için birçok eğitim fakültesinde mikro-öğretim tekniği kullanılmaktadır. 1960'lı yıllardan bu yana mikro-öğretim, teknolojinin en son yeniliklerini bünyesinde barındıran öğretmenlik davranışlarını kaydedip listeleyen yazılım programları geliştirilmiştir (Allen ve Ryan, 1969; Abate, 1990, akt. Çakır, 2000). Stanford'daki uygulamalar ile öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin geçerliliği kanıtlanmıştır. Mikro öğretimden yararlanan öğretmen adayları uygulama sayesinde kendi eksiklerini ve güçlü yanlarını görme imkânına da sahip olmuşlardır (Bayraktar, 1993,akt. Kazu, 1996).

Mikro öğretim, yüz yüze eğitimin gerçekleştirilmesi için sınıf içinde uygulanan bir tekniktir (Demirel, 2009). Mikro öğretimin temel amacı, kritik bilgi, beceri ve tutumların öğrenenlere hizmet öncesinde kazandırılması ve bunların geliştirilmesinin sağlanmasıdır. Mikro öğretim süreci, düşünme süreçleri, aktiviteler ve ana safhalardan oluşur. Ana safhalar ise; öğrenenin ne tür bir ön hazırlık yapacağını ve hangi metot, teknikleri kullanarak hangi bilgi ve becerinin sunulacağına ilişkin karar verme safhası; içerik ve sergilenecek öğretim davranışları dikkate alınarak, öğretim plan ve materyallerinin hazırlandığı planlama safhası; öğrenenlerin belirlenen becerileri gerçekleştirmelerini ve diğer öğrenenlerin gözlemini içerdiği uygulama safhası, hem bir uygulamadan sonra hem de bütün uygulamadan sonra gerçekleştirilen değerlendirme safhası ve sunucular için aktivitelerinin her aşamasında akran ve öğretmenden alınan geri bildirime dayalı kararları içeren yansıtma safhasından oluşmaktadır (Küçükoğlu, Özgüler ve Kaya).

Mikro öğretimin eğitimde kullanım alanı incelendiğinde, öğretmen adaylarına gerçek eğitim ortamlarına nazaran daha basite indirgenmiş eğitim ortamlarında mesleğe yönelik bilgi, beceri ve deneyim kazanmaları için yapılan bir yöntemdir. Mikro öğretim uygulamaları ile öğretmenler kısa süreli öğretmenlik deneyimi yaşamaktadırlar ve geri dönütler ile de eksikliklerini görerek gidermektedirler.

Buradan hareketle öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları ile ders alan ve mikro öğretim uygulamaları ile ders almayan adayların öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklere ilişkin görüşlerin nasıl olduğunun tespit edilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, Özel Öğretim Yöntemleri II dersini mikro öğretim uygulaması ile alan ve mikro öğretim uygulaması ile almayan öğretmen adaylarının öğretim sürecinde yaşadıkları güçlüklere ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığının incelenmesidir.

Bu amaç çerçevesinde çalışma 2009-2010 bahar yarıyılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin içeriği; okul öncesi eğitim ortamlarının incelenmesi, okul öncesi eğitimde kullanılabilecek öğretim yöntemlerinin belirlenmesi(drama, oyun, şarkı, örnek olay, gösteri, gezi-gözlem, hikâye, soru-cevap, tartışma, proje), materyallerin hazırlanması, daha önce hazırlanmış öğretim uygulamalarının izlenmesi, mikro öğretim uygulamalarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında oluşturulan gruplardan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak alınmıştır. Araştırmacı deney grubu ve kontrol grubunun Özel Öğretim Yöntemleri II dersini 14 hafta boyunca kendisi yürütmüştür. Çalışmanın ön test ve son testine katılan öğrenci sayıları 20 deney grubunda, 20 de kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın modeli öntest sontest kontrol gruplu deneysel desendir.

Aşağıdaki şekilde öntest-sontest kontrol gruplu desen sembollerle gösterilmiştir.

		Öntest		*Sontest*
G_D	R	O_1	X	O_3
G_K	R	O_2		O_4

Şekil1 :Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen Büttüköztürk, Ş.(2007).

Ön test- son test kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklere ilişkin görüşlerini belirlemek için "Öğretim Sürecinde Çekilen Güçlükleri Belirleme Formu" kullanılmıştır. Kazu (1999) tarafından öğretmen adaylarının öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşlerini belirlemek için geliştirilen formun cronbach alpha iç tutarlık değeri 0,81 olarak hesaplanmıştır. Beşli likert tipindeki Öğretim Sürecinde Çekilen Güçlükleri Belirleme Formu öğretim sürecinde çekilen güçlükleri "Ders Öncesi Hazırlık Yapma (7Madde)", "Derse Giriş Yapma (5Madde)", Konuyu Sunma (22Madde)", Dersi Bitirme (4Madde)" ve "Genel Özellikler (7Madde)" olmak üzere beş alt başlıkta ele almaktadır.

Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında yürütülmüş olan çalışma, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubuna 14 haftalık dönemin başında öntest uygulanmıştır. İlk haftada mikro öğretime ilişkin teorik bilgiler verilmiştir. İkinci haftada uygulamaya yönelik öğretmen adaylarının hangi etkinlikleri yapacakları ve nasıl sunum yapacaklarına ilişkin yönergeler sunulmuştur. Daha sonraki 10 haftalık süreçte öğretmen adayları uygulama yapmışlardır. 13. ve 14. haftada son test uygulanarak genel öğretim süreci değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerini belirlemek için deney grubuna uygulama öncesi ve sonrası, kontrol grubuna da dersin başında ve dersin sonunda olmak üzere form ikişer defa uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin analizi istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin, aritmetik ortalama, standart sapmaları belirlenmiştir. Daha sonra tek yönlü varyansa analizi (Anova) ve Kovaryans analizleri(Ancova) yapılmıştır. Analizler 0.05 manidarlık düzeyinden yapılmıştır.

Sonuç olarak, mikro öğretim uygulamalarına dayalı olarak ders işlenen deney grubu ile grup etkinliklerine dayalı olarak ders işlenen kontrol grubu arasında öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Formu ön test sonuçlarına göre kontrol grubunun öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklere ilişkin ortalamalarının deney grubunun ortalamalarından düşük olduğu, yani kontrol grubundaki öğretmen adaylarının deney grubundaki öğretmen adaylarından daha az güçlükle karşılaşacaklarını belirttikleri söylenebilir. Deney grubu ile kontrol grubu uygulanan öntest formu ortalamaları arasında yaklaşık 25 puanlık bir fark vardır. İki grubun ön test puanlarına bakıldığında denk gruplar olmadıkları görülmüş ve farkın anlamlılığına ilişkin analizler yapılmıştır. Bu analizlerin sonucunda, öğretmen adaylarından dersi mikro öğretim uygulaması ile alan deney grubunun öğretim sürecinde çekilen güçlüklere ilişkin ortalamalarının, mikro öğretim uygulamasının

yapılmadığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ortalamalarına oranla daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu mikro öğretim yapılan grupta öğretim sürecinde çekilen güçlüklerin daha az olduğunu göstermektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda da p<,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır.
Öğretmen adaylarının öğretim sürecindeki güçlükleri belirleme formunun beş alt başlığına ilişkin yapılan analizlere göre, öntest puanları kontrol altına alındığında grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin "Konuyu Sunma", "Dersi Bitirme" ve "Genel Özellikler" alt başlıklarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür
Öğretmen adaylarına ilişkin yapılan bu deneysel araştırmada, mikro öğretim deneyimi geçiren öğrencilerin öğretim sürecinde mikro öğretim uygulamalarına dayalı olarak ders almayan öğrencilerden daha az güçlükle karşılaştıkları sonucu çıkmaktadır.
Bu araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlik programlarında mikro öğretime dayalı etkinliklere ağırlık verilebilir, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmalarında bu uygulamaların etkili olduğu gerçeğinden yola çıkarak, daha fazla mikro çalışma yapmalarına olanak verilebilir, öğretmen adaylarının mikro öğretime dayalı olarak öğretim becerililerine yardımcı olacak araç ve gereçler sağlanabilir, eksik ve yetersiz olanların tespiti yapılabilir, temin edilebilir, mikro öğretim uygulamalarının başarılı bir şekilde yapılması için sınıflar uygulamaya en uygun şekilde düzenlenebilir.
Anahtar Kelimeler: Mikro öğretim, öğretim süreci güçlükleri, öğretmen adayları

THE EFFECT OF THE MICRO TEACHING IMPLEMENTATION ON OPINIONS OF THE CANDIDATE TEACHERS RELATED TO DIFFICULTIES EXPERIENCED IN INSTRUCTIONAL PROCESS

Adnan KÜÇÜKOĞLU, Atatürk University, adnank@atauni.edu.tr
Erdoğan KÖSE, Atatürk University
Adnan TAŞGIN, Atatürk University
Burak Yasin YILMAZ, Atatürk University
Şeyma KARADEMİR, Atatürk University

Abstract
It is known that the candidate teachers obtain the knowledge and skills required by teaching profession and the necessary experience with the teaching practice. Teachers how they are equipped with theoretical knowledge, most of the candidates have anxiety and tension during the teaching practice. It can be said that the micro-teaching applications are an important alternative for to be rescued from this situation of anxiety and tension.
Micro-teaching firstly started to be applied in Stanford University. This technique has been used in many education faculties in America since the 1960s for the purpose of gaining the teaching skills in the teaching methods course. The software programs related to the micro-teaching incorporating the latest technology, recording and making a list of the teacher behavior has been developed. (Allen and Ryan, 1969, Abate, 1990; as cited in Çakır, 2000). The validity of micro-teaching method in teacher training was proved with the implementation in Stanford. The candidate teachers benefiting from the micro-teaching had the opportunity to see their own deficiencies and their strengths thanks to the application. (Bayraktar, 1993, as cited in Kazu, 1996).
Micro-teaching is a technique applied in classroom for the realization of a face to face education. (Demirel, 2009). The main objective of the micro-teaching is to gain of the critical knowledge, skills and attitudes to the learners prior to duty and to ensure the development of these. Micro-teaching process consists of thinking processes, activities and main stages. The main stages consist of a decision-making phase at which learner decide what kind of preparation will be done and which knowledge and skills by using which method and technique will be presented; planning phase at which the instruction plans and materials are prepared by considering the content and instruction behaviors; application phase containing the realization of the skills determined by the learners and the observation of the other learners; evolution phase which is carried out not only after an application but also after all applications and reflection phase containing the decisions based for a feed-back taken from the peer and teacher in each phase of the activities for the person presenting the subject. (Kılıç, 2010, Küçükoğlu, Özgüler and Kaya, 2011).
When we analyze the using field of the micro-teaching, it is a technique used for that the candidate teachers acquire vocational knowledge, skills and experience in surroundings more simplified compared to the reel educational environments. The teachers live a short-term teaching experience with the micro-teaching implementations and they eliminate their deficiencies by seeing them with feed-back. In this way it is considered to be necessary of determining what the opinions of the both candidates taking lesson with the micro-teaching implementation and the candidates not taking lesson with the micro-teaching implementation are on their difficulties in instruction process.
The purpose of this research is to investigate if there is a difference or not between the opinions of candidate teachers, who experienced or not experienced a micro-teaching implementation in Special Teaching Methods II course, on the difficulties in instructional process.
For this purpose, this research was carried out in Special Teaching Methods II course in Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education 2009-2010 spring semester with the participation of the third grade students in the Department of Pre-school Teacher Training.
Special Teaching Methods II course consist of the examination of pre-school educational environments, determination of teaching methods used in pre-school education (drama, games, songs, case study, demonstrating, travel-observation, story, question and answer, discussion, project), preparation of the materials, observation of the teaching applications already prepared, micro-teaching application.
One of the group formed within the scope of research was selected as experimental group, the other was selected as control group. The researchers had been carried out the Special Teaching Methods II course of the experimental and control group together for 14 weeks course. The study group is composed of a total 40 students participating to pre-test and posttest 20 students in the experimental group and 20 students in control group. The model of the research is pretest posttest control group experimental design.
The pretest posttest control group design is shown below with the symbols.

		Pre-test		Posttest
G_D	R	O_1	X	O_3
G_K	R	O_2		O_4

Figure 1: Pretest-posttest Control Group Design Büyüköztürk, Ş.(2007).

"The Identification Form of Difficulties in Instructional Process" was used in the research carried out with pretest-posttest control group experimental design for determining the candidate teachers' opinions related to the difficulties experienced in teaching process. The cronbach alpha internal consistency value of this form developed by Kazu (1999) was calculated as 0,81. The Identification Form of Difficulties Experienced in Instructional Process in five point likert-type scale tackle the difficulties experienced in teaching process in

five sub-headings: "Pre-course preparation (7items), "Introduction to the course (5items)", "Presentation of the subject (22items)", "Course completion (4items)" and "General features (7items)".
The research tackled within the scope of Special Teaching Methods II course was conducted by the researchers. Pre-test was applied to the experimental group at the beginning of the 14-week semester. Theoretical knowledge related to the micro-teaching was given on the first week. The instructions were presented related to what kind of application activities will be made by the candidate teachers and how they will make a presentation. The candidate teachers have made application in the next 10 weeks process. The general teaching process had evaluated by applying posttest at the thirteenth and fourteenth week.
The form was implemented for determining the effect of overcoming the difficulties experienced in instructional process to the experimental group before and after the application, to control group two times in the first and the fourteenth week.
The analysis of the data obtained was done by using statistical package program. The arithmetic mean and standard deviation of the data was determined. Then, one way analysis of variance (Anova) and analysis of covariance (Ancova) was used. The analysis took 0.05 meaningfulness level.
As a result, it was determined the significant differences in the difficulties experienced in instructional process between the experimental group studying with the micro-teaching applications and the control group studying on the group activities. According to the pre-test results of The Identification Form of Difficulties Experienced in Instructional Process, the average of the control group related to difficulties encountered in instructional process is lower than the average of the experimental group, in other words it can be said that the candidate teachers in control group stated that they will encounter fewer difficulties than the candidate teachers in experimental group. According to the posttest results applied, it was appeared that the averages, related to difficulties encountered in instructional process, of the experimental group taking the course with the micro-teaching implementation is lower than the averages of the control group to whom the micro-teaching implementation wasn't applied. This finding show that the difficulties experienced in instructional process is lower in the group to whom the micro-teaching implementation was applied. As a result of the statistical analysis, it was determined that there is a significant difference in $p<,05$ level.
According to the analysis made in the five sub-title of the identification form of candidate teachers' difficulties in instructional process, when the groups' pretest scores are controlled, it was determined that the main effect of grouping in terms of the groups' posttest scores has a significant difference in favor of the experimental group in sub-titles "Presentation of the subject", "Course completion" and "General features".
At this experimental research related to the candidate teachers, it is concluded that the students experiencing the micro-teaching implementation encountered fewer difficulties than the students who didn't take the course based on the micro-teaching implementation in the process of teaching.

Key words: Micro-teaching, difficulties in instructional process, candidate teachers

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROGRAMLARINDA OKUTULAN DERSLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ahmet KÜÇÜK, Kocaeli Üniversitesi, akucuk@kocaeli.edu.tr
Ayşe Arzu ARI, Kocaeli Üniversitesi, abural@kocaeli.edu.tr
Tuğba BARAN, Kocaeli Üniversitesi, tugbrn@gmail.com

Özet

Eğitim sisteminin temel öğelerinden birisi öğretmendir. Öğretmenlik mesleği açısından en önemli sorunlardan birisi öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sürecinde etkin bir şekilde yetiştirilmesidir (Sarıtaş, 2007). 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre öğretmenlik mesleğine hazırlık; alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyonla sağlanmaktadır. Eğitim fakültelerinde ilgili bölümlerde okutulan derslerin de bu çerçevede olduğu görülmektedir. YÖK tarafından 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme programları uygulamaya konulmuştur. Daha sonraki yıllarda da öğretmen yetiştirme programlarında gerek MEB'in ilköğretim programlarında değişiklik yapması, gerekse öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili sorunların ve sorunları çözümlemeye yönelik önerilerin yer aldığı bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayanarak bir takım değişikliklere gidilmiştir. Bu değişikliklere göre öğretmen yetiştiren kurumlardaki programlar genellikle, %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20'si de genel kültür derslerini içermektedir (YÖK, 2006). Bu değişiklikler araştırmaya konu olan ilköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalını da kapsamaktadır. İlgili programda da bazı derslerin programdan çıkarıldığı ve yeni derslerin eklendiği görülmektedir.
Bu araştırmanın amacı, 2006 yılında yenilenen programa ilk kez tabi tutulan ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının lisans döneminde aldıkları derslerle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çerçevede ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının programlarında aldıkları,

1. Alan derslerine ilişkin düşünceleri nedir?
2. Alan eğitimi derslerine ilişkin düşünceleri nedir?
3. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin düşünceleri nedir?
4. Uygulama derslerine ilişkin düşünceleri nedir?
5. Genel kültür derslerine ilişkin düşünceleri nedir? sorularına cevap aranmıştır.

Bu bağlamda, elde edilen sonuçların program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
Bu araştırma, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının okudukları programa ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır ve nitel araştırma teknikleri temel alınarak desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kocaeli Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 61'i bayan 53'ü bay 114 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin 4. sınıfın son yarıyılında (8. yarıyıl) okuyan öğrencilerden seçilmesinin nedeni, programlarında okutulan tüm dersleri görmüş olmalarıdır.
Veri toplama aracı olarak 5 açık uçlu sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket, ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programında okutulan dersleri öğrenci görüşleri açısından değerlendirmek amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Anketteki sorularda ilgili her bir ders grubuna (alan, alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi, uygulama ve genel kültür dersleri) ilişkin örnekler yer almaktadır. Böylece öğrencilerin ders gruplarını birbirinden ayırıp, daha güvenilir cevaplar vermeleri amaçlanmıştır.
Betimsel amaçlı ve nitel bir çalışma özelliği taşıyan bu çalışma kapsamında açık uçlu sorularla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu şekilde birbirine benzeyen öğrenci görüşleri belli temalar altında toplanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmacılar tarafından üzerinde hem fikir olunan kodlamalara alan uzmanı görüşü alınarak son hali verilmiştir. Ayrıca öğretmen

adaylarının belli temalar altında toplanan görüşleri, daha genel fikirler vermesi açısından olumlu ve olumsuz bakış açıları olarak sınıflandırılmıştır. Her bir soruya ilişkin temaların dağılımı, frekans ve yüzdeler tablolar halinde sunulmuş bu temalar ışığında genel değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca betimsel analizde, bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla her bir temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, alan derslerine ilişkin olumsuz bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Olumsuz görüş bildiren öğretmen adaylarının derslerle ilgili görüşleri, ilköğretim müfredatıyla paralellik arz etmediği, gereğinden fazla bilgi verildiği, yeterli düzeyde olmadığı, çok ayrıntılı ve ezbere dönük olduğu temalarında yoğunlaşmaktadır. Olumlu görüş bildirenler ise bu dersleri yeterince geniş kapsamlı gördüklerini ayrıca derslerin matematiksel düşünmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Alan eğitimi derslerine ilişkin soruya ise öğretmen adaylarının büyük bir kısmı olumsuz görüş bildirmişlerdir. Alan eğitimi dersleri ile ilgili olumsuz bakış açısına sahip öğretmen adaylarının çoğu, dersleri yeterli bulmadıkları, derslerin daha çok uygulamaya dönük olması gerektiği görüşleri üzerinde durmuşlardır. Bunun yanında ilgili derslerin ders saatlerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmen adayları da mevcuttur. Olumlu cevap bildirenler ise alan eğitimi derslerinin yeterli düzeyde olduğu görüşündedirler.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin olumsuz bakış açısına sahiptir ve özellikle derslerin etkili şekilde işlenmediği düşüncesinde oldukları görülmüştür. Bunun yanında ilgili derslerin yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının sayısı yeterli olduğunu düşünenlerin sayısından fazladır.

Öğretmen adaylarının, programlarında okutulan uygulama derslerine ilişkin cevaplarının da olumsuz yönde olduğu görülmüştür. Aday öğretmenlerin sadece çok küçük bir kısmı uygulama derslerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Olumsuz bakış açısına sahip olanlar ise genelde bu derslerin, ders saati açısından yetersiz olduğunu ve staj okullarındaki öğretmenlerin ilgisiz davrandığını dile getirmişlerdir.

Genel kültür dersleri ise öğretmen adaylarının büyük oranda olumlu bakış açısına sahip olduğu tek ders grubudur. Öğretmen adaylarının çoğunluğu bu dersleri yararlı ve yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Dersler hakkında olumsuz bakış açısına sahip öğretmen adaylarının çoğunluğu ise dersleri işleniş şekli açısından yetersiz bulduklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının programlarında okutulan derslerin büyük çoğunluğunu yetersiz buldukları görülmüştür. Bu yetersizliklerin bir kısmı dersleri veren öğretim elemanlarından kaynaklanırken, bir kısmı da öğretim programının doğasından kaynaklanmaktadır. Bundan sonraki program geliştirme çalışmalarında bu tür eksikliklerin giderilmesi faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programı, öğretmen adayları

INVESTIGATION OF PROSPECTIVE PRIMARY EDUCATION MATHEMATICS TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE COURSES IN THEIR PROGRAMS

Ahmet KÜÇÜK, Kocaeli University,akucuk@kocaeli.edu.tr
Ayşe Arzu ARI, Kocaeli University, abural@kocaeli.edu.tr
Tuğba BARAN, Kocaeli University, tugbrn@gmail.com

Abstract

Teachers are one of the basic elements of the educational system. One of the most significant problems of teacher education is the training of teachers in an effective way in pre-service education (Sarıtaş, 2007). According to the 1739 Numbered National Education Basic Act's 43th article preparation of teaching profession includes field education, general culture instruction and pedagogical courses. The courses given in the Faculties of Education are in accordance with this act. Higher Education Council (YOK) implemented a new teacher education program of study in 1998. After that date teacher education programs underwent some other revisions due to the changes in Ministry of National Education's provisions in the Primary Education prograns and due to the problems and solutions to these problems based on the data compiled from scientific studies and opinions of the experts in the field. Based on these revisions, teacher education programs usually include courses about the field knowledge and skills that make of 50% of the program of study, and 30% of the program include courses about the teaching profession and skills and 20% is allocated to the general culture courses (YÖK, 2006). These revisions were also made in the Primary Education Mathematics Teaching program which is the subject of this study. In this program some courses were taken out of the program of study whereas some others were added. The aim of this study is to examine the opinions of prospective Primary Education Mathematics Teachers about the new program of study that was revised in 2006. Within this framework, following questions were asked to prospective Primary Education Mathematics Teachers

1- What are their opinions about the field courses ?
2- What are their opinions about the field education?
3- What are their opinions about the courses about teaching profession?
4- What are their opinions about the applied courses?
5- What are their opinoions about the general culture courses?

We believe that the answers of these questions can help of in curriculum development.

This qualitative study aims to identify the opinions of prospective Primary Education Mathematics Teachers about their programs of study and desined by using qualitative research techniques. Sample of the study includes seniors of Primary Education Mathematics Education program from Kocaeli University, Istanbul University and Sakarya University. 114 students (61 female and 53 male) volunteered to participate in the study. The reason behind choosing seniors as the focus of the study was the fact that they had taken all courses in their programs of study.

A survey with five open-ended questions has been used as data collection tool. It was developed by the researchers to evaluate the undergraduate program of primary education mathematics teaching according to the opinions of students. It included quesions about each course group (i.e., field, field education, teaching profession, practice and general culture). In this way, each course group was identified by the students and more reliable results were aimed to achieve.

Content analysis technique was used in the analysis of open-ended quesions. In other words, similar opinions of the students were grouped under certain themes and interpreted. Coding strategy agreed by the researchers was verified by the opinions of field experts. The themes were grouped under two basic category as positive or negative opinions. The distrubition of the percentages of the themes and their frequencies were presented in Tables for each question and then a general interpretation was made. In descriptive analyses, the opinions of the students were given to illustarte the general understanding of that theme in a more articulate way.

Based on the results of the study, majority of the prospective teachers has negative opinion about the field courses. The participants who stated negative opinion claimed that the field courses were not paralel with the primary education curriculum, too much information was provided, the level of the courses were not satisfactory, they were too detailed and included too much information to be memorized. The participants who stated positive opinion claimed that the courses were comprehensive enough and contributed to their mathematical thinking.

Most of the prospective teachers stated negative opinion about field education courses. They argued that the courses were not satisfactory and they should be more practical. They also believed that the number of the hours was not enough. The participants who had positive opinion stated that the field education courses were satistactory.
The majority of the prospective teachers held a negative opinion about the teaching profession courses. Specifically, they argued that the courses were not done effectively. Besides, the number of the participants who stated a negative opinion about these courses are more then the ones who had a positive opinion.
Regarding the practice courses in the program of study, the prospective teachers stated a negative opinion. Only a small proportion of the prospective teachers stated that the practice courses were satisfactory. The participants with a negative opinion argued that the number of hours for these courses are not enough and the teachers in the field experience (practicum) course were not helpful enough.
Regarding the general culture courses, a big majority of the participants help positive opinion. This is the only course group in this respect. Most of the prospective teachers found these courses effective and helpful. The participants with a negative opinion argued that the courses were not instructed properly.
Based on the results of this study, prospective teachers found majority of the courses ineffective. Some of this resulted from the problems about the instructors of these courses and some other from the nature of the program of study. In future curriculum development studies, the problems identified here can help us fulfill these deficiencies.

Key Words: Teacher education, Primary mathematic teaching undergraduate programme, Prospective teachers

---

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ MESLEKİ ÇALIŞMALARIN ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ali SICAK, Bartın Bilim ve Sanat Merkezi, AİBÜ, alisicak@yahoo.com
Ramazan Şükrü PARMAKSIZ, Z.K.Ü. Ereğli Eğitim Fakültesi, ramazansukru@hotmail.com

Özet

Değişimin kaçınılmaz olduğu günümüz dünyasında mesleki gelişimin sağlanmasında hizmet içi eğitim çok daha önem kazanmaktadır. Bu noktada öğretmen eğitiminde hizmet öncesi eğitim kadar hizmet içi eğitimin önemi de büyüktür. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri hizmet içi eğitim yoluyla sağlanmaktadır. Hizmet içi eğitim bünyesinde değerlendirilen ilköğretim kurumları mesleki çalışmaları eğitsel açıdan bir gereklilik yasal açıdan da zorunluluktur. İlköğretim kurumları yönetmeliğinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri için eğitim öğretim yılının başında ve sonunda mesleki çalışmalar yapacağı belirtilmektedir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin mesleki çalışmalar konulu 98. maddesinde "İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon alanlarında, bilgi ve görgülerini artırmak, yeni beceriler kazandırmak, eğitim-öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulmak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve programları hazırlamak ve uygulamak amacıyla mesleki çalışmalar adı altında mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak çalışmalar yapılmaktadır. Mesleki çalışmalar derslerin kesiminden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar; yıl içinde ise yıllık çalışma programında belirtilen sürelerde yapılır" ifadesi yer almaktadır. Mesleki çalışmalar kapsamında öğretmenler ilköğretim programları, ilköğretim mevzuatı, öğretme-öğrenme süreçleri, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme, eğitimde yeni yaklaşımlar, özel eğitim, risk altındaki çocuklar vb konularda günün gereksinimlerine ve eğitimde çağdaş yaklaşımlara dayalı çalışmalar yaparak değişiklikleri incelemekte ve değerlendirmektedir. İlköğretim kurumlarında düzenlenen mesleki çalışmalar yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim kurumları yönetmeliğinde ve bakanlıkça belirtilen konularda çalışmalar yapıp okul yönetimine sunmaları ve il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimler şeklinde gerçekleşmektedir. Her yıl düzenlenen bu çalışmalar yoluyla öğretmenler alanlarındaki gelişmeler hakkında bilgi edinmekte ve mesleki gelişimini devam ettirmektedir. İlköğretim öğretmenleri için düzenlenen bu mesleki çalışmaların etkiliğinin belirlenmesi bu anlamda önemli bir gerekliliktir.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim kurumlarında haziran ve eylül aylarında ilköğretim öğretmenleri tarafından yapılan mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirmek ve gerekli görüldüğünde önerilerde bulunmaktır. Mesleki çalışmalar kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüş formlarıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında alanla ilgili Çalışmaya Bartın merkez ve ilçelerinde görev yapan 96 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Çalışma 2010 Haziran dönemi mesleki çalışmalar döneminde yapılmış ve düzenlenen mesleki çalışmaların öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ve etkiliği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada mesleki çalışmalar kapsamında ihtiyaç analizi sürecinde öğretmenlerin rolü, mesleki çalışmaların öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı, düzenlenen hizmet içi eğitim süreçlerinin etkililiği, mesleki çalışmalarda kalitenin artırılması boyutlarında veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Görüşme yoluyla ede edilen verilerin frekans ve yüzdeleri belirlenmiş ve betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak düzenlenebilir. Betimsel analizde görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, daha sonra bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve neden sonuç ilişkileri incelenerek bir takım sonuçlara ulaşılır.

Araştırma sonuçları aşağıda özetlenmektedir:

1. İlköğretim kurumlarında düzenlenen mesleki çalışmalarda, konuların belirlenmesinde ihtiyaç analizi sürecinde öğretmenlerin rolünün olmamakta, konular daha çok bakanlık tarafından belirlenmektedir.
2. Mesleki çalışmalar daha çok teorik anlamda katkı sağlamakta, pratiğe dönük uygulamaların yetersiz bulunmaktadır.
3. Mesleki çalışmalar, ilköğretim öğretmenlerine daha çok öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme, sınav-proje ve performans görevleri konusunda destek sağlamaktadır. Eğitimde çağdaş yönelimler, risk altındaki çocuklar, Bireysel Eğitim Programları hazırlama, materyal ve etkinlik hazırlama konularında destek sağlaması gerekmektedir.
4. Mesleki çalışmalar kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitimlerin zamanlamasının uygun bulunmamaktadır. Mesleki çalışmalar kapsamında düzenlenen seminerler düz anlatım ve sunuya bağlı gerçekleşmektedir.
5. Mesleki çalışmaların amaçları gerçekleşmemektedir.
6. Mesleki çalışmalarda görev alan eğitim görevlilerinin alanlarında yeterli bulunmaktadır.
7. Mesleki çalışmalarda branşlara özgü uygulamalar planlanmalıdır.

Bu çalışma ile ilköğretim okullarında düzenlenen mesleki çalışmaların, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ne oranda katı sağladığı, düzenlenen mesleki çalışma faaliyetlerin ne derece etkili bulunduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca mesleki çalışmalarda kalitenin artırılmasına ilişkin öneriler getirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda mesleki

çalışmalarda niteliğin artırılmasına yönelik olarak; öğretmen ihtiyaçlarına dönük hizmet içi eğitim planlamaları ve çalışma konuları belirlenmeli, mesleki çalışmalar kapsamında düzenlenen seminerlerde eğitim fakültelerinden yararlanılmalı, örnek uygulamalar, yaşanmış problemler ve çözümleri ve dramalara yer verilmeli, mesleki çalışmalar gönüllülük esasına dayalı yapılmalıdır.
Mesleki çalışma etkinlikleri, çoğunlukla öğretmenlerin kendileri tarafından okul içerisinde gerçekleştirdikleri etkinliklere dayalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri için alanındaki gelişmeleri izlemeleri, mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanmaları ve sürekli bir gelişim içerisinde olmaları zorunluluk halini almıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılması ile bu öğretmenlerin edindikleri deneyimler sonucunda öğretmenlik mesleğine biçtikleri anlam ve anlama, eleştirme ya da kendini gerçekleştirme gereksinimleri arasında bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre kendini yenileyen ve kendisini gerçekleştiren öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin önemini daha iyi kavrayacakları söylenebilir. Bu çalışmanın ilköğretim kurumlarında görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için önemli olan mesleki çalışmaların tekrar gözden geçirilerek niteliğinin artırılmasına ilişkin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki çalışmalar, İlköğretim, Hizmet içi Eğitim,

AN EVALUATION OF THE EFFICIENCY OF VOCATIONAL EDUCATONS AT ELEMENTARY SCHOOL INSTITUTIONS

Ali SICAK, Bartın Science and Art Center, alisicak@yahoo.com
Ramazan Şükrü PARMAKSIZ, Zonguldak Karaelmas University, ramazansukru@hotmail.com

Abstract
In today's world, where change is inevitable, on-the-job training becomes more and more important for professional development. At this point, on-the-job training in teachers' training is as essential as pre-service training. Teachers' professional development is provided via on-the-job training. Vocational educations of elementary school institutions, reviewed within the scope of on-the-job training, is a requirement in terms of education and an obligation legally. In the 98th article of the Elementary Schools Regulation on vocational educations, it is stated that: "In order to improve the manners and knowledge of executives and teachers in elementary schools on world knowledge, field of study and pedagogical formation, to help them develop new skills, to find solutions to problems faced in education, to prepare and implement plans and programs that meet the requirements of the students and environment, practices, supporting their professional development, are carried out under the name of vocational educations. Vocational educations begin with the end of school term until the first working day of July; and with the first working day of September until the school term begins; and during the year, it is done in the periods specified in the annual working program." In the scope of these vocational educations, based on the requirements of the day and the modern approaches, teachers make educations, look into and review the changes in issues such as elementary schools programs, elementary school regulation, teaching-learning processes, teaching methods and techniques, classroom management, assessment and evaluation, new approaches in education, special education, children under risk. Vocational educations in elementary schools cover the educations of executives and teachers on issues stated in the elementary schools regulation and by the ministry and the presentation of these educations to the school management as well as on-the-job training for teachers organized within the body of provincial directorates for national education. Through these activities, organized every year, teachers get information about the improvements in their fields and continue their professional development. Thus, it is an essential necessity to determine the efficiency of these vocational studies, organized for elementary school teachers.
The objective of this study is to evaluate the efficiency of vocational educations of elementary school teachers done between June and September and make suggestions when necessary. The opinions of elementary school teachers on on-the-job training activities, realized in the scope of vocational educations, is tried to be determined by using semi-structured interview forms. 96 elementary school teachers working in central Bartın and its districts attended this study. The study is done on 2010 June vocational educations period and the efficiency and contribution of these vocational educations on the professional development of teachers is assessed. The study aimed to provide data on the role of teachers on the process of needs analysis in the scope of vocational educations, the contribution of these vocational educations on the professional development of teachers, the efficiency of on-the-job trainings and improving quality in vocational educations. The frequency and ratios of the data obtained via interview is specified and a descriptive analysis is made. In descriptive analysis, data can be arranged according to the themes set forth by the questions of the research as well as by considering the questions or format of the questions used during the interview. Direct quotations are cited in descriptive analysis, in order to reflect the views of the individuals interviewed in an impressive way. The aim of descriptive analysis is to present the findings of the study in an organized and interpreted manner. To this end, the data obtained is first described systematically and clearly and later, these descriptions are explained, interpreted and a set of results are obtained by looking into cause-effect relationships.
The results of the study are summarized as below:

1. In the process of needs analysis in determining the issues of vocational educations in elementary schools, teachers do not have a place. The issues are mainly determined by the ministry.
2. Vocational educations mostly contribute theoretically and its application in practice is found insufficient.
3. Vocational educations mainly support elementary school teachers on teaching methods and techniques, assessment and evaluation, exam-project and performance tasks. It should support teachers on modern approaches in education, children under risk, preparing Individual Education Programs, material and activity preparation.
4. The timing of the on-the-job trainings is not approved. The seminars organized in the scope of vocational educations are presented with direct expression method and based on a presentation.
5. The objectives of vocational educations are not achieved.
6. The lecturers in vocational educations are adequate in their fields. (
1. Practices special to fields of study are planned in vocational educations.

The aim of this study is to reveal to what extent vocational educations in elementary schools contribute to the professional development of teachers working in elementary schools as well as the efficiency of these vocational study activities. Additionally, suggestions are made regarding the improvement of the quality of vocational educations. In this sense, on-the-job training plans and fields of educations should be specified considering the needs of the teachers, faculties of education should be benefited from for the seminars organized in this scope, true life problems& solutions and dramas should be included and these vocational educations should be based on volunteering.
Vocational study activities are mostly based on the activities teachers do at school. In order to continue their professional development it is like an obligation for teachers to follow the developments in their fields, develop the skills and knowledge their job requires and to improve themselves continuously. There is a relation between the participation of teachers to such professional development activities and the meaning they attach to teaching job, and their need for criticizing or self-fulfillment. Accordingly, it can be said that teachers who adapt themselves to new conditions and who realize themselves will comprehend the importance of their job better. It is believed

that this study will contribute to the reviewing of vocational educations, which is essential for the professional development of elementary school teachers, and improving them.

Key Words: Vocational educations, Elementary School, On-the-job Training,

İNGİLİZ DİLİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME DERS PROGRAMLARININ İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMESİNDEKİ ETKİLİLİĞİNE YÖNELİK NİTELİKSEL BİR ÇALIŞMA

Arda ARIKAN, Akdeniz Üniversitesi,ardaari@gmail.com

Özet

Bütün dünya ülkelerinde son yıllarda görüldüğü gibi milli eğitim ders programları yabancı dil öğretimini gittikçe daha erken yaşta başlatmaktadır. Örneğin Asya ülkelerinde ilköğretim düzeyi öğrencileri yabancı dil öğretimine zorunlu bir ders olarak Hong Kong, Japonya ve Tayvan'da 1. Sınıfta, Çin ve Kore'de 3. Sınıfta, Vietnam'da 6. Sınıfta ve Malezya'da ise çocuklar 7 yaşına girdiklerinde başlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim İngilizce derslerini 4. sınıflardan başlayacak şekilde planlaması ve bu dersleri etkili bir şekilde yürütebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesine duyulan gereksinim öğretmen yetiştirme ders programlarında değişiklikler yapılmasına ve özellikle de Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi derslerinin programa konulmasını da beraberinde getirmiştir çünkü çocukların yetişkinlerden farklı şekillerde öğrendiği artık kabul edilmiştir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde yapılmış bulunan bilimsel araştırma ve sınıf içi uygulamalarının sonuçlarına dayanarak ilköğretim öğrencilerine yabancı dilin farklı ve spesifik stratejiler, teknikler ve etkinlikler yoluyla öğretilmesi gerekmiş ve Yüksek Öğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan ders programlarını özellikle ilköğretim düzeyinin gereksinimlerini karşılayacak şekilde güncellemiştir. Bu ders programı değişikliği Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I ve II derslerinin öğretmen yetiştirme ders programlarına haftalık dörder saatlik dersler olarak konulmasını da beraberinde getirmiştir. Bu ders programı değişikliğine rağmen Türkiye'deki ilköğretim düzeyini konu edinen bilimsel araştırmalar ilköğretim düzeyi İngilizce öğretmenleri kendilerini belirli beceri ve etkinliklerde yeterli görürken diğerlerinde yetersiz bulmaktadırlar. Ancak özelde bu dersin ve genelde de yabancı dil öğretmeni yetiştirme lisans programlarının öğretmen adaylarını çocuklara yabancı dil öğretmede ne denli başarılı olduğu ve programların güçlü ve güçsüz yönlerini betimleyen çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim düzeyi öğrencilerine ders vermeye hazırlanmalarında önemli olduğu düşünülen lisans programlarının etkililiği incelenmiştir. Çalışmaya 10 erkek 15 kadın toplam 25 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların görevli oldukları şehirler ve her şehirden katılan öğretmen sayısı şöyledir: Ankara (2), Antalya (1), Bingöl (1), Bolu (1), Bursa (2), Çanakkale (1), Çorum (1), Denizli (1), Diyarbakır (2), İstanbul (3), İzmir (1), Konya (1), Siirt (2), Sinop (1), Tunceli (1), Van (2), Yozgat (1), Zonguldak (1). Katılımcılar internetteki bir yabancı dil öğretimi forumuna üye olan İngilizce öğretmenlerinden listede yer alan her 5. Öğretmenin seçilmesiyle rastgele seçilmiştir. Görüşmeler telefonla yapılmıştır. Katılımcılar e-posta yoluyla araştırmacı ve yapılacak araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve çalışma boyunca ve raporlamada katılımcıların kimliklerinin gizli kalacağının garantisi sözlü ve yazılı olarak kendilerine bildirilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtların sözcük işlemcisindeki dosyaları içerik incelemesine tabi tutulmuştur. Bu süreçte önce her bir katılımcının yanıtlarından çıkan anahtar sözcükler frekans tablolarına aktarılmıştır. Bundan sonra da katılımcılar arasında benzer görüşler verenlerin yanıtları birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Yine bu süreçte frekans tablolarında gereken değişiklikler yapılmış ve her sonucu örnekleyecek en uygun katılımcı görüşü raporlamada kullanılmak üzere örnek yanıt olarak ayrılmıştır. Elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlarla bu sonuçlara örnek olan katılımcı anlatımları diğer araştırmacının incelemesine sunulmuş ve veri incelemesinin tutarlılığı sağlanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin yalnızca % 8'i İngiliz Dili Öğretmen Yetiştirme Programını ilköğretim düzeyi öğrencilerine İngilizce öğrencilerine hazırlama konusunda yeterli görmektedir. Buna karşın katılımcıların % 20'si lisans programını yetersiz gördüğünü belirtmektedir. Katılımcıların % 40 gibi önemli bir oranı programın kuramsal bilgileri aktarmada yeterli ancak pratik bilgi ve becerileri aktarmada yetersiz gördüğünü belirtmektedir. Daha da özele inen % 20 oranında bir katılımcı grubu lisans programında yalnızca Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersini yeterli bulmakta, bunun dışındaki derslerin ilköğretim düzeyinde görev alacak öğretmenleri yetiştirmede zayıf kaldığını beyan etmektedirler. Bunun dışında, katılımcılardan Edebiyat Bölümlerinden mezun olup Pedagojik Formasyon Sertifikası alarak ilköğretim düzeyinde öğretmenlik yapmaya hak kazanan adaylar (% 12) ders programlarının da almış oldukları formasyon eğitiminin de ilgili düzeye öğretmen yetiştirmede yetersiz görmektedirler. Bu araştırma sürecinde her ne kadar görüşme yöntemiyle 25 öğretmenden veri toplanmış olsa da daha büyük ölçekli, istatistiksel ya da deneysel yöntemlerle İngilizce öğretmeni yetiştiren lisans programlarının etkiliği ve yeterliği hakkında daha birçok bilimsel çalışma yapılması gerekmektedir. Buna ek olarak, pedagojik formasyon programının ders programları dikkatle incelenmeli ve özellikle Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi derslerinin formasyon programına dahil edilmesi gerekmektedir. Katılımcıların da belirttiği gibi formasyon eğitiminde yer alan dersler kuramsal olmaktan çok uygulamalı ve pratik merkezli olmalıdır çünkü İngilizce öğretmeni yetiştiren lisans programlarında derslerde uygulama olanağı bulan öğretmenlere karşın formasyon eğitimi alan öğretmenler hemen hiç uygulama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar İngilizce öğretmeni yetiştiren lisans programlarındaki ders programlarının yeterliği hakkında daha fazla sayıda çalışma yapılmasının gerekli olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkililik, Öğretmen Eğitimi Programları, İlköğretim Okulu, İngilizce Öğretimi, ELT

A QUALITATIVE STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF TEACHER EDUCATION CURRICULUM İN PREPARING PRIMARY SCHOOL ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

Arda ARIKAN, Akdeniz University, ardaari@gmail.com

Abstract

It is observed all around the world that teaching foreign languages to all students in national educational programs started to introduce students to foreign languages at earlier grades. For example, students in Hong Kong, Japan, and Taiwan are introduced to English as a foreign language at the first grade while in Turkey 4th graders start learning English nationwide. In Turkey, Ministry of National Education's English Language Curriculum for Primary Education Grades 4,5,6,7 and 8 continues shaping the content and delivery of English language teaching in primary schools with the belief that young learners need to be instructed by means of different activities and materials while learning a foreign language simply because young learners do not learn the content the way adult learners do. Thus, informed by research produced in the field of foreign language teaching, specific strategies, techniques, and activities are both

introduced to young learners in primary schools and their teachers who are educated in teacher education programs through Ministry of National Education' collaboration with Higher Education Council who have redesigned teacher education BA programs in a way to prepare teachers towards adapting to such changes. These curricular changes included adding specific courses into teacher education BA programs such as "Teaching Foreign Languages to Young Learners I and II" as 2-semester and 4- credit courses. Despite these curricular changes, research on Turkey's primary school level English language teachers' beliefs and practices shows that most English language teachers consider themselves to be sufficient in teaching certain skills or activities, but insufficient in others. In spite of teachers' negative feelings towards their abilities and classroom performance, English language teacher education BA programs' effectiveness in preparing teachers to teach such an age group has not been studied in the related literature. Similarly, although such policy-based and curricular changes have affected teaching English to young learners in Turkish primary schools, research on all aspects of this context is still scarce. Hence, this present study aims to understand the effectiveness of English language teacher education BA programs in regards to preparing prospective teachers to teach young learners by means of in-depth interviews with 25 English language teachers who were composed of 10 males and 15 females. The participants were from Ankara (2), Antalya (1), Bingöl (1), Bolu (1), Bursa (2), Çanakkale (1), Çorum (1), Denizli (1), Diyarbakır (2), İstanbul (3), İzmir (1), Konya (1), Siirt (2), Sinop (1), Tunceli (1), Van (2), Yozgat (1), and Zonguldak (1). These participants were found through an online English language teachers' forum randomly by choosing every fifth forum member given in the list. The interviews were made by phone after informing the participants by emails about the details of the study such as the aim of the study, its focus, and the issues related to participants' confidentiality and anonymity. The raw data obtained from these interviews were exposed to repetitive and purposeful reading in the course of which the raw data were refined and finalized under tangible and concise categories. In this data analytical process, content analysis was applied and every participant's categorized data was used to prepare frequency lists. This quantitative data reduction phase was followed by comparing the qualitative categories including participants' answers to the questions with each other to find common themes and patterns. These common themes were then used while preparing the report of this study in a way to answer the research questions previously formulated. Results suggest that only 8% of English language teachers find their BA programs effective suggesting that the participants do not believe that these teacher education programs were fit for preparing prospective teachers to teaching in primary schools. Twenty percent of the participants do not find the curriculum of these programs sufficient. Forty percent of them also find the theoretical part of the curriculum sufficient but applicational/ practical part to be insufficient. Only 20% of them find Teaching Young Learners courses beneficial, but other courses weak and insufficient. Similarly, the strong points of their BA programs were that these programs include application-based courses in which prospective teachers taught specific content to their classmates or real students. However, majority of the participants claim that the fact that these programs do not prepare teachers to teach classrooms in real life is the most problematic part associated with the quality of these programs. Results also show that graduates of BA programs other than English Language Teaching programs feel extremely unprepared towards teaching young learners since their teacher certification programs have not included pedagogically relevant courses. When the overall results of this study is considered, it can be seen that more research is needed to understand the effectiveness of these BA programs in preparing prospective teachers to primary school English language classrooms. Because prospective teachers will be in-service teachers in a short span of time, understanding and evaluating teachers' opinions about and experiences in their BA programs is necessary while paying special emphasis to the context of their teaching lives. As such, educating teachers by considering their future teaching contexts remains a serious topic of study since educating effective teachers will inevitably increase the quality of teaching in their future schools. Hence, the content of all teacher education BA programs should be updated regularly so as to inform prospective English language teachers about the recent trends shaping English language teaching.

Keywords: Effectiveness, Teacher Education Programs, Primary School, English Language Teaching, ELT

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ ALANLARINDAKİ HİZMETİÇİ EĞİTİM GEREKSİNİMLERİ

Ayhan HAKAN, Anadolu Üniversitesi, ahakan@anadolu.edu.tr
Mustafa SAĞLAM, Anadolu Üniversitesi,msaglam@anadolu.edu.tr
Şefik YAŞAR, Anadolu Üniversitesi,syasar@anadolu.edu.tr
Mehmet GÜLTEKİN, Anadolu Üniversitesi,mgulteki@anadolu.edu.tr
Handan DEVECİ, Anadolu Üniversitesi, hanil@anadolu.edu.tr
Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU, Anadolu Üniversitesi, dilrubak@anadolu.edu.tr
Bülent BATMAZ, Anadolu Üniversitesi,bbatmaz@anadolu.edu.tr
Bilge ÇAM AKTAŞ, Anadolu Üniversitesi,bilgec@anadolu.edu.tr
Emel GÜVEY AKTAY, Anadolu Üniversitesi,eguvey@anadolu.edu.tr
Başak KASA, Anadolu Üniversitesi,basakkasa@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın geliştirdiği "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" çerçevesinde ilköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim gereksinmelerinin saptanmasıdır.

Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın evrenini 2008-2009 öğretim yılında Türkiye'de resmi ilköğretim okullarında görevli ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nden alınan sayılara göre 2008-2009 öğretim yılında resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmen sayısı 427143'tür. Araştırmada evrenin çok büyük ve tümüne ulaşımın güç olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde küme örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Küme örnekleme kapsamında her ilde görev yapan öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimleri benzer kabul edilerek, Türkiye genelinde her il bir küme ve her ilde öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerleri olan şehir, belde ve köy birer alt küme olarak kabul edilmiştir. Araştırmada veri toplama süresi, verilerin bilgisayar ortamına aktarılması ve maliyeti göz önüne alınarak evrenin %5'ini oluşturacak şekilde her ilin alt kümelerinden %5'lik bir örneklem alınmıştır.

Örneklemin belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığının Türkiye'de illere göre resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmen sayılarına ilişkin verileri temel alınmıştır. Türkiye genelinde resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sayısı 427143'tür. Öğretmenlerin ve %71,2'si (303931) şehirlerde, %11,2'si (47948) beldelerde, %17,6'sı (75264) da köylerde görev yapmaktadır. Türkiye'de illere ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden %5'lik örneklem alındıktan sonra, yerleşim birimine göre şehir, belde ve köylerden ildeki oranı kadar öğretmen sayısı belirlenmiştir. Türkiye genelinde görev yapan 427143 öğretmenin 21367'si araştırmanın örneklem kümesini oluşturmuştur. Örnekleme alınan öğretmenlerin %71,8'i (15196) şehirlerde, %11,2'si (2402) beldelerde ve %17,6'sı da (3769) da köylerde görev yapmaktadır. Örnekleme giren 21367 öğretmenden 33 öğretmen,

anketleri istenilen biçimde doldurmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece araştırmada 21334 öğretmenden elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Göre İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Gereksinimlerini Belirleme Anketi" yoluyla toplanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde kişisel bilgilere yer verilmiş; ikinci bölümde ilköğretim öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin alt yeterlik alanlarına göre hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlayan maddeler yer almıştır. Anketin hazırlanmasında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından Temel Eğitime Destek Programı kapsamında hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" temel alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan anket formu son biçimi verilerek çoğaltılmıştır.

Verilerin toplanacağı örneklem kümesinin ülke düzeyine yayılmış olması nedeniyle, veri toplama aracının örneklem kümesine zamanında uygulanabilmesi ve katılımın olabildiğince yüksek olmasının sağlanması için, MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığının koordinasyonunda, uygulanacak öğretmen sayısı dikkate alınarak illere göre şehir, belde ve köy olmak üzere dağıtılmış ve uygulanması sağlanmıştır.

"İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Gereksinimlerini Belirleme Anketi" yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde, öğretmenlerin her bir maddeye verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin genel yeterlik alanlarında yer alan alt yeterliklere ait anket maddelere verdikleri yanıtlar, tablolarda "Gereksinimim var" seçeneği temel alınarak en yüksekten başlanarak aşağıya doğru sıralanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alanlarına (Sınıf, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) göre hizmetiçi eğitim gereksinimleri ki kare testi kullanılarak çözümlenmiştir.

- Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin "Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim" (%68,4), "Öğrenciyi Tanıma" (%65,2), "Öğretme-Öğrenme Süreci" (%62,0), "Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme" (%62,7), "Okul-Aile ve Toplum İlişkileri" (%66,7) ve "Program ve İçerik Bilgisi" (%64,5)genel yeterlik alanlarının tümünde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun hizmetiçi eğitime gereksinimi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ankette yer alan performans göstergelerinin çoğunda ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik alanları ile hizmetiçi eğitim gereksinimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

IN-SERVICE EDUCATION NEEDS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS REGARDING GENERAL COMPETENCIES IN TEACHING PROFESSION

Ayhan HAKAN, Anadolu University , ahakan@anadolu.edu.tr
Mustafa SAĞLAM, Anadolu University,msaglam@anadolu.edu.tr
Şefik YAŞAR, Anadolu University,syasar@anadolu.edu.tr
Mehmet GÜLTEKİN, Anadolu University,mgulteki@anadolu.edu.tr
Handan DEVECİ, Anadolu University, hanil@anadolu.edu.tr
Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU, Anadolu University, dilrubak@anadolu.edu.tr
Bülent BATMAZ, Anadolu University,bbatmaz@anadolu.edu.tr
Bilge ÇAM AKTAŞ, Anadolu University,bilgec@anadolu.edu.tr
Emel GÜVEY AKTAY, Anadolu University,eguvey@anadolu.edu.tr
Başak KASA, Anadolu University,basakkasa@hotmail.com

Abstract

General aim of this research is to determine in-service education needs of primary school teachers in context of "general competencies in teaching profession" which was developed by Ministry of National Education.

The universe of the study is consisted of the primary school teachers in primary schools in Turkey in 2008-2009 academic year. According to data received from Teacher Education Directorate General in Ministry of National Education, there were 427143 teachers in primary schools in Turkey. Sampling was used because the size of the universe is very large and hard to reach all of it. Cluster sampling was used to determine the sample. Needs of the teachers in each city has been accepted similar, and the cities, towns, and villages were taken as sub-clusters. Considering the data collection time, digitalization of data, and cost of the study, sampling was taking from 5% of each sub-cluster. That is 5% of the universe.

Sample size was determined according to the official data received from Ministry of National Education regarding the numbers of primary school teachers in the cities in Turkey. There were 427143 teachers in primary schools in Turkey. 71.2% (303931) of the teachers was in cities, 11.2 (47948) of them was in towns, and 17.6% (75264) of them was in villages.

First, 5% of the teachers were taken as a cluster sample from the teachers in primary schools in Turkey, and then teacher number was determined in cities, towns, and villages according to the ratio of teachers. From 427143 teachers in Turkey, 21367 teachers were chosen for the sample. 71.8% (15196) of the teachers in sample was in cities, 11.2% (2402) of them was in towns, 17.6% (3769) of them was in villages. Out of 21367 teachers in the sample, 33 teachers didn't fill the questionnaires properly, and that's why, their questionnaires weren't evaluated.

Data of the study was gathered through "Questionnaire for determining in-service needs of primary school teachers according to General Competencies" in Teaching Profession. The questionnaire is consisted of two parts. In first part, personal information of the teachers was asked, and in second part, items aiming to determine the needs of primary school teachers according to sub-competency areas of teaching profession general proficiencies. "Teaching Profession General Proficiencies", which is prepared by Directorate General in Ministry of National Education to support primary education, is the basis of the questionnaire. After the validity and reliability studies, the questionnaire was completed.

Since the sample size is vast and spread throughout the country, in order to conduct study in time and with great participation, the study was coordinated by In-Service Education Directorate General in Ministry of Education, and the questionnaires were applied to the primary school teachers considering teacher numbers in cities, towns, and villages.

Percent and frequencies of the items were determined regarding the answers of the teachers related to "Questionnaire for determining in-service needs of primary school teachers according to Teaching Profession General Proficiencies". The answers of the teacher regarding the general proficiencies and their sub-proficiencies were sorted in descending according to the likert item "I need". Furthermore, chi-square test was used to analyze the data in terms of teachers' fields like Turkish, Mathematics, and Science and Technology.

After analyzing the data, it is found that most of the teachers need in-service education regarding "personal and professional values-Professional development" (68.4%), "familiarization with students" (65.2%), "Teaching-Learning Process" (62.0%), "School-Family and Community Relationships" (66.7%), and "Program and Content Knowledge" (64.5%). Likewise, in most of the performance indicators, a statistically important relationship was found between teachers' fields and in-service education needs.

SOSYAL BİLGİLER İLE FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Ayşegül TURAL , Gazi Üniversitesi ,aysegulankara06@hotmail.com
Fadime SEÇGİN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, fatmasecgin@gmail.com

Özet

Eleştirel düşünme, demokratik toplumlarda eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Toplum yaşamının her alanındaki hızlı değişim, bireylerin bu yaşama etkin biçimde katılabilmeleri için eleştirel düşünebilmelerini zorunlu kılmaktadır. Gittikçe karmaşıklaşan yaşamda, sorunların çözümü ve kararların alınmasına kaynaklık eden bilgiler hızla değişerek çoğalmaktadır. Tüm insanlar kendi doğaları gereği düşünürler. Ancak etkili düşünme becerileri ve alışkanlıkları kazandırılmamışsa, insanlar genelde önyargılı, eksik, yanlış ve amaca dönük olmayan bilgilere dayalı olarak düşünürler. Öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişimini desteklemesi beklenen öğretmenlerin, eleştirel düşünebilen ve bu yolla öğrencilerine model oluşturabilen, farklı bilgilere ve düşünme biçimlerine açık bireyler olması beklenmektedir. Bu bağlamda, öncelikle öğretmenler, öğrencilerin bilginin yaşamla bağlarını kurmalarına destek olması gerekir. Öğretmenler, bilgi toplumundaki hızlı gelişmelerin ve yeniliklerin yakın takipçileri olarak, açık fikirli, çağdaş bilgi ve becerilerle donanımlı, öğrenci ve velilerle birlikte sürekli öğrenen olmayı öğrenmelidir. Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamlarının sağlanması, onların gerçek hayatın sorunlarına hazırlıklı hale getirilmesi, probleme dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulması, karşılıklı saygının farklılık ve birlikteliğin bir arada yaşandığı, toplumsal duyarlılığın ve sosyal sorumluluğun öğrenildiği sınıf ortamlarının oluşturulmasında başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitim bilimcilerin ve yetkililerin sorumluluğu vardır. Bu bağlamda, eşitlik, çoğulculuk ve insan haklarına saygılı demokratik bireylerin yetişmesi için, bireylere eleştirel düşünme alışkanlığı kazandırmak, tartışma kültürünü öğretmek ve onlara kazandırmak, kendine sunulan her şeyi hiçbir eleştiri süzgecinden geçirmeden kabul eden bireyler değil; sorgulayabilen, eleştirebilen, üretebilen bireyler yetiştirebilmek eğitimin ana hedeflerinden biri olmalıdır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının, toplumun bir gerekliliği olan eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerekir. Ancak bu şekilde okullarda bu becerilere sahip öğrenciler yetiştirilebilir. Eleştirel düşünme alışkanlığının öğrencilere kazandırılabilmesinde şüphesiz ilköğretim kademesi son derece önemlidir. Dolayısıyla da bu aşamadaki öğrencilere rol model olacak öğretmenlerin de eleştirilere açık ve aynı zamanda eleştirel düşünebilen bireyler olması gerekmektedir. Bilhassa sosyal bilgiler dersi ile fen ve teknoloji dersi bireyin olaylar ve olguları en çok sorgulayabileceği ortamların yaratılabileceği iki derstir. Halen ülkemizde uygulanmakta olan sosyal bilgiler programının amaçları arasında düşünme becerileriyle ilgili kazanımların doğrudan yer aldığı görülmektedir (MEB, 2005: 6). Örneğin, sosyal bilgiler dersi öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir, kazanımı eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırması açısından önemlidir. Benzer şekilde fen ve teknoloji dersinde de bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fen ile ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin kazandırılması amaçlanmıştır. (MEB, 2005). Dolayısıyla her iki derste de öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırma işi önemli birer amaçtır. Niçin, sorusu şüphesiz merakla başlar. Merak eden birey ise olanı olduğu gibi kabul etmektense onu öncelikle sorgulamayı tercih eder. Öğretmen adaylarının, toplumun bir gerekliliği olan eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerekir. Ancak bu şekilde okullarda bu becerilere sahip öğrenciler yetiştirilebilir. Bu araştırmada, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, okunan programlar, cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, lise mezuniyet alanı ve boş zamanlarını değerlendirme etkinliklerine göre nasıl farklılaştığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın öğretmen adaylarının, hizmet öncesinde ne derecede eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını belirlemek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Gaziosmanpaşa ve Gazi Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinde öğrenimine devam eden 400 Sosyal Bilgiler ile 400 Fen ve Teknoloji öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla Türkçe'ye uyarlaması Kökdemir (2003) tarafından yapılmış olan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt boyutu ve 75 maddesi bulunmaktadır. Toplam 7 boyut ve 75 maddeden oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları (alfa) .60 ile .78 arasında değişirken, toplam puan için ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe' ye uyarlama çalışması Kökdemir (2003) tarafından 913 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Madde toplam puan korelasyonu ve temel bileşenler analizi sonucunda ölçek 75 maddeden 51 maddeye, 7 boyuttan 6 boyuta indirilmiştir. Toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 36.13 olarak saptanmıştır. Ölçek bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'tan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den fazla olanların ise bu eğilimlerin yüksek olduğu söylenebilir. Kökdemir (2003)'in ölçeği uyarlaması sonucu ölçekle ilgili ortaya çıkan alt boyutlar şöyledir: Doğruyu Arama Alt Boyutu (Truth-Seeking), Açık Fikirlilik Alt Boyutu (Open Mindedness), Analitiklik Alt Boyutu (Analyticity), Sistematiklik Alt Boyutu (Systematicity), Kendine Güven Alt Boyutu (Self-Confidence), Meraklılık Alt Boyutu (Inquisitivenness). Ölçek yoluyla elde edilen veriler, istatistiksel olarak değerlendirilerek farklı değişkenler (cinsiyet, lise mezuniyet alanı, öğrenim gördükleri program, anne-baba eğitim durumu, boş zamanlarını değerlendirme etkinlikleri) açısından incelenmiş ve sonuçlar tartışılarak, önerilerde bulunulmuştur.
(Araştırma devam etmektedir.)

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, eleştirel düşünme eğilimi, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji.

A RESEARCH ABOUT THE DISPOSITION OF CRITICAL THINKING OF THE SOCIAL STUDIES AND SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHER CANDIDATES

Ayşegül TURAL , Gazi University ,aysegulankara06@hotmail.com
Fadime SEÇGİN, Gaziosmanpaşa University, fatmasecgin@gmail.com

Abstract

Critical thinking is one of the most important tools of education in democratic societies.The rapid change in every field of the social life makes the individuals' being able to think critically compulsory in order that they can join in this life actively.In the life which is getting more and more complex, the knowledge which is the source of the problem solving and taking the necessary decisions is increasing swiftly by changing.All people think with their nature. Unless their active thinking ağabeylities and habits aren't brougt in,people often think prejudicedly, incompletely,inaccurately and with the knowledge which is out of purpose. The teachers ,who are expected to have the students' critical thinking developed and supported , are also expected to think critically so that they can be a model to their students in this way and to be open individuals for different ideas and various ways of thinking. In this context, first of all,the teachers must support the students to establish the bond of knowledge with life. As close followers of the rapid developments innovations; the teachers, equipped with contemporary knowledge and skills and open minded, should learn how to be a continuous learner together with the students and their parents. All teachers, scientists and authorities have the responsibilites to provide learning environments so that the

students can develop their mental skills, to make them ready for the real life problems, to make learning environments depending on problems, to create the class atmospheres where social awareness and responsibility are learned and reciprocal respect,diversity and unity are lived together.In this respect; to grow democratic individuals who are respectful for equality, pluralism and human rights, to have the individuals gain the habit of thinking critically, to teach them discussion culture, it must be one of the main goals of the education to train individuals who can interrogate, criticise and produce but not the individuals who accept everything offered them without criticising. Because of this, the teacher candidates should have the critical thinking abilities which are necessary for the society. Only in this way, the students having these abilities at schools can be grown. The primary classes are, of course, very important to give the students the habit of critical thinking. For this reason; the teachers, who will be a role model for the students at this stage, must also be open individuals to criticism and at the same time must be individuals tinking critically. Particularly, social studies and science and technology studies are of the two subjects which the individual can interrogate the events and the facts. Gatherings about the thinking abilities are among the purposes of the social studies programmes being practised (Turkish Ministry of Education, 2005:6). For example, social studies encourage the students to think, to ask questions and to share their ideas; its gathering is very important since it gives the students the ability of thinking critically. In the same way, science education cours aims to give the individuals research and interrogating, critical thinking,developing the skills of problem solving and deciding,to be individuals learning all their life, to provide the skills, attitudes, values, understanding and knowledge necessary for their curiosity sense about the environment and the world (Turkish Ministry of Education, 2005). Thus, the process of giving the students critical thinking ability in both courses is an important goal. The question 'why' of course starts with curiosity. The curious individual prefers questioning first of all what happens rather than accepting it without interrogating. The teacher candidates should have critical thinking abilities necessary fort the society. Only in this way, the students having these abilities at schools. In this research; it is aimed to show how the social studies and science and technology teacher candidates'critical thinking tendency differentiate according to the programmes, sex, mother and father education level, the field of high school graduation and the facilities of free time evaluating. It is thought that this research is important to determine how much critical thinking ability the teacher candidates have before starting to teach. This research consists of 400 social studies and 400 science and technology teacher candidates attending the education faculties of Gaziosmanpaşa and Gazi Universities in 2010-2011 academic year. The California Critical Thinking Disposition Inventory adapted into Turkish by Kökdemir is used with the aim of determining the disposition of critical thinking ability of the participants. This scale was made as a result of the Delphi Project organized by American Philosophy Society in 1990. The scale has 7 sub-dimensions and 75 items determined theoretically and tested pschometrically. Where as the internal consistency coefficients (alpha) of sub-dimensions of The California Critical Thinking Disposition Inventory consisting of total 7 dimensions and 75 items changes between 60 and 78, the internal consistency coefficient of the scale for total point is 90.The adaptation of the scale into Turkish was made by Kökdemir (2003) over 913 students. The scale was decreased from 75 items to 51 and 7 dimensions to 6 as a result of the item point correlation and basic component analysis. The internal consistency coefficient (alpha) of the new scale consisting of 51 items and 6 dimensions is 88. The total variant declared by the scale was determined as %36.13. When the scale is evaluated as a whole, we can say that if a person has a point less than 240, his critical thinking disposition is low and if a person has a point more than 300, his disposition is high. The sub-dimensions occuring about the scale as a result of Kökdemir's adaptation (2003) are: Truth-Seeking, open-mindedness, analyticity, systematicity, self-confidence, inquisitiveness. The data gathered through the scale was studied according to the different variables (sex, the field of high school graduation, the programme they attend, parents' education level, leisure time activities) being evaluated statistically;the results were discussed and some suggestions were made. (the research is stil going on)

Key Words: Teacher candidate, critical thinking disposition, social studies, science education.

2006 İLKÖĞRETİM MÜZİK PROGRAMINA UYGUN OLARAK HAZIRLANAN MÜZİK DERSİ ÇALIŞMA KİTAPLARINA YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN ALINMASI VE UYGULAMADA KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Ayşen ARSLAN, Marmara Üniversitesi, aysenarslan@marmara.edu.tr

Özet

Çağdaş eğitim anlatışı, öğretmenin öğrenme ve öğretmedeki yetkinliğini daha da arttırmıştır. Bu nedenle, öğrenme sürecinin en iyi şekilde gerçekleşmesi için uygun öğrenme ortamlarının ve çağdaş eğitim yaklaşımlarının hazırlanmasında, öğretmene büyük görev düşmektedir. Bu da öğretmenin sorumluluğunu arttırmaktadır. Sınıf öğretmeninin birden fazla alanda yeterli olması gerekmektedir. "Öğretmen öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir." (Fidan ve Erden, 2001). Öğrenmenin objektif bir değerlendirme yapabilmesi, geçirmiş olduğu eğitim yaşantısında olayları algılama, değerlendirme, hazır oluşluk ve geri bildirim süreçlerinin kendisinde oluşması ve olgunlaşması yolunda, yenilikçi, araştıran ve sorgulayan bir kişilik geliştirmesiyle bağlantılıdır.

"Türkiye'de öğretmenlik bir yandan kendine özgü yasal bir meslek, diğer yandan bu mesleğin kazandırdığı bir eğitim alanı, bir diğer yandan da bu alanda öğrenilmiş olayların uygulandığı bir eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim hizmetidir." (Uçan, 2005). Sınıf öğretmeninin rolü sadece eğitimcilik ile sınırlı değil, aynı zamanda yöneticilik, anne – baba veya ideal kişi olmaktır. Çoğu çocuk ilk mesleği olarak sınıf öğretmeninden etkilenerek öğretmen olmak istemektedir. "Öğretmen bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Bir öğretmenin alan bilgisi yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır." (Celep, 2004).

Okullarda Eğitim ve öğretimin yürütülmesinde en önemli kaynak ders kitaplarıdır. Milli eğitimin öngördüğü ders programları kapsamında hazırlanan tüm ders kitaplarının içeriğinin programa uygun olması gerekmektedir.

Birçok farklı şekilde tanımlanan "program" kelimesi, Prof. Dr. Özcan Demirel tarafından aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır. "Eğitim alanında "program"ı, eğitim programı, öğretim programı, ders programı gibi farklı boyutlarda incelemek gerekir. Ders programı; bir ders süresi içinde gerçekleşen etkinlikleri içerir, öğretim programı; bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili öğretim tekniklerinden oluşur, eğitim programı; belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsar. "Eğitim programı" aslında ders ve öğretim programlarını da içine alan bir bütündür. (Demirel, 2002).

Müzik dersi programının öğrencilere iletilmesini sağlayan en önemli kaynak müzik kitaplarıdır. 2006 yılında uygulanmaya başlanan müzik programı çerçevesinde müzik dersi için kullanılan kitaplar, müzik çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabıdır. Müzik dersi için ayrıca ders kitabı bulunmamaktadır. Müzik çalışma kitaplarında ve müzik kılavuz kitaplarında, müzik kültürü, müzik bilgisi ve teorisi,

müziksel okur - yazarlık, kaliteli müzik beğenisi kazandırma, oyun, yaratıcılık, müziksel algı, ekip oluşturma, ritim kavramını geliştirme özelliklerinin yanı sıra disiplinler arası kullanılmaya elverişli olma özelliğinin de olması gerekmektedir.
Müzik dersi kitaplarında 2006 yılında yeni yürürlüğe giren ders programıyla birlikte ünitelendirme ortadan kalkmıştır. Bunun yerine içindekiler bölümünde konu başlıkları bulunmaktadır. İçeriğinde ise öğrenciler tarafından doldurulması istenen etkinlik bölümleri vardır. Yapısalcı eğitimin gerçekleşmesi, öğrenciye düşünme, araştırma, yaratıcılık, eyleme geçirme, kendini ifade etme olanağını ancak, söz konusu bölümlerin etkinlik yaparak doldurulmasıyla mümkün olacaktır. Sınıf öğretmeni müzik dersini, etkinlik yapmadan kitaplardan takip ederek yapılandırmak isterse, müzik dersi için bu kitaplar oldukça yetersiz kalabilir.
2005-2006 ilköğretim 1.kademe müzik ders programına uygun olarak hazırlanan müzik dersi çalışma kitaplarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması. Kitapların programa uygunluğunun araştırılması.
İlköğretim 1.kademe sınıf öğretmenlerinin müzik derslerinde kullanılan çalışma kitaplarında gördükleri eksikleri belirlemek ve öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerini ortaya koymaktır.

- Öğretmenlerin müzik çalışma kitaplarına yönelik tutumu cinsiyete göre değişir mi?
- Öğretmenlerin müzik çalışma kitaplarına yönelik tutumu yaşa göre değişir mi?
- Öğretmenlerin müzik çalışma kitaplarına yönelik tutumu mesleki kıdeme göre değişir mi?
- Öğretmenlerin müzik çalışma kitaplarına yönelik tutumu okutulan sınıf düzeyine göre değişir mi?
- *Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun program geliştirme çalışmalarına katkı sağlanması.*
- *Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına katkı sağlanması.*
- *Konu ile ilgili yapılacak yeni çalışmalara ışık tutulması.*
- *Sınıf öğretmenlerinde, müzik ders kitaplarındaki konulara karşı dikkat uyandırma.*
- *Müzik ders kitaplarının disiplinler arası kullanımı ile ilgili merak uyandırma.*
- *Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılında 2. dönemde yapılmıştır.*
- *Araştırma 1. kademe sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.*
- *İlköğretim müzik dersi programına yönelik olarak hazırlanan çalışma ve kılavuz kitaplarına ilişkin alınan öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.*
- *Araştırmaya 80 öğretmen katılmıştır.*
- Araştırmaya katılan, örneklemlerle yapılan görüşmelerde sorulan sorulara samimi cevaplar verilmiştir.
- Öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaya yönelik olarak hazırlanan anket soruları ders kitaplarının içeriğinin değerlendirilmesine olanak sağlayacak düzeyde olarak kabul edildi.

Bu araştırma tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır.
Araştırmada sınıf öğretmenlerinin müzik çalışma kitaplarına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla 28 sorudan oluşan 5'li Likert tipinde bir anket çalışması uygulanmıştır. Ankete açık uçlu bir soru daha eklenmiştir.
Araştırmanın bulguları ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin müzik dersi çalışma kitaplarının içeriğini tam olarak anlayamadıkları ve programın hedefleri ile çalışma kitapları arasındaki etkinliklerin birbirini tam karşılamadığını düşündüğünü ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, Müzik kitabı, İlköğretim, Ders Programı, Uygulama.

REVEALING CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS RELATING TO MUSIC STUDY BOOKS PREPARED ON THE BASIS OF 2006 PRIMARY EDUCATION MUSIC PROGRAMME AND THE PROBLEMS DURING THE IMPLEMENTATION

Ayşen ARSLAN, Marmara Üniversitesi, aysenarslan@marmara.edu.tr

Abstract
The role of the teacher in learning and teaching has increased due to the contemporary education approach. For that reason, a teacher carries big duties in terms of creating appropriate learning environment and preparing contemporary education approach so as to make the best education process. Thus, this increases teacher's responsibilities. A classroom teacher should be efficient in a lot of areas. "A teacher is a person who enables and guides learning. Learning is a result that can be attained by student himself and occurs at the end of the learning experiences. The duties of the teacher are to create a learning experiences by the use of variety teaching methods and techniques and to evaluate whether the desired behaviours are acquired or not" (Fidan ve Erden, 2001). Teacher's evaluation in a objective way is associated with having a personality that is innovative, researcher and questioner in terms of the durations of understanding, evaluating, readiness and giving feedback for the events by themselves.
" Being a teacher in Turkey both includes being a legal profession and the education area that acquired this proficiency and education and learning that is learned event in this field and this is related to management service" (Uçan, 2005). The role of the teacher is not only limited to being a teacher, his role also includes being a manager, mother, father and a ideal person. Most of the children firstly want to be a teacher because of being affected by their classroom teachers." A teacher should know how to teach his knowledge. A teacher has a both need to his subject area and some knowledge and capabilities relating to teacher as a profession" (Celep, 2004).
The most important resource at schools is coursebooks in order to provide education and training. The contents of all of the course books that are prepared on the basis of Ministry of Education's programme should be appropriate for it.
The "programme" has been defined many times and Prof. Dr. Özcan Demirel has also defined it below. " Programme in education field should be analyzed in terms of education programme, teaching programme and lesson programme. Lesson programme includes activities during one lesson, teaching programme; is composed of teaching techniques that are used for different subjects and classes, education programme contains all of education activities are planned for aims." Education programme" is the total part that encloses lesson and training programmes (Demirel, 2002).
The most important resource that enables music programme to transfer students is music books. Music study book and teachers' guide book are the books that are used for music lesson with the new music programme in 2006. There is no another coursebook for music lesson. Music culture, music knowledge and its theory, musical reading and writing, developing special taste in music, game, creativity, music perception, rhythm concept and creating a team should be located in the music study books and guide books. They also should be appropriate in terms of using disciplinary areas.
Making units was abolished in the music books with the new 2006 programme. Instead of this, the heading of subjects are placed in the contents parts. The activities which are expected to fill by students in the contents part. Structuralist education can be possible only if students have a chance to make them think, research, create, do and express opinions and it can be accomplished by the students' filling of these parts via the activities. If a classroom teacher preferred to follow books in his music lesson without making use of activities, these books would be certainly inefficient for music lesson.

Classroom teachers' opinions about music study books that were prepared in accordance with 2005-2006 Music Programme of the Primary Education at 1st degree were sought. It was also explored the books' relevance to the programme.
The aim of the study is to determine 1st degree primary classroom teachers' deficiencies about music study books and to reveal their ideas about that issue.

- Do the teachers' attitudes relating to the music study books change according to the gender?
- Do the teachers' attitudes relating to the music study books change according to the age?
- Do the teachers' attitudes relating to the music study books change according to their length of service?
- Do the teachers' attitudes relating to the music study books change according to the level of the classroom?
- To enable the programme development studies of the Ministry of Education and The Education and Training Board.
- To enable Ministry of Education studies relating to teachers' in-service training
- To set light to new studies about this issue.
- To attract classroom teachers' attention about music study books' topics.
- To draw attention relating to interdisciplinary use of the music books.
- The research was applied on the 2nd education and training term of 2009-2010.
- The participants only consisted of classroom teachers at 1st degree.
- It was limited because it had the teacher opinions about study and guide books of the primary education music programme.
- 80 teachers participated in this study.
- The participants gave sincere answers during the meetings.
- The questions of the questionnaire which was prepared for the sake of revealing teachers' observations were accepted such a good level that it enabled to evaluate the content of the coursebooks.

This research was done by using scanning method. The data was gathered by a questionnaire.
The research gathered data by a questionnaire which had 28 questions and used 5-point Likert-type scale in order to learn classroom teachers' opinions about music study books. One open-ended question was added later.
The findings of the research has revealed that the classroom teachers of the primary school do not perceive the content of the music study books properly and they also think that the aims of the programme and music study books do not match up with each other totally.
References

Celep, C. (2004). Meslek olarak öğretmenlik. C.Celep, H.Kıran, A.Balcı, H.Arslan, E.Doğan, R.Sarpkaya, A.Üstün, M.Yılmaz, C.Yücel ve N.İra, Meslek olarak Öğretmenlik (s.23-49) Ankara, Arı Yayıncılık.
Demirel, Ö. (2002). Eğitimde program geliştirme (4. baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık.
Fidan,N. ve Erden,M. (2001). Eğitime giriş (s.50), İstanbul, Alkım Yayınları.
Uçan, A. (2005). Müzik Eğitimi 3.baskı, Ankara, Önder Matbaacılık

Key Words: Classroom teacher, Music book, Primary Education, Programme, Implementation

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖDEVLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE TUTUMLARINI ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

Ayten İFLAZOĞLU SABAN, Çukurova Üniversitesi, iayten@cu.edu.tr

Özet

Okulda öğrenilen bilgi ve yaşantıların kalıcılığını sağlamak veya bu bilgi ve yaşantıları genişletmek amacıyla öğretmenler tarafından hemen hemen her sınıf düzeyinde öğrencilere ödevler verilmektedir. Öğretmenlerin bu davranışı; ülkemizde ve dünyada bugün hakim olan eğitim anlayışında öğretmen merkezli öğretim yerine öğrenci merkezli, zorlama yerine istekli olmaya dayalı, tek kaynak yerine çok kaynaktan çalışmaya önem veren bir anlayışın benimsenmiş olması ile açıklanabilir. Ülkemiz eğitim sistemimizin içinde bulunduğu niteliksel ve niceliksel eksiklikler nedeniyle öğrencilerin gözlenmesi beklenen üst düzey davranışları göstermesi kolay değildir. Bu nedenle gerek dersi desteklemek gerekse öğrenciyi bir konu hakkında araştırmaya yöneltmek amacıyla ödev hem ülkemizde hem de dünyada benimsenen ve uygulanan bir eğitim ve öğretim faaliyetidir.

Ödevler okul programıyla ilişkili olarak, evde ya da toplumsal yaşamın çeşitli ortamlarında (sinema, tiyatro, alışveriş merkezi gibi) yapılabilen önemli bir öğrenme etkinliğidir. Öğrenciler ödevlerini tamamladıkları zaman, yeni bilgiler kazanırlar, sınıf içi öğrenmelerini pratik ve anlamlı yollarla pekiştirirler. Ödevler öğrencinin derse hazırlıklı gelmesini ve derste öğrenilenlerin evde pekiştirilmesini, öğrencinin sorumluluk duygusunu geliştirmesini, öğrencinin araştırmacı bir kişilik geliştirmesini, öğrenciye bağımsız çalışabilme becerisi kazandırmaya yardımcı olmaktadır. Ödevlerin ayrıca daha önce öğrenilen bilgilerin önem kazanmasında ve yeni bilgilerin öğrenilmesinde etkili bir araç olduğu da söylenebilir. Ödevlerin; kazanılmış bilgi ve becerilerin kalıcılığını sağlamak, bu bilgileri genişletmek ve yeni problemlere uyarlamak açısından da önemli oldukları söylenebilir.

Ödevlerin öğrenmenin pekişmesi, iyi çalışma alışkanlıkları ve öz disiplin kazandırması, gelecek sınıf çalışmaları için ön hazırlık yapılması, bireysel çalışmalar için fırsatlar sağlaması, zaman planlaması yapmayı kazandırması, sorumluluğa teşvik etmesi, diğer öğrenme kaynaklarını ve kütüphane kullanma becerileri geliştirmesi, okulda mevcut olmayan kaynaklara ulaşmayı sağlaması, öğretmenlere değerlendirme için kaynaklık etmesi vb. birçok amacı vardır. Ödevlerin bu amaçlarını birçok farklı değişkenler etkilemektedir. Yabancı alan yazın incelendiğinde ödevlerle ilgili birçok farklı değişken (sınıf düzeyi, akademik başarı, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, ödev miktarı vb.) ortaya konulduğu görülmüştür. Türkiye'de ise bu alanda yeterli araştırmanın yapılmadığı, ödevlerle ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Araştırmanın, eğitim programı içerisinde önemli bir yere sahip olan ödevler konusunda alınacak kararlara ve uygulamada ödevleri tasarlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluğunu taşıyacak olan öğretmen adaylarının yetiştirilmesine bilimsel çerçevede kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğrencilerin ödevlere ilişkin görüş ve tutumlarının ve bunları etkileyen değişkenlerin belirlenmesi ödevler konusunda izlenecek politika açısından da önemlidir. Ayrıca bu araştırma ile geleceğin sınıf öğretmenlerinin var olan ödev tutum profilleri ve göüşleri belirleneceğinden önemlidir. Bu araştırmanın ayrıca ödevlere ilişkin tutum bağlamında üniversite eğitiminin rolünün belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu konuda araştırma yapılmasına gerek duyulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ödevlere ilişkin görüşlerini ve tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemektir. Araştırma hem tarama modelinde betimsel hem de nitel bir çalışma olup karma (mixed) model (Creswell, 2003) kullanılarak yapılan bir çalışmadır. Bu araştırma deseni hem büyük hem de küçük grupla çalışma olanağı sunarken, genel ve derinlemesine bilgi, kavrayış ve anlayış elde etmeye yardımcı olmaktadır (Creswell, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'da okuyan toplam 445 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Gündüz (2005) tarafından geliştirilen "Ödev Tutum Ölçeği" ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Ödev Yapmaya İlişkin Düşünceler Anketi" ve "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde aşamalı çoklu regresyon ve pearson korelasyon katsayısı analiz teknikleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi devam etmektedir.

Anahtar kelimeler: Ödev, ödeve ilişkin tutum, öğretmen adayları, sınıf öğretmenliği öğrencileri

THE ELEMENTARY SCHOOL TEACHING DEPARTMENT STUDENTS' OPINIONS ABOUT HOMEWORK and the INVESTIGATION of the VARIABLES AFFECTING THEIR ATTITUDES

Ayten İFLAZOĞLU SABAN, Çukurova Üniversitesi, iayten@cu.edu.tr

Abstract

Homework is given to students at almost every grade level by the teachers in order to ensure the retention of the knowledge and experiences that are learnt at school or expand these experiences. This behaviour of teachers could be explained by adopting the understanding which is based on a student-centred approach rather than a teacher-centred one and being eager rather than enforcement and which emphasizes studying from multiple resources rather than from one single resource in the educational approach that is dominant both in the world and in our country. It is not easy for students to express the high-level behaviours that are expected from them due to the lack of quantitative and qualitative aspects in the educational system of our country. Homework is an educational and training activity which is adopted and implemented both in the world and in our country in order to support the lesson and guide the student to do research about a topic.

Homework is an important learning activity which can be done at home or at various environments of the social life (the cinema, the theatre, the shopping centre etc.) in relation with the school curriculum. When students complete their homework, they obtain information and they reinforce the topics they have learnt in the classroom by practical and meaningful ways. Homework helps students to get prepared for the lesson, to reinforce the topics learnt in the classroom at home, to improve their responsibilities, to develop an investigative personality and to gain a skill of working independently. It can also be said that homework is an effective tool in learning new information and making formerly learnt information more important. It can be claimed that homework is crucial in terms of making obtained information and skills permanent and adapting them to new problems.

Homework has many objectives such as consolidation of the learning, acquisition of good study habits and self discipline, preparation for the future class, providing opportunities for individual works, acquisition of time management, encouraging for the responsibility, developing the skills of using other learning resources and the library, reaching to the resources that are not available at school and being a source for the teacher to assess the students. Many different variables affect these objectives of homework. When the foreign literature was reviewed, it was seen that many different variables (grade level, academic achievement, age, gender, socio-economic level, the amount of homework etc.) were found related with homework. It is clear that some researches concerning homework are needed and not enough researches have been carried out in this field in Turkey. The research is considered to be a source in a scientific framework for the decisions that will be made about homework which has an important role within the educational program and for training teacher candidates who will take responsibilities in the designation, implementation and assessment of homework in the application process. Defining the opinions and the attitudes of the students at the elementary school teaching department towards homework and the variables affecting them are important in terms of the policy that will be followed. In addition, this research is considerable as it will reveal the existing homework attitude profiles and opinions of the future elementary school teachers. This research is also considered important as it will determine the role of university education in the context of the attitudes towards homework. Therefore, it was needed to carry out a research on this topic.

The aim of this research is to determine the variables affecting the opinions and the attitudes of the 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students at the Elementary School Teaching Department towards homework. This research is a mixed model (Creswell, 2003) that is both a descriptive and a qualitative study. This research design provides opportunity to work with both small and large groups and helps obtain general and in-depth information, comprehension and understanding (Creswell, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2005). The sample of this research consisted of totally 445 students at Çukurova University Elementary School Teaching Department. "Homework Attitude Scale" developed by Gündüz (2005), "Questionnaire of Opinions on Doing Homework" developed by the researcher and "Personal Information Form" were used as the data collection tools. Multi-stage regression and Pearson Correlation coefficient analysis techniques were used in analyzing the quantitative data and content analysis method was used in analyzing the qualitative data. The analysis of the research data is still being analyzed.

Key Words: Homework, attitudes towards homework teacher candidates, elementary school teaching students

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK DERSİNE İLİŞKİN ÖLÇME - DEĞERLENDİRME TERCİHLERİ

Ayten Pınar BAL, Çukurova Üniversitesi, apinar@cu.edu.tr

Özet

Günümüzde etkili öğrenme ve öğretmede değerlendirme konusu gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Genel olarak, öğretmenler öğretim süreçlerini düzenlemek ve öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını analiz etmek amacıyla değerlendirmelerde bulunurlar. Özellikle seçilen değerlendirme yöntemi, öğrencilerin anlama düzeylerini ve bilgi oluşturma becerilerini öğretmenlere açık bir şekilde yansıtan önemli bir süreçtir (Smith, 2006).

Bilişsel psikoloji alanında yaşanan gelişmeler sonucu davranışçı yaklaşım yerini oluşturmacı yaklaşıma bırakmış ve değerlendirme ile öğretim birleştirilmeye başlanmıştır (Webb, 2001). Bu durumda, değerlendirilenlerin (öğrencilerin) ve değerlendirenlerin (öğretmenlerin) rolleri değişmiş, ölçme ve değerlendirme boyutunda sadece öğrenmenin (ürünün) değerlendirilmesi değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin de sınıf içerisinde değerlendirilmesi öğretimin sürekli bir parçası haline gelmiştir (Stenmark, 2001; Stiggins, 2002; Mcmillan, 2004). Bu bağlamda geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarındaki eksiklikleri giderebilen alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları gündeme girmiştir (Krulick ve diğerleri, 2003). Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla birlikte kullanılan öğrenme ve öğretim stratejileri de değişmiş; bunun sonucunda da öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri artmış ve yapılan etkinlikler daha anlamlı hale gelmiştir (Kulm, 1993). Struyven, Dochy ve Janssens, (2005) göre özellikle "değerlendirme" konusunda yaşanan gelişmeler yüksek öğretim alanına göze çarpıcı şekilde yansımaktadır. Bu çerçevede, geleneksel değerlendirme modellerinin yanı sıra ürün seçki dosyaları, öz ve akran değerlendirme ve diğer yeni alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri de yüksek öğretimde kullanılmaya başlanmıştır.

İlgili alan yazın kapsamında yüksek öğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilere yönelik çok sayıda çalışma (Ben-Chaim ve Zoller, 1997; Birenbaum ve Feldman, 1998; Struyven, Dochy ve Janssens, 2005; Birgin, 2007 ve Zeidner, 1987) olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, Struyven, Dochy ve Janssens uygulanan değerlendirme modelleri ve sınavların yüksek öğretimde öğrenim gören öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını etkilediğini ve öğrencilerin değerlendirmeyi algılamaları onların öğrenme yaklaşımlarını önemli bir şekilde değiştirdiğini ortaya koymuştur. Değerlendirme konusunda yapılan çalışmalarda yüksek öğrenimde eğitim gören öğrencilerin değerlendirme tercihleri ile öğrenme stratejileri arasında ilişki olduğu (Birenbaum, 1997; Gijbels ve Dochy, 2006) derin öğrenme

(anlamaya odaklı öğrenme) yaklaşımına sahip olan öğrencilerin üst düzey düşünmeyi artırıcı nitelikte açık uçlu soruları tercih ederlerken, yüzeysel öğrenen (ezber ve tekrar odaklı öğrenme) öğrencilerin ise bilgi ve kavrama düzeyini ölçen çoktan seçmeli sınavları benimsedikleri (Baeten ve diğerleri, 2008; Ben-Chaim ve Zoller, 1997; Birenbaum ve Feldman, 1998; Birgin, 2007; Scouller, 1998; Watering, Gijbels, Dochy ve Rijt, 2008 ve Zeidner, 1987) bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı doğrultuda, Ben-Chaim ve Zoller (1997) ise öğrencilerin açık uçlu ve süre sınırı olmayan sınavlar yerine ezbere dayalı çoktan seçmeli test türündeki sınavları tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Birgin de (2007) sınıf öğretmenliği programına devam eden öğrencilerin çoğunun çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurmalı gibi ölçme araçlarını kullanma eğiliminde olduklarını saptamıştır. Ayrıca Birenbaum ve Feldman, (1998) test endişesi yüksek olan öğrencilerin çoktan seçmeli sınav formatını, test endişesi düşük olan öğrencilere göre daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Watering, Gijbels, Dochy ve Rijt (2008) ise öğrencilerin değerlendirme tercihleri göz önüne alındığında endişe ve streslerini azaltıcı formattaki değerlendirme türlerini daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda açıklandığı gibi, yüksek öğretim düzeyinde öğrencilerin genel olarak değerlendirme tercihlerine ilişkin incelenen literatürde çok sayıda çalışma olmasına rağmen matematik dersi kapsamında üniversite öğrencilerinin değerlendirme tercihlerine ilişkin her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu olgudan yola çıkarak, bu çalışma, yüksek öğrenime devam eden öğrencilerin matematik dersindeki değerlendirme tercihlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca, çalışmada, öğrencilerin değerlendirme tercihleri ile devam ettikleri bölümler, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BTE), İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği (SÖ) ile Fen ve Teknoloji Öğretmenliği (FTÖ) Ana Bilim Dalı'nda okuyan öğrencilerin matematik dersindeki değerlendirme tercihlerini belirlemek amacıyla yapılmış tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu BTE'de % 21.7 (113); SÖ'de %58.7 (305) ve FTÖ'de %19.2 (102) öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin %56.7'si (295) kız, %42.3'ü (220) erkek olup bu öğrencilerin %48.1'si (250) birinci sınıfa ve %51,9'u (270) dördüncü sınıfa devam etmektedirler.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Birenbaum (1994) tarafından geliştirilen ve Türkçe formunun dil eşdeğerliği, geçerliği ve güvenirliği Gülbahar ve Büyüköztürk (2008) tarafından yapılan Değerlendirme Tercihleri Ölçeği (DTÖ)" kullanılmıştır. DTÖ'i "değerlendirme yöntemine ilişkin boyutlar", "öğrencilere ilişkin boyutlar" ve "notlandırma ve raporlaştırmaya ilişkin boyutlar" olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların alt faktörleri 4 ile 26 maddeden oluşmakta ve ölçek toplamda 72 maddeyi içermektedir. DTÖ'nin madde puan korelasyon değerleri toplam puan açısından .24 ile .84 arasında değişmektedir. Bu ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .73 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin aldıkları minimum ve maksimum değerler ise 2.20 ile 4.36 arasında değişmektedir.

Araştırmada, lisans öğrencilerinin değerlendirmeye hazırlık aşamasında gerekli yönergelerin verilmesini istemeleri, bilişsel süreçleri ortaya koyacak nitelikte alternatif değerlendirme türlerini tercih etmeleri önemli bulgular olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca, akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin alternatif değerlendirme türlerini, karmaşık/oluşturmacı ölçme araçlarını ve bilişsel süreçleri daha çok tercih ettikleri araştırmadan elde edilen diğer önemli bir sonuçtur. Bölümler açısından ise sınıf öğretmenleri ile bilgisayar ve fen ve teknoloji öğretmenleri arasında tüm faktörlerde sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu açıkça görülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda öğretim döneminin başında değerlendirmeye yönelik olarak öğrencilere gerekli yönergelerin verilmesi ve öğrencilerin bilişsel süreçlerini ortaya çıkaracak nitelikte değerlendirmeler yapılması önerilebilir.

PRE SERVICE TEACHERS' TESTING &EVALUATING PREFERENCES ABOUT MATHEMATICS COURSE

Ayten Pınar BAL, Çukurova Üniversitesi, apinar@cu.edu.tr

Abstract

Recently, the notion of "assessment" has gained importance in terms of effective learning and teaching. In general, teachers assess for applying their further plans, arranging the teaching process and analyzing their students needs. Especially, evaluation chosen is a process of reflecting students' comprehension level and their knowledge building skills to teachers (Smith, 2006).

As a result of the developments in cognitive psychology, behaviorism was replaced by constructivism and evaluation and teaching were combined (Webb, 2001). Therefore, the roles of testees (students) and testers (teachers) have been changed. Not only the product (learning output) but also learning processes have been considered within the domain of classroom assessment and have become a continuous part of teaching (Stenmark, 2001; Stiggins, 2002; Mcmillan, 2004). Then, alternative assessment techniques which compensate the lacks of traditional testing and evaluation approaches have been put in the agenda (Krulick et al. 2003; Sheffield and Cruikshank, 2000). In line with the alternative evaluation techniques, learning and teaching strategies have changed and students' high level thinking skills and activities implemented by students have become more meaningful (Kulm, 1993). According to Struyven, Dochy and Janssens, (2005), recent developments, especially in the field of evaluation have been strikingly significant in the higher education level. Following this, in addition to traditional ways of testing, students' portfolio, self and peer evaluation and other new alternative testing and evaluation methods have started to be used in the higher education.

In the related literature, it is seen that there are a lot of studies addressing higher education students (Birenbaum and Feldman, 1998; Struyven, Dochy and Janssens, 2005; Birgin, 2007 and Zeidner, 1987). In relation to this, Struyven, Dochy and Janssens pointed out that the measurement models followed and exams given influence higher education students' studying skills and how students perceive evaluation considerably change these students' learning approaches. According to studies based on evaluation, it was found out that there is a relationship between higher education students' evaluation preferences and their learning strategies (Birenbaum, 1997; Gijbels and Dochy, 2006). Also, it was investigated that students following comprehension-based learning approach prefer open-ended questions demanding high level thinking; whereas, students learning at the surface level (memorization and repetition-based learning) tend to choose knowledge and comprehension level multiple choice exams (Baeten et al. 2008; Ben-Chaim and Zoller, 1997; Birenbaum and Feldman, 1998; Birgin, 2007; Scouller, 1998; Watering, Gijbels, Dochy ve Rijt, 2008; and Zeidner, 1987). Similarly; Ben-Chaim and Zoller (1997) found out that students are willing to take multiple choice tests based repetition instead of open-ended exams in which there is no time limit. Birgin (2007) added that most of primary school teaching teacher education department students intend to choose multiple choice exams, short-answer and gap filling tests. Birenbaum and Feldman (1998) said that students with high test taking anxiety prefer multiple choice exams more that students with low test taking anxiety. Watering, Gijbels, Dochy and Rijt (2008) told that when students' evaluation preferences are considered, it is seen exams which are in the format of decreasing anxiety and stress are preferred more than other exams.

As stated above, although a lot of studies can be seen about higher education level students' general evaluation preferences (Baeten et al. 2008; Birenbaum and Feldman, 1998; Birgin, 2007; Scouller, 1998 and Watering, Gijbels, Dochy and Rijt, 2008), no studies can be seen about university students' testing preferences in terms of mathematics.

In line with these, this study aims at investigating testing preferences in maths classes from students' perspectives. Also, in the study, it is intended to see whether there are significant differences among students' evaluation preferences and departments, gender, high school they graduated and their academic achievement.
This study has a survey and descriptive research design. The sampling of the study was based on the students at first and fourth year of the Computer Education and Instructional Technology, Science and Technology Education and Primary School Education departments. 56.7 % (295) of the students were female and 42.3 % (220) of the students were male. 48.1% (250) of the students were first year students nad 51.9 % (270) of the students were fourth year students.
In the study, "Evaluation Preferences Inventory (EPI) was used as a data collection tool. It was developed by Birenbaum (1994) and its Turkish version language validity, reliability and validity was done by Gülbahar and Büyüköztürk (2008). In the study, as a second variable, academic achievement was taken. No instrument was used in order to measure students' academic achievement levels. Students' self declaration and their mathts scores were considered. Therefore; students whose maths end-of-term score means were 1.99 and lower than 1.99 were categorized as "low" and students whose maths end-of-term score means were between 2.00 and 2.99 were grouped as "middle" and students whose maths end-of-term score means were 3.00 and higher than 3.00 were put into "high" category.
It was found out that BA students preferred the measurement tools which highlighted cognitive processes and this finding was regarded as an important result of the study. Also, another vital finding from this research was that students whose academic achievement were high chose alternative testing methods, complex/constructive measurement tools and they tended to prefer phases reinforcing cognitive processes, scoring and reporting. In terms of departments, there is a significant difference between the students of Primary School Education and Computer Education and Instructional Technology. And this significant difference is on the behalf of the students of Primary School Education department.
As a result, it can be suggested that as the beginning of the academic year students should be given required instructions about evaluation. Also, measurement mentioning students' cognitive processes should be followed.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GEOMETRİ DÜŞÜNME DÜZEYLERİ VE TUTUMLARI

Ayten Pınar BAL, Çukurova Üniversitesi, apinar@cu.edu.tr

Özet
Son yıllarda matematik programlarında yer alan geometri öğretimi büyük önem kazanmasına rağmen birçok araştırma öğrencilerin geometriyi kavrama düzeylerinin beklenilen ve istenilen yerde bulunmadığını göstermektedir (Clements & Battissa, 1992; Carroll, 1998; Prescott, Mitchelmore, & White, 2002). Bu bağlamda, yurt içi ve yurt dışı yapılan sınavlar incelendiğinde benzer tablolarla karşılaşmaktayız. Örneğin; 2010 yılında yapılan YGS Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS)'nda 40 matematik ve geometri sorusundan yaklaşık dörtte biri (11,4 soru) doğru olarak yanıtlanmıştır (ÖSYM, 2010).Yine, aynı yıl ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkiye genelinde katıldıkları Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'ında 6. sınıf öğrencileri matematik ve geometri alanındaki 16 sorunun yaklaşık dörtte birini (4,66 soru); 7. sınıf öğrencileri 18 sorunun yaklaşık dörtte birini (4,64 soru) ve 8. sınıf öğrencileri ise 20 sorunun dörtte birini (5soru) doğru olarak yanıtlamışlardır. Aynı paralelde, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) Uluslararası Matematik ve Fen Araştırmaları Sınavı ve PISA (Program for International Student Assessment) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı gibi yurt dışında yapılan sınav sonuçları geometri başarısı açısından irdelediğinde ülkemiz açısından da geometri başarının düşük olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin; TIMSS 1999 sonuçlarına gore Türkiye matematik alanında 38 ülkeden 31. ve geometri alanında ise 34. olmuştur (Olkun ve Aydoğdu, 2003). Matematik alanında uluslar arası ortalama 487 iken Türkiye'nin ortalaması ise 429'dur. Alt boyutlar açısından ortalamalar incelendiğinde ise veri gösterimi, analiz ve olasılık 446; ölçme, 436; cebir, 432; kesirler ve sayıları anlama, 430; geometri, 428'dir (MEB, 2003). Diğer taraftan PISA 2003 çalışmasıyla da, Türkiye projeye katılan 40 ülke içinde matematik alanında 33. sırada yer almaktadır. Bu projede matematikte Hong Kong-Çin 550 puanla birinci olurken Brezilya 356 puanla sonuncu olmuş Türkiye ise 423 puan almıştır. Türkiye'nin alt boyutlara göre ortalaması ise şu şekildedir: Olasılık, 443; değişim ve ilişkiler, 423; uzay ve şekil, 417; sayısal, 413'tür (MEB, 2004). Bu sıralamalardan da anlaşılacağı gibi Türkiye TIMMS'te en çok geometri alt boyutunda; PISA'da ise sayısal alt boyutundan sonra en çok uzay ve şekil boyutunda başarısız olmuştur. Buna neden olarak öğretmenlerin öğrencileri geometrik bilgi ve kazanım sürecinde yanlış yönlendirerek ezbere yönletmeleri (Olkun ve Aydoğdu, 2003), öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin dikkate alınmaması (Fidan ve Türnüklü, 2010)gösterilebilir. Bu bağlamda, öğrencinin bir geometrik düzeyde olabilmesi için önceki düzeyleri tam olarak kavraması gerekmektedir. Düzeyler arası geçiş yaşa bağlı değil öğretim sürecinin niteliğine ve öğrencilerin tecrübelerine bağlıdır. (Van de Walle, 2001). Buna göre öğrencilere uygun geometri düzeyinde eğitim verilmesinde en büyük görev sınıf öğretmenlerine düşmektedir.
Geometriyi anlama konusunda yapılan araştırmaların büyük bir bölümü Van Hiele düzeyleri üzerine kurulmuştur (Baki ve Bell, 1997; Clements ve Battista, 1992). Yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri (Usiskin, 1982; Napitupulu, 2001; Pusey, 2003; Kılıç, 2003; Duatepe, 2004; Alyeşil, 2005; Aksu, 2005; Akkaya, 2006; Erdoğan, 20006; Güven, 2006; Coskun, 2009; Fidan ve Türnüklü, 2010; Atebe, Schäfer, 2010), öğretmen ve öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri (Duatepe, 2000; Toluk, Olkun ve Durmuş, 2001; Toluk ve Oklun, 2004; Duatepe ve Akkuş, 2003; Pusey, 2003; ; Suriza, 2007; Halat, 2008; Meng ve Sam, 2009; Meng, Lian ve Idris, 2009) çeşitli öğretim yöntemleri ile geometri düşünme düzeyleri arasındaki ilişki (Joseph, 1999; Johnson, 2002; Toluk, Olkun ve Durmuş, 2002; Kılıç, 2003; Duatepe, 2004; Toluk ve Oklun, 2004; Erdoğan, 20006; Güven, 2006; Meng, 2009; Meng, Lian ve Idris, 2009; Fidan, 2010), akademik başarı ile Van hiele geometri düşünme düzeyleri arasındaki ilişki (Atebe, Schäfer, 2010; Napitupulu, 2001) gibi birçok çalışma yer almaktadır. Ancak, öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.
Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerini ve tutumlarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.
1) Öğretmen adaylar hangi geometrik düşünmeleri düzeyindedir?
2) Öğretmen adaylarının bazı özellikleri (cinsiyet, akademik başarı, mezun olunan lise türü) ile geometrik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3) Öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri nedir?
4) Öğretmen adaylarının geometri tutumları ile Van Hiele geometri düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
Tarama modelinde betimsel nitelikte yapılan bu çalışmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluştururken; örneklemini ise aynı fakültenin sınıf öğretmenliği ana bilim dalına devam eden yaşları 18 ile 26 arasında değişen 143 birinci sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %63.1'i kız, %36.9'u erkektir.
Araştırmada, "Van Hiele Geometri Düşünme Testi-VHGDT" ve "Geometriye Yönelik Tutum Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Van Hiele Geometri Düşünme Testi (VHGDT) Usiskin (1982) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanması, geçerliği

ve güvenirliği Duatepe (2000) tarafından yapılmıştır. Van Hiele'nin geometrik düşünme testi beş hiyerarşik düzeyi kapsamaktadır. Her bir düzey için testin güvenirliği Usiskin'nin verilerinde .65 ile .79 arasında Duatepe'nin verilerinde .59 ile .82 ve bu araştırmanın verilerinde ise .59 ile .72 arasında değişmektedir. Testin tamamı için Cronbach Alpha değeri ise .83 olarak hesaplanmıştır.
Geometriye Yönelik Tutum Ölçeği (GTÖ) ise öğrencilerin geometriye yönelik tutumlarını belirlemek için Bindak (2004) tarafından geliştirilen dokuzu olumlu ve onaltısı olumsuz olmak üzere yirmi beş maddeden ve dört alt faktörden oluşmaktadır. Bu alt faktörler "Zevk-hoşlanma", "Kaygı", "Kaçınma" ve "İlgi"dir. Geometri Tutum Ölçeği (GTÖ) beşli derecelendirme ölçeği üzerinden (1-Hiç katılmıyorum; 5-Tamamen katılıyorum) değerlendirilmektedir. Toplam puan olarak ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'tir. Bindak tarafından 773 öğrenciye uygulanan ölçeğin madde faktör yük değerleri 0.25 ile 0.80 iken; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.70 ile 0.91 arasında değişmektedir. Toplam varyansın % 59.26'sını açıklayan bu dört alt ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .94 ve Kaiser–Meyer–Olkin örneklem yeterliliği değeri de .88'tir. Bu araştırmada kullanılan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .91 ile. 97 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin aldıkları minimum ve maksimumlar değerleri ise 3.28 ile 4.17 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .98'tir.
Araştırmada elde edilen verilerin analizinde; betimsel iststitikler, bağımsız gruplar t-testi (independent t-test), tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizinin anlamlı bulunduğu durumlarda ikili karşılaştırmalar için LSD testi uygulanmıştır. Ancak, varyans analizi ve t testi için önce Levene Testi uygulanmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testinde $p<.05$ bulunduğu takdirde (varyansların homojen olmadığı durumlarda) varyans analizi yerine parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi, t testlerinin yerine Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının geometriye yönelik tutumları ile Van Hiele geometri düşünme testi arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı hesaplama tekniği ile analiz edilmiştir.
Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının genelde üç farklı geometrik düzeyde toplandıkları, geometriye yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu ve geometrik düşünme düzeyleri ile tutumları arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, cinsiyet ($t_{[135-,683]}$, $p>.05$) ve mezun olunan lise türü ($F_{[3-1.77]}$, $p>.05$) değişkenlerinin öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerini etkilemediği ancak akademik başarı [$\chi^2_{(2)} = 6.871$, $p<.005$] değişkeni açısından ise yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Van Hiele Geometrik Düşünme, Öğretmen Adayları, Geometri Eğitimi, Matematik Eğitimi

TEACHER CANDIDATES' GEOMETRY THINKING LEVELS AND ATTITUDES

Ayten Pınar BAL, Çukurova University, apinar@cu.edu.tr

Abstract

Despite the great importance on the geometry teaching which is included in mathematics curriculum, many research shows that geometry perception levels of students are not at the expected and desired level (Clements & Battissa, 1992; Carroll, 1998; Prescott, Mitchelmore, & White, 2002). In this context, we are confronted with similar tables when the examinations carried out in Turkey and abroad were analyzed. For instance; approximately a quarter (11,4 questions) of 40 maths and geometry questions were answered correctly in the exam for the entrance to higher education in 2010 (SSPC,2010). Moreover, in the Placement Test implemented across Turkey, 6th graders answered about a quarter of totally 16 maths and geometry questions (4,66 questions) correctly, 7th graders answered about a quarter of totally 18 maths and geometry questions (4,64 questions) correctly and 8th graders answered about a quarter of totally 20 maths and geometry questions (5 questions) correctly. Similarly, when the results of examinations implemented abroad such as TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) Exam and PISA (Program for International Student Assessment) were analyzed in terms of geometry achievement, low geometry achievement draws the attention also for our country. For example; Turkey became the 31st out of 38 countries in the field of mathematics and the 34th out of 38 countries in the field of geometry according to the results of TIMSS 1999 (Olkun and Aydoğdu, 2003). While the international mean score was 487, it was 429 in Turkey. When the mean scores were analyzed in terms of sub-dimensions, it was found out that data representation, analysis and probability was 446; measurement was 436; algebra was 432; understanding the fractions and numbers was 430 and geometry was 428 (MoNE, 2003). In the study of PISA 2003 exam, on the other hand, Turkey is located in the 33rd line out of 40 countries participated in the project in the field of mathematics. In this project, while Hong Kong-China were the first with 550 points and Brazil was the last with 356 points, Turkey got 423 points. The mean score of Turkey according to the sub-dimensions was as follows: probability was 443; change and relations was 423; space and shape was 417 and numeric was 413 (MoNE, 2004). As understood from this grading, Turkey was unsuccessful in the geometry sub-dimension the most in TIMMS and in the space and shape dimension the most after the sub-dimension of numeric in PISA. The results of this failure can be resulting from directing the students inaccurately to memorizing during the process of geometric knowledge and acquisition (Olkun and Aydoğdu, 2003) and not considering the students' geometric thinking levels (Fidan and Türnüklü, 2010). In this context, a student should have comprehended the previous levels in order to be at a specific geometric level. Transitions between the levels depend on the quality of the teaching process and the students' experiences, not on their ages (Van de Walle, 2001). Accordingly, the most important role in providing the appropriate geometry level for the students belongs to the elementary school teacher.

A large part of the studies carried out about understanding the geometry are based Van Hiele levels. (Baki ve Bell, 1997; Clements and Battista, 1992). When the studies conducted were analyzed, it was seen that there were a lot of studies about the students' geometric thinking levles (Usiskin, 1982; Napitupulu, 2001; Pusey, 2003; Kılıç, 2003; Duatepe, 2004; Alyeşil, 2005; Aksu, 2005; Akkaya, 2006; Erdoğan, 20006; Güven, 2006; Coskun, 2009; Fidan and Türnüklü, 2010; Atebe, Schäfer, 2010), geometric thinking levels of teachers and teacher candidates (Duatepe, 2000; Toluk, Olkun and Durmuş, 2001; Toluk and Oklun, 2004; Duatepe and Akkuş, 2003; Pusey, 2003; Suriza, 2007; Halat, 2008; Meng ve Sam, 2009; Meng, Lian ve Idris, 2009), the relationship between various teaching methods and geometric thinking levels (Joseph, 1999; Johnson, 2002; Toluk, Olkun and Durmuş, 2002; Kılıç, 2003; Duatepe, 2004; Toluk and Oklun, 2004; Erdoğan, 2006; Güven, 2006; Meng, 2009; Meng, Lian and Idris, 2009; Fidan, 2010), the relationship between academic achievement and Van Hiele geometric thinking levels (Atebe, Schäfer, 2010; Napitupulu, 2001) However, no studies which aimed to investigate the relationship between the teacher candidates' geometric thinking levels and their attitudes were seen in the literature.

Moving from the information above, the main objective of this study was to define the geometric thinking levels and the attitudes of teacher candidates at the undergraduate program of elementary school teaching department. Following questions were tried to be answered in line with this main objective.

1) At what geometric thinking levels are the teacher candidates?
2) Is there a significant difference between the geometric thinking levels and some qualities (gender, academic achievement, the type of high school graduated from)
3) What are the geometry attitudes of the teacher candidates?
4) Is there a significant difference between the geometry attitudes of the teacher candidates and Van Hiele geometric thinking levels?

While the population of this study which was designed according to descriptive survey study consisted of the teacher candidates who were studying at Çukurova University Faculty of Education in the spring semester of 2009-2010 academic year; the sample of this study

consisted of 143 first grade teacher candidates whose ages ranged between 18 and 26 at the elementary school teaching department of the same faculty. 63.1 % of the teacher candidates who participated in the research were female and 36.9 % of them were male.
In the research, "Van Hiele Geometry Thinking Test-VHGDT" and "Geometry Attitude Scale" were used as data collection tools. Van Hiele Geometry Thinking Test (VHGDT) was developed by Usiskin (1982) and the adaptation into Turkish, the validity and the reliability were sone with Duatepe (2000). Van Hiele's geometric thinking test contains five hierarchical levels. The reliability of the test for each level was between .65 and .79 in Usiskin's data and between .59 and .82 in Duatepe's data and between .59 and .72 in this study's data. The Cronbach Alpha value was calculated as .83 for the whole test.
Geometry Attitude Scale (GAS) was developed by Bindak (2004) and contained twenty-five items, nine of which was positive and sixteen of which was negative, and four sub-factors so as to define the students' attitudes towards geometry. These sub-factors were "Pleasure-enjoyment", "Anxiety", Avoidance" and "Interest". Geometry Attitude Scale (GAS) was evaluated according to fivefold rating scale (1-I completely disagree; 5-I completely agree). The lowest score that could be gotten from the scale as the total score was 25 and the highest score that could be gotten from the scale as the total score was 125. Item factor load values of the scale which had been applied to 773 students by Bindak were 0.25 and 0.80; Cronbach's Alpha coefficient of reliability ranged between 0.70 and 0.91. Cronbach's Alpha Internal Consistency coefficient about all of these four sub-scales that explained 59.26 % of the total variance was .94 and Kaiser–Meyer–Olkin sample efficiency value was .88. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient for the scale used in this research ranged between .91 and .97. The minimum and maximum values that the scale items got ranged between 3.28 and 4.17. Cronbach's Alpha coefficient of reliability was .98 for the whole scale.
The data obtained from this research was analyzed through descriptive statistics, independent groups t-test, one-way variance analysis (ANOVA). LSD test was implemented for the binary comparisons when the variance analysis was found significant. However, Levene test implemented first for variance analysis and t-test and the homogeneity of variances were tested. When $p<.05$ was found in Levene test (in cases of variances are not homogeny), Kruskal Wallis Test, one of non-parametric tests, was used instead of variance analysis and Mann Whitney-U Test was used instead of t-tests. Besides, the relationship between the teacher candidates' attitudes towards and Van Hiele geometry thinking test was analysed through Pearson correlation co-efficiency.
At the end of the research, it was concluded that the teacher candidates accumulated generally in three different geometric levels, their attitudes towards geometry were quite high and there was a significant and low relationship between their geometric thinking levels and their attitudes. In addition, it was found out that the variables of gender ($t_{[135-.683]}$, $p>.05$) and of the type of high school they had graduated from ($F_{[3-1.77]}$, $p>.05$) did not affect the teacher candidates' geometric thinking levels but there was a significant difference in favour of teacher candidates with high academic achievement in terms of the variable of academic achievement [$\chi^2_{(2)} = 6.871$, $p<.005$].

Key Words: Van Hiele Geometric Thinking, Pre-service Teachers, Geometry Education, Mathematics Education

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINA İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİ

Deniz Beste ÇEVİK, Balıkesir Üniversitesi, beste@balikesir.edu.tr
Elif GÜVEN, Balıkesir Üniversitesi, eguven@balikesir.edu.tr

Özet
Program, öğrenci davranışlarının istenen yönde oluşturulmasına ilişkin planlanan süreçtir. Demirel (1999)'e göre, eğitim programı, öğrenen kişinin okul ve okul dışında planlanmış etkinlikler ile sağlanan öğrenme yaşantılarıdır. Eğitim programlarının geliştirilmesinde, programda sadece var olan durum değil, geleceğe yönelik düşüncelere de yer verilmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim programlarının sürekli gelişme içinde olması önem taşımaktadır (Başaran, 1987).
Ülkenin gelişebilmesi adına, öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerinde gereğince ve yeterince durulması yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenler, bir eğitim sisteminin en önemli öğesinden birisidir (Kavcar, 1999). Eğitim süreci öğrenci, öğretmen ve programdan oluşan bir süreci kapsar. Program; hedef ve davranışları, içeriği, öğrenme ve öğretme durumlarından oluşur. Öğretim programı, eğitim programı içinde yer almakla birlikte, ders programlarının bütününü oluşturmaktadır.
Ülkemizde müzik öğretmeni yetiştirme süreci 1924 yılında Musiki Muallim Mektebi'nin kuruluşuna kadar uzanmaktadır. Bu süreç içerisinde günümüze değin pek çok farklı öğretim programı yürürlüğe konmuştur. Günümüzde ise, 2006-2007 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Lisans Öğretmenliği Öğretim Programı kullanılmaktadır. Okullardaki eğitim programları, beceriye ve uygulamaya yönelik bilgi ve becerinin planlı şekilde kazandırılmasına yöneliktir (Varış, 1988). Müzik eğitim programı, müzik eğitimi sürecinin önceden tasarlanan planı ve bu planın uygulamadaki görünümüdür (Uçan, 1997). Program geliştirme, devamlılığı olan bir süreç olmakla birlikte, müzik öğretmeni adaylarının, nitelikli olarak yetiştirilmelerinde, eğitim programlarının gereksinimlere yanıt verebilecek şekilde değişim ve gelişmelere göre düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.
Bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliği lisans programına ilişkin düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2010–2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin almış oldukları eğitimin niteliğini etkileyen faktörler üzerinde durmaktadır. Bu faktörler; pedagojik formasyon dersleri, alan derslerinin içerikleri, programın beğendikleri yönleri, bölümdeki sosyal faaliyetler ve öğretim elemanlarının yeterlilikleri açısından ele alınmaktadır. Yani, verilen eğitimin niteliği açısından; öğretmen adaylarının, eğitim ve alan derslerinin gerekliliği üzerine düşünceleri, sosyal etkinlikler açısından düşünceleri, müzik öğretmenliği mesleğinin kendilerine gelecekte neler getireceğine ilişkin görüşleri, öğrencilerin programdan memnun olup/olmama durumuna göre program hakkındaki düşünceleri ele alınmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının, müzik öğretmenliği hakkındaki düşünceleri ve lisans dönemi boyunca okudukları dersler hakkındaki görüşleri ele alınmaktadır. Böylece, ortaya çıkan sonuçların hem yeniden geliştirilecek müzik eğitimi programlarının hazırlanmasına katkıda bulunabilmesi açısından hem de müzik öğretmenliği programının öğrencileri öğretmenlik mesleğine hazırlayıp/hazırlamadığını belirlemek açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.
Araştırmada kullanılan araştırma modeli, konuyu var olduğu durumu ile betimlemeyi amaçlayan "tarama modelidir". Araştırmanın çalışma evrenini, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, 2010–2011 öğretim yılında öğrenim gören 86 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır.
Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular, geçerlik çalışması için bu alanın uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli yerlerin düzeltilmesi yapılarak, görüşlere ilişkin sorulara son şekli verilmiştir.
Ankette, 86 müzik öğretmeni adayına açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Ankete verilen yazılı cevaplar, nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Anketten elde edilen verilerde, betimsel yöntemlerden frekans (f) ve yüzdelikler (%) kullanılmıştır. Daha sonra cevaplar sınıflandırılarak değerlendirilmiş ve tablolaştırılmıştır.
Araştırmanın bulgularına dayanarak, müzik eğitimi programında öğrenim gören öğrencilerin, programdan memnun oldukları ortaya çıkarılmakla birlikte, en önemli endişelerinin de gelecekte atanamama korkusu olduğu sonucuna dayanmaktadır. Araştırma sonucunda,

öğrencilerin, büyük çoğunluğu tarafından, müzik öğretmenliği mesleğinin gelecekte kendilerini tatmin edeceğine inandıkları görülmektedir. Bununla birlikte, programın alan eğitimi açısından beklentilerine olumlu yanıt verdiği sonucuna varılmaktadır. Müzik öğretmeni adayları, gelecekte hem iyi ve donanımlı bir müzik öğretmeni olmak istemekte; hem de kaliteli bir müzik öğretmeni olmak için kişinin kendisini geliştirmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Ancak, bulgular sonucunda, öğrencilerin eğitim bilimlerinin temel derslerinden yeteri kadar yararlanamadıkları anlaşılmıştır. Oysa bir öğretmen adayının, öğretmenlik mesleğinin gerekli kıldığı, bilgi davranış ve becerilerle donanımlı olması önem taşımaktadır. Çünkü öğretmen yetiştirme, eğitimin niteliğini etkileyen bir öneme sahiptir. Bu önemin düzeyi, toplumsal ve bireysel ihtiyaçların karşılanabilinmesine, öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan çağın gereklerine uygun öğretmen profili yaratmaya bağlıdır.

Araştırmanın bir diğer sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersleri hakkındaki görüşlerinin dersin önemine ilişkin olduğu, bu derslerin kendilerini öğretmenlik mesleğine tecrübe kazandırdığı ve bu sayede müzik öğretmenliği mesleğine bakış açılarının olumlu yönde olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlik uygulaması derslerinin dönem sayısının arttırılması gerektiği düşüncesi de belirtilmiştir. Buna ilaveten, öğrencilerin bölümlerinde en beğendikleri yönlerin; öğrenci ve öğretmen iletişimi ile öğretim elemanlarının niteliği üzerinedir. Ancak öğrenciler bölümlerindeki sosyal faaliyetleri çok yetersiz bulmaktadırlar. Son olarak öğrenciler mezun olduklarında ülkemizin hangi ilinde olursa olsun göreve başlamak istediklerini belirtmişlerdir. Müzik eğitiminde geliştirilecek olan programların, öğretmen adaylarının ileriki meslek yaşantılarında kaliteli ve nitelikli birer öğretmen olabilmelerindeki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle araştırmanın bulgularına dayanarak; müzik öğretmeni adaylarının, müzik öğretmenliği lisans programına ilişkin düşüncelerine gereken hassasiyetin gösterilerek, eğitim bilimlerinin derslerinin önemi ve gerekliliği öğrencilere aktarılmalı ve bu derslerden daha fazla yararlanabilecek ortamların ve niteliklerin ortaya konulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretmeni Adayları, Müzik Öğretmenliği Lisans Programı, Eğitimin Niteliğini Etkileyen Faktörler.

VIEWS OF PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS ON MUSIC TRAINING DEPARTMENT BACHELOR PROGRAM

Deniz Beste ÇEVİK, Balıkesir Üniversitesi, beste@balikesir.edu.tr
Elif GÜVEN, Balıkesir Üniversitesi, eguven@balikesir.edu.tr

Abstract

Program is a process which involves the formation of desired student behavior. Demirel (1999) defines training program as planned experiences of the one who learns which include both school activities and out of school activities for this purpose. Not only the Status quo but also the future ideas should be considered while devising training programs as it bears importance that training programs should be in a process of ongoing development (Başaran, 1987).

It is a truth that for the motherland to develop, teachers and teaching profession get the proper and sufficient care. Teachers are one of the most important elements of an education system. (Kavcar, 1999).The process of education involves elements that include teacher, student and the program. Program consists of purpose, behavior, content, teaching and learning situations. Teaching program is a part of the education program and forms the entire subject programs.

Music teacher training process goes back to the foundation of "Musiki Muallim Mektebi"in 1924. Many different teaching programs was initiated throughout this period. Now, the bachelor program introduced for 2006-2007 academic year is being used. Education programs in schools have the purpose of having students acquire knowledge and skills based on proper planning(Varış, 1988). Music training program is the pre-designed plan and how it looks in practical application (Uçan, 1997). Program development is a process that does not cease and it needs to be improved so that pre-service music teachers can be raised in accordance with changes, development and become qualified and able to respond to differing needs.

This study's purpose is to determine views of pre-service music teachers on music education bachelor degree program. Study focuses on the factors that influence the quality of training that Balıkesir University, Fine Arts Department Students of 2010-2011 academic years' students received. These factors are provided below; pedagogic formation classes, contents of the major classes, acclaimed aspects of the program, social activities taking place in the department and capabilities of teaching staff. That is to say, views of pre-service teachers in terms of the quality of the education provided, social activities, future expectations on being a music teacher, whether the program is satisfying for them and such thoughts were taken into account. In this context, this study locks on the views of students on music teaching as a profession and classes they took throughout the program. So, it bears importance that results to be obtained from this study will help develop new music program and it will also aid in determining whether music teaching bachelor degree program matters when it comes to preparing pre-service teachers to becoming teachers in the field.

Research method utilized for the study has the purpose of describing the situation as is and it is a scanning model. Study universe of the research is made up of 86 pre-service music teachers who studied at Balikesir University Fine Arts Department Music Teacher Training Program during 2010-2011 academic years.

The survey developed by the researchers was used for data collection. Questions prepared by the researchers were shaped based on the suggestions and ideas of the experts in these fields. Required changes were applied which relied on views of the experts and a final draft was formed.

Survey included open-ended questions which were directed to 86 pre-service teachers. Written answers to the survey were analyzed by utilizing qualitative research methods. Descriptive methods (f) frequency and percentages (%) were used on the data obtained from the survey. Then, the answers were classified, evaluated and put onto a chart.

Findings of the study suggest that surveyed students were content with the music training program and that their most important concern was getting a job when they graduate. Results indicate that majority of the students believe in the fact that becoming a music teacher will be a satisfying profession for them in the future. However, it is concluded that program is sufficient in terms of education in their major field. Pre-service music teachers wish to become well-equipped music teachers and also they wish to improve themselves so that they can become a good music teacher. But, it is understood that they cannot take advantage of pedagogic formation classes efficiently. On the contrary, it is a must that a teacher obtains knowledge, skills, behavior that are required for the profession of teaching. Since teacher training has an influence on the quality of the education, the level of the importance given to it means that social and individual needs can be better met. So, what is needed includes training teachers who have up to date knowledge and skills.

Another result of the study is that pre-service music teachers have a positive view on internship as it helps them become more experienced. Also, students suggested that the time of internship should be increased and be scattered to the entire graduate program. In addition, the most enjoyed feature of the students' department is the teaching staff and student-teacher relations. But, students find the social activities organized by their department unsatisfactory. Finally, students expressed that they would work at any location of Turkey when they graduate. It is undeniable that programs to be developed for music training will help teachers become well-equipped individuals in their future professions as music teachers. Hence, it is suggested that proper importance is given to the thoughts of pre-service music teachers on gradute music teacher training program and an atmosphere where students can get a better hold of the necessity of pedagogic formation classes so that they can benefit more from these classes.

Keywords: Pre-service Music Teachers, Music Education Bachelor Program, Factors Affecting The Quality of Education

ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİNDE OKUTULAN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE GİRİŞ DERSİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Birsen BAĞÇECİ, Gaziantep Üniversitesi, bagceci@gantep.edu.tr
Recep KAHRAMANOĞLU, Mustafa Kemal Üniversitesi , recepkahramanoglu@gmail.com
Rabia SARICA, Gaziantep Üniversitesi , rabiasarica@hotmail.com
Celal YİĞİT, Gaziantep Üniversitesi, celalyigit@gmail.com
Esen TURAN, Adıyaman Üniversitesi, esen.turan@hotmail.com
Bülent DÖŞ, Zirve Universitesi, bulentdos@yahoo.com

Özet

Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçmede asıl kaynak olması amacıyla, eskiden beri hizmet veren 18 öğretmen lisesi 1989-1990 Eğitim-Öğretim yılından itibaren Anadolu Öğretmen Lisesine dönüştürülmüştür (Resmi Gazete, 1990, 3). 2010-2011 eğitim öğretim yılı itibari ile ise Anadolu Öğretmen Liselerinin sayısı 267'yi bulmuştur (MEB, 2011).

Anadolu Öğretmen Liselerinin, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçmede asıl kaynak olması, yetişecek öğretmen niteliğini olumlu yönde etkileyecektir. Bu bağlamda Anadolu Öğretmen Liselerinin amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

1. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak,
2. Öğretmenlik mesleğini sevdirmek,
3. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak,
4. Orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermek,
5. Ülke kalkınmasına sosyal, kültürel ve ekonomik yönden katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak,
6. Dünyadaki gelişme ve değişmeleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenmelerini sağlamak,
7. Öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirilmesi, her bireyin farklı ve ayrı bir değer olduğu ve ekip çalışmasıyla ortak başarının elde edilmesinde önemli katkı sağlayacağı inancının verilmesine yönelik çağdaş bir eğitim ortamı hazırlamak (MEB, 2011).

Bu amaçlardan özellikle ilk üç maddeye dikkat edildiğinde, öğrencilerin üniversite öğrenimine gelinceye kadar ortaöğretim seviyesinde öğretmenlikle ilgili temel bilgileri alabileceği ve öğretmenlik mesleğini yakından tanıyabileceği tek okul türünün Anadolu Öğretmen Liseleri olduğu görülmektedir. Diğer ortaöğretim kurumlarında okutulan derslerin yanında Anadolu Öğretmen Liselerinde öğretmenlik mesleğine yatkınlığı sağlayacak dersler de okutulmaktadır. Böylece, daha ortaöğretim seviyesinde geniş bir tabandan çalışkan ve başarılı öğrencilerin mesleğe kazandırılmaları amaçlanmaktadır (İsmailogulları, 1998; Kuru, 1993).

Anadolu Öğretmen Liselerinin programları;

- Ortak genel kültür derslerinden,
- Alan bilgisi derslerinden,
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden oluşmaktadır.

Bu noktada diğer liselerden fark, Anadolu Öğretmen Liselerinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin okutulmasıdır. Öğrencilere eğitim alanındaki temel kavramları ve kuramsal bilgileri, öğretmen yetiştirme uygulamalarını, Türk Eğitim sistemini ve bu sistemin içindeki öğretmenin yerini, görevlerini, rollerini ve öğretmenlik mesleğinin özelliklerini öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içerisinde yer alan öğretmenlik mesleğine giriş dersi tanıtmayı amaçlamaktadır (Erden, 2007). Kısacası öğretmenlik mesleğini genel hatlarıyla öğrencilere tanıtan bu ders, Anadolu Öğretmen liselerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden birisidir ve 10. sınıfta verilmektedir. Kuruluş amaçlarına uygun olarak Anadolu Öğretmen Liseleri daha ilk yıllarda öğrencilere öğretmenlik mesleğini tanıtmakta ve öğrenciler ileride nasıl bir mesleği icra edecekleri konusunda fikir sahibi olmaktadırlar.

Bireyler okul yaşamları boyunca ileride yapacakları meslek hakkında zihinlerinde bazı fikirler oluştururlar. Bu noktada, toplumla ve öğretmenleriyle geçirdikleri yaşantılar önemli rol oynar. Bir meslek edinmek için öğrenim hayatına başlayan birey beraberinde bir takım ön yaşantılar ve bazı tutumlar getirir. Bu durum öğretmenlik mesleği için değerlendirildiğinde, bu mesleği edinmek için ilk basamak Anadolu Öğretmen Liseleridir. Her ne kadar bu okullardaki öğrencilerin çoğu bu okulları öğretmen olmak için tercih etmeseler (Güleçen ve diğ., 2008, 148; Gerek, 2006) bile, tercih edenlerin öğretmenlik mesleği hakkındaki düşünceleri geçmiş yaşantılarındaki informal gözlemleri ile sınırlıdır. Ancak öğrenciler pedagojik formasyon eğitimi aldıktan sonra öğretmenlik mesleğine farklı gözle bakmakta ve yeni tutumlar geliştirmektedirler. Bu konudaki formasyon dersi ise Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersidir.

Bu araştırma, Anadolu Öğretmen Liselerinde okutulan Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersini alan öğrencilerin görüşlerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde öğrencilerden aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Size göre Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi öğretmenlik mesleğini yeterince tanıtmakta mıdır? Açıklar mısınız?
2) Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersini aldıktan sonra öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerinizde herhangi bir değişiklik oldu mu? Açıklar mısınız?
3) Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinde kullanılan öğretim yöntemi/yöntemlerini beğeniyor musunuz? Açıklar mısınız?
4) Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi size ne gibi kazanımlar sağladı? Açıklar mısınız?
5) Size göre Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi gerekli midir? Niçin?

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak formal anlamda ilk bilgileri aldıkları ders olan Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi hakkındaki düşünceleri önem arz etmektedir. Çünkü bu ders, kendilerine meslek seçme durumunda bulunan orta öğretim öğrencileri için kritik bir öneme sahiptir. Bu dersin etkili ve verimli bir şekilde işlenmesi öğrencilere öğretmenlik mesleğinin sevdirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin seçimi adına büyük fayda sağlayacaktır. Bu nedenle Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersini alan öğrencilerin bu ders hakkındaki görüşlerinin bilinmesi dersin daha etkili ve verimli hale getirilerek amacına hizmet etmesi bakımından alana katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla çalışmanın bu amaca hizmet edeceği varsayılarak faydalı olacağı ve öğrencilerin bu ders hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi önemli olduğu düşünülmüştür.

Araştırmada, Anadolu Öğretmen Liselerinde okuyan öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi hakkındaki görüşleri incelendiğinden dolayı herhangi bir müdahalede bulunmadan var olan bir durumun tespiti amaçlanmıştır. Bu yönüyle betimsel bir nitelik arz etmektedir (Karasar, 2009, 77).

Bu araştırma, 2010-2011 öğretim yılında Antakya merkezde bulunan Nihal Turgut Anlar AÖL'de, Osmaniye merkezde bulunan Hasan Aybaba AÖL'de ve Gaziantep merkezde bulunan Abdulkadir Konukoğlu AÖL'de yapılmıştır. Her okuldan 6'şar 11. sınıf öğrencisinin katılımıyla araştırma gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu (YYGF) kullanılmıştır. YYGF'nin kapsam ve yapı geçerliliğini sağlamak için alanında uzman kişilerin görüşüne başvurulmuştur. Gelen eleştiriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Formda 5 açık uçlu soru bulunmaktadır ve 18 11.sınıf öğrencisine uygulanmaktadır.
Verilerin analizinde içerik analizi yapılacaktır. Verilere göre öncelikle temalar ve kodlar belirlenecek, daha sonra ise veriler belirlenen kodlara ve temalara göre organize edilecek ve tanımlanacaktır. Sonuçlara ilişkin frekans analizi yapılacak ve bulgular yorumlanacak, tartışılacak ve çözüm önerileri sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Anadolu Öğretmen Liseleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersi, Öğretmen Eğitimi

EVALUATION OF ELEMENTARY SCHOOL LIFE SCIENCES PROGRAMME: PRODUCTION AND CONSUMPTION

Birsen BAĞÇECİ, Gaziantep University, bagceci@gantep.edu.tr
Recep KAHRAMANOĞLU, Mustafa Kemal University, recepkahramanoglu@gmail.com
Rabia SARICA, Gaziantep University, rabiasarica@hotmail.com
Celal YİĞİT, Gaziantep University, celalyigit@gmail.com
Esen TURAN, Adıyaman University, esen.turan@hotmail.com
Bülent DÖŞ, Zirve University, bulentdos@yahoo.com

Abstract
Production means, the act or process of producing something, manufacture, output. Human beings are producing things to be alive, to strive against difficulties or to be different from the others.
Consumption means, the act of consuming, as by use, decay, or destruction. It is the opposite meaning of production.
Production becomes more quantitive and qualitative with education. Hence it is meaningful that production takes part in school programmes. Production must be in a planned way so the production term takes part in school programmes as a "Planning and Production". Besides consumption should take a part in school programmes as a conscious way. Because of this consumption term takes part in school programmes like a conscious consumption.
Modern education should socialize and domesticate individuals. Also modern education should educate individuals as a productive power. Economically productive human being means that: the one who is productive should enrich himself, his family and his community, should find new wealty sources, and should use hid wealty i a systematic way. The basic element of development is productive individuals.
Production take part both in Turkish National Education General Outcomes and in Turkish Elementary School General Outcomes and in Basic Principles of Turkish Elementary School Education. Production is an important concept for the wealth, happiness and prosperity of society.
The second output of Turkish National Education General Outputs says that: our education must educate balanced and healty individuals in respect to cognitive, affective and physically domain. Also those individuals must have independent and scientific power of thought, have a broad a world vision, respectful to the rights of humans, appreciate the personality and attempt, to raise productive, creative and constructive individuals. Thus on the one hand to enhance the happiness and prosperity of Turkish citizens and Turkish society, on the other hand to perform economically, socially and culturally development with national unity and brotherhood. Finally to make Turkish society partner of contemporary nations.
There is an aim about production in Turkish Elementary School General Goals that says: Elementary education should emphasis on working, producing and becoming an active citizen of the society. This situation worded below like that:
The student who complated the elementary education should;

a) Believe the importance of having a job
b) Comprehend choosing a good job for society life
c) Comprehend choosing a job or profession according to his/her ability and skill
d) Get information about jobs near him/her
e) Appreciate the jobs useful for society and give respect to those doing that jobs
f) Feel proud for doing flawless jobs
g) Feel the importance of planned and provident using of sources for productive work
h) Knows that every gain should be paid

Consumption also took place in Turkish Elementary School General Goals, such as,
Every Turkish child on the basis of Turkish National Education General Aims, should,

a) Comprehend the importance of being a good consumer for the national economy
b) Take into account the price, necessity and need of the good that he/she will buy
c) Knows how to spend his/her Money in best way
d) Be careful regulating his/her spend to income
e) Comprehend the importance of saving Money for him/her or for society

Production and consumption had taken a part in the Principles of Elementary Education, being a sparing is the basis of education. Education should gain to the students from the beginning of elementary education being productive.
Production and consumption emphasis at Life Sciences which is a compulsory lesson for 1-3 grade of elementary education is studied in this research. It is presented how production and consumption terms are involved in the curriculum. At the second phase of study the production and consumption terms are analysed in the gains (goals) of the Life Sciences of 1-3 grade curriculum.
The prior aim of the Life sciences lesson is to gain to the students basic life skills and positive personal qualifications. Life sciences lesson gains to the students about this aim 14 skills. In production mean there is a skill named "Effective usage of sources" and the subskill of that is "Planning and Production". When analysed the curriculum there is no gain about "production" in that skills and in that curriculum. Also in subskill we cant see any gaining about production. There are 9 skills in subskill and none of that is about production, all about planning. For example " Choosing a problem for a Project", "Put the tasks in a priority queue".
On the other hand when we look at the skills should be given at the "Effective usage of sources" there are 17 skills at the subskill named "being conscious consumer" and all that skills are directly about consumption. For example "Comprehend that he/she have some rights being as a consumer", "Prefer milk, fruit juice instead of drinking coke". As we can see these goals are directly related to consuming.
When we examine the curriculum of Life sciences we see that production term is used in "producing idea" and "generate solution". Consuming term is used with the words like "conscious consumer", "being a consumer", "consumer behavior", "consume a good" and "cosumer problems".

At the second part of the study production and consumption terms are examined in the Life sciences curriculum. The result is quite amazing because there is not even one goal that emphasis on the production through 292 goals. From these goals 12 of them were about consumption. One of that goals are "Explain why the school sources should be consumed in a conscious way", "Consume the house sources consciously", "Knows the consumer rights".
It is an amazing result that production is not mentioned at the Life sciences curriculum, seen as a key of economical, social and cultural development in Turkish General National Education Goals, Elementary Education Goals and in Principles of Elementary education. Because it is mentioned that the production term should be thought to the students from the begining of elementary education as it mentioned in the goals.
Production term is mentioned as a "produce an idea", "generate a solution" and it is not directly related to the term mentioned at the national education goals. On the other hand consumption is used as it is used at he same meaning at the national education goals. At this meaning specified as the basis of development of production of goods and service should be given in the school curriculum.

Keywords: Elementary Life Sciences Curriculum, Production, Consumption

MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN YETERLİK ALGILARI VE OKUL DENEYİMİ ETKİNLİKLERİ HAKKINDA GÖRÜŞLERİ

Çiğdem ARSLAN, İstanbul Üniversitesi, arslanc@istanbul.edu.tr
Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN, İstanbul Üniversitesi,cagirgan@istanbul.edu.tr
Güneş YAVUZ, İstanbul Üniversitesi,gyavuz@istanbul.edu.tr
Mahir BİBER, İstanbul Üniversitesi,mahir.biber@gmail.com

Özet
Eğitimin kapsamlı dinamik yapısı ve eğitim sürecinde anahtar rolü üstlenen öğretmenlerin görevlerinin ve kalitelerinin sürekli sorgusu ve gelişimi gerekmektedir. İyi yetiştirilmiş ve daha deneyimli öğretmenler daha iyi "eğitim kalitesi" için gerekli bileşenlerdir. Öğretmenlerden, yeterli alan bilgisi, yeni programa paralel olarak yapısalcı yaklaşımla öğrencilerine bilgilerini iletmeleri, meslektaşları ile işbirliği becerileri ve idare ve öğrenciler arasında iletişim becerileri, ilgili tüm taraflarla özellikle ailelerle etkili bilgi alışverişi beklenmektedir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin profesyonel etkinlikleri geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu durumda öğretmenlerin yükümlülüklerini yerine getirmeleri "profesyonel yeterlik" tanımlaması yapmaksızın mümkün değildir (MEB,2006).
Yeterlik bir kişinin spesifik bir işi tam olarak yapabilmesi için standart hale getirilmiş koşullardır. Öğretmen yeterliklerini tanımlamak gerektiğinde ise, bu yeterlikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlanmaktadır (MEB,2006)
Kaliteli eğitim iyi yetişmiş ve motive olmuş öğretmenler gerektirmektedir. Öğretmen eğitimi, eğitim reformu geliştirmede temel rol oynamaktadır. Öğretmen yeterliklerinin öğretmen eğitiminin kalitesini geliştirirken uygulama ile teori arasında köprü görevi üstlenen Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin bu gelişime katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen yeterlikleri ve okul deneyimi dersi arasındaki ilişkiler araştırılmaya değer görülmüştür.
Bu çalışmanın amacı son sınıf matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algıları ile okul deneyimi etkinlikleri arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu bağlamda alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:
1 - Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamındaki etkinliklere bakış açısı nasıldır?
2 - Öğretmen adaylarının öğretmenlik davranış yeterlilik algıları ne düzeydedir?
3- Öğretmen adaylarının okul deneyimi etkinliklerine bakış açısı ile öğretmenlik davranış yeterlilik algıları arasında bir ilişki var mıdır?
Araştırma grubu Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören ve Okul Deneyimi dersini alan 95 son sınıf matematik öğretmen adayından oluşmuştur.
Veri toplama aracı olarak Erişen ve Çelikköz (2003) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayı Yeterlik Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından oluşturulan "Okul Deneyimi Etkinlikleri Görüş Formu" kullanılmıştır.
"Öğretmen Adayı Yeterlik Ölçeği" 43 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Cevap kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir (1=hiç, 2=çok az, 3=kısmen, 4=oldukça, 5=tamamen). "Okul Deneyimi Etkinlikleri Görüş Formu" Okul deneyimi dersinde etkinlik ifadelerinin yer aldığı 11 maddeden oluşmuştur. Öğrenciler etkinlikleri çok yaralı, yararlı, kararsızım, yaralı değil ve hiç yararlı değil şeklinde kodlamışlardır.
Verilerin çözümlemesinde ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algıları ile okul deneyimi etkinlikleri arasında ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson Korelasyon katsayısına bakılmıştır.
Birinci alt probleme yanıt aramak için öğrencilerin okul deneyimi etkinliklerine dair görüş puanlarının ortalamaları hesaplanmış ve Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1. Puanlarına İlişkin Bulgular

N	Ortalama	SS
95	47.20	5.56

Okul deneyimi dersi kapsamındaki etkinliklere ait görüşler 11 maddeden oluşan ve 1-5 aralığında puanlanan likert tipi form ile toplanmıştır. Toplam puan 11-55 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinde yaptıkları etkinliklerin oldukça yaralı olduğu görüşünü ortaya çıkarmıştır.
Son sınıf matematik öğretmen adaylarının yeterlilik algı düzeylerine ait alt problemin bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yeterlik düzey algılarına ait ortalamalar

N	ortalama	SS
95	164.04	18.96

Ölçekten elde edilen puanların ortalamaları son sınıf matematik öğretmen adaylarının yeterlik algılarının ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir.
Öğretmen adaylarının okul deneyimi etkinliklerine bakış açısı ile öğretmenlik davranış yeterlilik algıları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi için Pearson Korelasyon katsayısına bakılmıştır.

Tablo 3. "Öğretmen Adayı Yeterlik Ölçeği" ve "Okul Deneyimi Etkinlikleri Görüş Formu" puanları arasındaki korelasyon

		Okul deneyimi	Yeterlik
Okul deneyimi	Pearson Correlation	1	-,005
	Sig. (2-tailed)		,965
	N	95	95
Yeterlik	Pearson Correlation	-,005	1
	Sig. (2-tailed)	,965	
	N	95	95

Tablo 3 de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının okul deneyimi etkinliklerine yönelik bakış açıları ile öğretmenlik davranış yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir ilişki bulunamamıştır (r =0.005) .
Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algılarına ait ortalamalar ile Okul Deneyimi dersindeki etkinliklerle ilgili görüşlerinin olumlu yönde yüksek ortalamaya sahip olması sonuçları birbiri ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulguları ilgili literatürle karşılaştırılarak sonuçlar yorumlanacaktır.

PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS' PERCEIVED TEACHER COMPETENCY LEVELS AND OPINIONS ABOUT SCHOOL EXPERIENCE ACTIVITIES

Çiğdem ARSLAN, Istanbul University, arslanc@istanbul.edu.tr
Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN, Istanbul University,cagirgan@istanbul.edu.tr
Güneş YAVUZ, Istanbul University gyavuz@istanbul.edu.tr
Mahir BİBER, Istanbul University,mahir.biber@gmail.com

Abstract
The overall dynamic structure of education and training requires questioning of the task of teachers who undertake a key role within this process and it also requires continuous questioning and developing of qualities of teachers. Better educated and more experienced teachers constitute a necessary component of better "quality of education". Teachers are expected to have sufficient subject-specific knowledge, to convey knowledge to their students through a constructivist approach in line with the new programme, to have skills for collaboration with colleagues and communication with students together with administrative and organisational skills, and to efficiently exchange information with all concerned stakeholders, especially with families. As may be seen, professional activities of teachers cover a broad area. Within this context, it is not possible for teachers to fulfil their obligations without identifying "professional competencies" (MEB,2006).
Competency is a standardized requirement for an individual to properly perform a specific job. When it comes to defining teacher competencies, these competencies defined as the knowledge, skills, and attitudes required to perform the teaching profession effectively and efficiently by the Turkish Republic Ministry of National Education General Directorate of Teacher Training (MEB, 2006).
Quality education requires well prepared and motivated teachers. Teacher training plays a basic role in performing education reforms. It is expected that teacher compentecies will improve the quality of teacher training. And School Experience and Teaching Practice Courses are bridges between theory and practice which will help this improvement. In this context it is worth to investigate any relationship between teacher competency and school exxperience.
The purpose of this study was to investigate the relationship between opinions on activities of school experience course and perceived competency levels of senior prospective mathematics teachers. In this context, sub-problems were selected to include the following:
1. What are the senior prospective mathematics teachers' opinions on activities of school experience course?
2. What are the perceived competency levels of senior prospective mathematics teachers?
3. Is there any relationship between senior prospective mathematics teachers' opinions about activities of School Experience course and their perceived competency levels?
The sample of this research consists of 95 senior prospective mathematics teachers at Education Faculty Elementary Education Department and taking the course of School Experience.
The data collecting tools used in this research are the "Prospective Teacher Competency Scale" developed by Erişen and Çeliköz (2003) and the "Opinios About School Experience Activities Form" developed by the researchers.
"Prospective Teacher Competency Scale" is a likert type scale comprising 43 items. The responses to the statements are rated from 5 to 1 (1=Never, 2=Almost Never, 3=Sometimes, 4=Fairly Often, 5=Very Often). "Opinios About School Experience Activities Form" is consists of 11 statements, dealt with activities of scool experience course. Prospective teachers were asked to code each activity in the form as very useful, useful, undecided, not useful and never useful.

Descriptive statistics were calculated, including frequency, mean and Standard deviations. Pearson Correlation was calculated to determine whether there was a relationship between perceived competency levels and opinions about activities of School Experience course of prospective mathematics teachers.
In order to answer the first question the descriptive statistics on scores of opinions about activities of School Experience Course calculated and presented at Table 1.

Table 1. Descriptive Information

N	Mean	SS
95	47.20	5.56

Opinions were obtained by a likert type scale comprising 11 items rated from 1 to 5 . Total score vary between 11-55. Findings indicate that prospective mathematic teachers opinions about activities of School Experience Course considerably positive. They found the activities useful.
The findings of second sub-problem about perceived competency levels of senior prospective mathematics teachers presented at Table2.
Table 2. Descriptive Information About Perceived Competency Levels

N	Mean	SS
95	164.04	18.96

The means of scale indicated that perceived competency levels of prospective mathematics teachers are above average level.
In order to state whether a relationship exist or not between senior prospective mathematics teachers' opinions about activities of School Experience course and their perceived competency levels Pearson Correlation has been calculated.

Table 3. Correlations among "Prospective Teacher Competency Scale" and "Opinios About School Experience Activities Form" scores

		School Experience	Competency
School Experience	Pearson Correlation	1	-,005
	Sig. (2-tailed)		,965
	N	95	95
Competency	Pearson Correlation	-,005	1
	Sig. (2-tailed)	,965	
	N	95	95

The analysis of the correlation analysis shows no relationships between senior prospective mathematics teachers' opinions about activities of School Experience course and their perceived competency levels (r =0.005).
Prospective mathematics teachers' perceived competency scale means and opinios about School Experience activities scores being high shows parallelism. Research findings will be discussed with the related literature.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Eda GÜRLEN, Hacettepe Üniversitesi , edaerdem@hacettepe.edu.tr
Tülay ÜSTÜNDAĞ, Hacettepe Üniversitesi , ulayus@hacettepe.edu.tr

Özet
Okulöncesinden yüksek öğretime, örgün eğitimden yaygın eğitime kadar hangi öğretim kademesinde olursa olsun doğrudan ya da dolaylı olarak söz edilen kavramlardan biri yaratıcılıktır. Yaratıcılık; ne, niçin, nerede, nasıl, kim, ne zaman vd. sorularının hemen her alanda sorulmaya başlamasıyla birlikte akla gelen ve yirminci yüzyıldan içinde bulunduğumuz yüzyıla değin tanımlanması en güç olan kavramlardan biridir (Üstündağ, 2009).
Yaratıcılıkla ilgili ulaşılabilen tanımlardan bir bölümü tarandığında şu anahtar sözcük ve söz öbekleriyle karşılaşılabilir: Duygusal ve zihinsel etkinlikler, her türlü çalışma ve uğraş, merak, kendini yeniye yöneltme, sorunlara ve bilgi eksikliğine karşı duyarlı olma, çözüm arama, denenceler geliştirme, değiştirme, sınama, varolan kalıpları yıkma, başkalarının yaşantılarına açık olma, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulma, yeni bir ilişki kurma, yeni bir düşünce ortaya koyma (San, 1979; Fromm, Aktaran Davaslıgil, 1989; Torrance, Aktaran Sungur, 1992; Rıza, 2000). Bu ifadeler okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme-öğretme yaşantıları ile ilişkilendirilebilir.
Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri, sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcılık hakkındaki görüşleri, öğretmenin yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmasındaki önemi, yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler, eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları, öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı (Senemoğlu, 1996; İşler ve Bilgin, 2002; Akdağ ve Güneş, 2003; Erdoğdu, 2006; Aslan ve Cansever, 2009; Yenilmez ve Yolcu 2007) vd. çalışmalar öğrenme-öğretme yaşantılarıyla ilişkilendirilebilen örnekler arasındadır.
Yaratıcı öğrenme-öğretme yaşantıları; kiminle, niçin, nasıl, ne kadar sorularına yanıtlar aranarak planlanabilir. Böylelikle derslerde yaratıcılığı geliştiren ya da dolaylı olarak engelleyen hedefler, hedeflere koşut olarak planlanmış etkinlikler ve hedeflere ulaşılma derecesini gösteren ölçme-değerlendirme tekniklerine yer verilebilir.
Öğretmen ya da eğitimciler, yaratıcılığı geliştirme ya da istemeden engelleme açısından öğrencilerine örnek olabilir. Öğretmen adayı öğrencilerde yaratıcılığın geliştirilmesi, onların çevresindeki iyi örnekleri görmeleri ve davranışlarını gözlemeleriyle ilgili bulunabilir. Diğer yandan, yaratıcılıklarının engellendiğinin farkına varan öğrenciler için de bu durum gelecekte kendi öğretmenlikleri hakkında bir görüş geliştirmelerine fırsat verebilir.
Bu çalışma; öğretmen adaylarının yaratıcılık tanımlarını, yaratıcılığın geliştirilmesine ve engellenmesine yönelik görüşlerini, öğretmenlik meslek becerileri ile yaratıcılık hakkındaki düşüncelerini ve yaratıcılığı geliştiren bir dersten beklentilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.
Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinden altı öğretmen adayı oluşturmaktadır.
Verilerin toplanmasında odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi, ılımlı ve tehditkar olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış tartışmalar serisidir (Kruger ve Casey, 2000).
Odak grup görüşmelerinde önemli olan katılımcıların kendi görüşlerini özgürce ortaya koymalarını sağlayacak ortam oluşturmaktır. Bu anlamda odak grup görüşmelerinin üstün yanı, grup içi etkileşimin ve grup dinamiğinin bir sonucu olarak yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasıdır. Karşılıklı etkileşim ve çağrışımlar sonucu, katılımcılar birbirlerinin zihinlerindeki duygu ve düşünceleri tetiklerler, böylelikle de zengin bir bilgi akışı sağlanır. Bu yöntemde grup baskısı, sosyal onaylanma ve sosyal beğenilirlik gibi engellerin aşılması ve katılımcıların gerçek algı, duygu ve düşüncelerine ulaşılması amaçlanmaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).
Odak grup görüşmeleri genellikle 4 ile 10 kişi arasında değişmektedir. Edmunds'a göre (2000) grubun 10 kişiden fazla olması grubun dinamiğini düşürebilmekte, katılımcılar arasındaki etkileşim etkisini yitirebilmekte ve grubun kontrolü daha da zorlaşabilmektedir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Bu çalışmada 2 erkek ve 4 kız olmak üzere toplam 6 gönüllü öğretmen adayı ile odak grup görüşmesi yapılmış ve şu sorulara yanıt aranmıştır:
1) Öğretmen adayı olarak sizce yaratıcılık nedir?
2) Size göre derslerin hedefleri yaratıcılığı geliştirmekte midir? Neden?
3) Derslerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulandığını düşünüyor musunuz? Neden, nasıl?
4) Derslerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılmakta mıdır? Kullanıldığını düşünüyorsanız bunlar nelerdir?
5) Öğretmenlik meslek becerilerinden (genel kültür, konu alanı bilgisi, öğretim bilgisi) hangilerinin yaratıcılığı geliştirdiğini düşünüyorsunuz? Neden, nasıl?
6) Size göre derslerin hedefleri yaratıcılığı engellemekte midir? Neden?
7) Derslerde yaratıcılığı engelleyen etkinlikler olduğunu düşünüyor musunuz? Neden, nasıl?

8) Derslerde yaratıcılığı engelleyen ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılmakta mıdır? Kullanıldığını düşünüyorsanız bunlar nelerdir?
9) Öğretmenlik meslek becerilerinden (genel kültür, konu alanı bilgisi, öğretim bilgisi) hangilerinin yaratıcılığı engellediğini düşünüyorsunuz? Neden, nasıl?
10) Yaratıcılığı geliştirmeye yönelik olarak bir dersten beklentileriniz nelerdir?
Öğretmen adayı olan öğrencilerle görüşme için ortak bir gün ve saat belirlenmiştir. Görüşme soruları bilgi vermesi açısından öğrencilere önceden yazılı olarak verilmiştir. Odak grup görüşmesine katılan görüşmecilerin paylaştığı görüşlerin, bu çalışma dışında kullanılmayacağı ve hiçbir görüşün doğru, eksik, yanlış, haklı, haksız vd. ifadelerle değerlendirilmeyeceği açıklanmıştır. Görüşme sırasında, görüşmecilerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme süresi 2 saat 45 dakika ile sınırlandırılmıştır.
Araştırma kapsamında elde edilen veriler için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinden elde edilen verilere göre ana temalar belirlenmiş, öğrencilerin verdiği yanıtlar kodlara ayrılıp belirlenen temalar altında toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde alan uzmanlarından görüş ve destek alınmıştır.
Öğretmen adayları olan öğrencilerden alınan görüşler; "yaratıcılık, yaratıcılığı geliştiren davranışlar, yaratıcılığı engelleyen davranışlar, öğretmenlik meslek becerileri ve yaratıcılık ilişkisi ile yaratıcılığı geliştiren bir dersten beklentiler" olarak sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcılık, yaratıcılığın geliştirilmesi, yaratıcılığın engellenmesi

OPINIONS OF THE PROSPECTIVE TEACHERS ABOUT CREATIVTY

Eda GÜRLEN, Hacettepe Üniversitesi , edaerdem@hacettepe.edu.tr
Tülay ÜSTÜNDAĞ, Hacettepe Üniversitesi , ulayus@hacettepe.edu.tr

Abstract
One of the concepts mentioned directly or indirectly in any education stage from preschool to higher education and formal to informal education is creativity. Creativity is one of the difficult concepts to define from twentieth century up to the present and comes to mind the what, why, where, how, who and when questions are started to be asked in almost all fields (Üstündag, 2009).
When searched, some of the available definitions of creativity keywords or phrases may be like that: emotional and mental activities, all kinds of practice and effort, curiosity, self orientation to the new, being responsive to the problems and lack of knowledge, seeking solution, developing hypothesis, reformation, testing, breaking the existing taboos, being open to the experiences of others, breaking new grounds leading to other ones, building a new relationship, introducing a new thought (San, 1979; Cited in Davaslıgil, 1989; Torrance, Cited in Sungur, 1992; Rıza, 2000). These expressions can be associated with teaching- learning experiences through intended activities in or outside the school.
Creativity and teacher qualities, opinions of prospective teachers about creativity, importance of an establishment a creative environment by the teachers, relationships between creativity and teacher behaviors and academic success, teacher attitudes in relation to advancing creativity through education, contribution of teacher behaviors on the development of creative thinking skills and so on studies are some of the examples that can be related with teaching- learning experiences (Senemoglu, 1996; İşler and Bilgin, 2002; Akdag and Güneş, 2003; Erdoğdu, 2006; Aslan and Cansever, 2009; Yenilmez and Yolcu 2007).
Creative teaching- learning environments can be organized by searching the with whom, why, how, how much questions. Therefore, the aims developing or indirectly preventing the creativity, planned activities paralleled with aims and assessment, and evaluation techniques' showing the degree of reached aims can be included in the lessons.
Teachers or educators can be models in terms of promoting or unintentionally preventing the creativity. A prospective teacher can be respected to promote creativity, enable students to notice good models in their environment and observe their own behaviors. On the other hand, for the students realized that their creativities were prevented, this situation may give them an opportunity to produce eyesight on their own teaching in the future.
This aim of this study is to present the prospective teachers' definitions of creativity, opinions about promoting and preventing the creativity, thoughts on the teaching occupation skills and expectations from a lesson that develops creativity.
The research group consisted of 6 prospective teachers from Hacettepe University, Department of Primary Education and Science Teacher Education 4th grade students.
For gathering data, focus group discussion technique was used. Focus group discussion is a carefully planned series of discussions designed to obtain perceptions on a defined area of interest in a permissive, nonthreatening environment (Kruger ve Casey, 2000).
In a focus group discussion, the important point is to establish an environment where all the participants share their opinions freely. In this respect, this technique is superior in terms of yielding new and different ideas in consequence of group interaction and dynamic. As a result of interaction and association of ideas, participants trigger each other's ideas and feelings in their minds, so there occurs a rich flow of information. In this method it is aimed to overcome the obstacles like group pressure, social approval, social desirability and to reach the real perceptions, feelings and thoughts of participants (Çokluk, Yılmaz and Oğuz, 2011).
Focus group discussion participant number generally varies between 4 to 10 people. According to Edmunds (2000), more than 10 people may modify the dynamic of the group, cause to lose the interaction between the participants and make the group control more difficult (Çokluk, Yılmaz and Oğuz, 2011).
In this study, totally 6 volunteer prospective teachers, 2 female, 4 male were interviewed as a focus group discussion and looked answers for these questions:
1) What is creativity as a prospective teacher?
2) According to you, do the aims of the courses promote the creativity? Why?
3) Do you think that in the lessons activities aimed at promoting creativity are practiced? Why, how?
4) Do assessment and evaluation techniques used aim at promoting creativity in lessons? If used, what are these?
5) Which of the teaching occupation skills (general culture, subject area knowledge, teaching knowledge) promote the creativity? Why, how?
6) Do the aims of courses prevent the creativity? Why?
7) Do you think that there are activities preventing creativity in the lessons? Why, how?
8) Are assessment and evaluation techniques preventing creativity used in the lessons? If you think they are used, what are these?
9) Of the teaching occupation skills (general culture, subject area knowledge, teaching knowledge) which one/s do you think prevent the creativity ? Why, how?
10) What are your expectations from a lesson aimed at promoting creativity?
For a discussion with prospective teachers a common day and time were determined. The discussion questions were given before as a written form in order to inform them. It was explained that the shared opinions of participants in focus group discussion would not be

used except for that research and any opinion would be analyzed as right, fair, un fair, wrong or deficient. At the time of discussion, a tape recorder was used getting permission from participants to use it. The time of the discussion was limited to 2 hours 45 minutes.
For the data obtained contend analysis technique was used. Categories were determined according to data got from contend analysis, and the responses of the students were coded and gathered in the determined categories. Views and supports of field specialists were considered in data analysis. The views of prospective teachers interpreted by grouping as "creativity, behaviors promoting the creativity, behaviors preventing the creativity, relationship between teaching occupation skills and creativity and expectations from a lesson promoting creativity.

References

Akdağ, M. ve Güneş, H. (2003). "Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi" **Milli Eğitim Dergisi**. 159. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/akdag-gunes.htm

Aslan, N. ve Cansever B. A. (2009). "Eğitimde Yaratıcılığın Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları." **TÜBAV Bilim Dergisi**. 2 (3), 333-340

İşler A. Ş. ve Bilgin, A. (2002). "Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcılık Hakkındaki Görüşleri." **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 15, 1, 133-152

Çokluk, Ö., Yılmaz K. ve Oğuz E. (2011). "Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi." **Kuramsal Eğitimbilim**. 4 (1), 95-107.

Davaslıgil, Ü. (1989). "Yaratıcılık ve Oyun." **Eğitim ve Bilim Dergisi**. 71, 24-32

Erdoğdu, Y. (2006). "Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler." **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. 5, 17, 95-106

Krueger, R.A. ve Casey, M.A. (2000). **Focus Groups: A Practical Guide For Applied Research**. California: SAGE.

Kuş, E. (2003). **Nicel-Nitel Arastırma Teknikleri.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Rıza, E. T. (2000). "Çocuklarda ve Yetişkinlerde Yaratıcılık Nasıl Uyarılır?" **Yaşadıkça Eğitim Dergisi.** Ekim/Aralık, 68, 5-12

San, İnci. (1979). **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Genel Yayın No. 181, Ankara: Tisa Matbaası

Senemoğlu, N. (1996). "Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri." Yaratıcılık ve Eğitim Paneli. Ankara: Kara Harp Okulu. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/index_tur.html

Sungur, Nuray. (1992). **Yaratıcı Düşünce.** İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Üstündağ, T. (2009). **Yaratıcılığa Yolculuk**. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). "Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı". **Sosyal Bilimler Dergisi.** 18, 95-105

Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri.** 6. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Key words: Creativity, promotion of creativity, prevention of creativity

---

PİYANO DERSİNDE BAŞARI DURUMUNU ETKİLEYEN NEDENLER: MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEĞERLENDİRMELERİ

Elif GÜVEN, Balıkesir Üniversitesi, eguven@balikesir.edu.tr
D. Beste ÇEVIK, Balıkesir Üniversitesi, beste@balikesir.edu.tr

Özet

Başarı, Wolman'a göre "istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir" (akt., Erdoğdu, 2006). Bir diğer tanıma göre başarı, bireyin isteyerek ve arzu ederek, yapabileceğine kendisini inandırarak motivasyon sağlama ve iradeye dayalı bir arzu ile planlı, programlı çalışma ve çaba göstererek hedefe varma olarak tanımlanabilir (Başar, 2001).

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana başarılı olma ihtiyacı içerisindedir. Bireyin, başarılı olabileceğine önce kendisinin inanması, başarılı olmayı istemesi ve bu konuda çabalaması gerekir. Başarıya ulaşmayı hedefleyen bireyde başarı beklentisi gelişirken; başarısızlığı bekleyen birey amacına ulaşmak için gayret göstermez. Eğitim-öğretim sürecinde karşımıza çıkan başarı/başarısızlık kavramları, bireylerin öğrenme düzeylerini ve isteklerini de büyük ölçüde etkilemektedir. Öğrencilerin başarısızlığının önlenmesi, başarıya etki eden etmenlerin ortaya çıkarılmasına bağlıdır. Başarıyı etkileyen etkenler bilindiği takdirde, başarısızlığa yol açan durumlar kontrol altına alınabilmektedir (Özgüven, 1974). Yapılan çalışmalarda, dersler ile başarı arasındaki problemler öğrenciler açısından en önemli stres kaynağı iken; öğrencilerin başarı karşısında güven ve mutluluk duyduğu, başarısızlık karşısında ise hayal kırıklığı yaşayıp depresyona girdiği ve öğrenmek için çaba göstermediği; öğrencinin moralinin iyi olduğu durumlarda başarılı olduğu, morali bozuk ise başarı düzeylerinin alt seviyelerde olduğu ortaya çıkarılmıştır (Özgüven, 1974; Aksu ve Paykoç, 1986; Aydın, 1988; Özgüven, 1990). Başka bir çalışmada, öğrencilerin akademik başarısızlık nedenlerinin; öğretmen davranışları, öğretim metotları, çalışma eksikliği, öğrenme ortamı ile ilgili problemler, konunun içeriği (müfredat), öğrencilerin psikolojik sorunları, ailedeki doyumsuzluk, okunan bölümün kariyer ve iş hayatına etkisi ve zamanı kullanabilme ile ilgili problemler olduğu ortaya vurgulanmıştır (Aysan vd., 1996).

Başarıyı yakalayabilmekte, öğrencilerin gösterecekleri gayret ve emek son derece önem taşımaktadır. Dolayısı ile eğitimin her alanında olduğu gibi, çalgı eğitiminin bir parçası olan piyano eğitiminde de gayret göstermek ve emek sarf etmek gerekmektedir. Piyano eğitimi, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki öğrencilere dört yıl boyunca okutulmaktadır. İleriki meslek yaşantılarında öğretmen adayları, şarkı öğretiminde ve şarkılara eşlik edebilmekte, nota öğretiminde ve ders dışı etkinliklerde piyano çalgısını etkin bir araç olarak kullanmaktadır. Yani, piyano; temel müzik bilgi ve becerilerini kazandırma, eser analizi yapabilme, eşlikleme ve besteleme gibi pek çok amaca yönelik olarak kullanılmaktadır. Yönetken'e göre "Müzik öğretiminde araç olarak kullanılmaya en uygun ve yararlı alet piyanodur. Piyano; sabit perdeli, entonasyon sorunu olmayan bir çalgıdır. Akordu doğru olmak koşuluyla parmağın bastığı yerden doğru ses verir. Ses sınırı geniştir. Her türlü ajilite mümkündür. Kulak eğitimine en uygun alettir. Armonik eşlik çalgısıdır. Her çeşit çoksesli eserin reduksiyonu icra edilebilir. Koral ve orkestral eserler çalınabilir. Büyük eserlerin analizine elverişlidir. Edebiyatı zengindir" (Say, 1996).

Piyano eğitiminde, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve güven de önemli yer tutar. Baskı ve korku içindeki bir öğrenci, piyanoyu kendine güvensiz bir biçimde çaldığı için başarısız olabilmektedir. Agay (1981), "öğretmenin, öğrencinin içindeki piyano çalmayla ilgili yeteneklerini ve müzikal ilgilerini bireysel olarak geliştirmesine imkân veren baskısız bir ortam oluşturması ve bunu sürdürebilmesi önemlidir". Zaten, başarılı olamayan ve/veya başarıyı yakalayamayan bir öğrencinin, öğrenme isteğinden vazgeçip hayal kırıklığı yaşama olasılığı oldukça yüksektir (Fidan, 1996). Bir çalışmada, piyanoda başarıyı etkileyen koşulların; öğrencinin ilgisi, öğrencinin

haftalık ve günlük çalışma planları yapması, piyano çalışırken zamanını verimli kullanabilmesi, piyano derslerine devam durumu, okulun fiziki koşullarının elverişli olması ve piyano dersine giren öğretim elemanının yeterli sayıda olması gerektiği vurgulanmıştır (Kılıç, 2006). Bir başka çalışmada piyano derslerinde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar şu şekilde belirlenmiştir: Derse başlarken öğrencinin düzeyinin iyi belirlenmesi, ders saatinin yeterli olması, dersin öğretim programı yapılırken öğrencilerin görüşlerinin alınması, kurumdaki piyanoların ve çalışma odalarının nitelik ve niceliği, öğrencilerin doğru çalışma tekniklerinden haberdar olması (Yücetoker, 2009).

Öğretmenin çalgısını aktif olarak kullanması, derslerde öğrenciye çalgısı ile eşlik etmesi, verdiği ödevleri örneklemesi, konser etkinliklerinde çalgısı ile görev alması, çalgısını sevmesi ve donanımlı olması öğrencisinin motivasyonu için oldukça önemlidir. Bu koşullar sağlandığında ise başarı kaçınılmazdır (Orhan, 2006). Ömür (2004)'e göre piyano eğitiminde öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi çok büyüktür. Öğretmenin başarısı, öğrencinin başarısını da beraberinde getirir. Bireysel piyano eğitimi veren tüm öğretmenlerin bilinçli, yenilikçi, yaratıcı ve esnek olmayı bilen bir yapıda olmaları, piyano eğitiminin verimini arttıracaktır (Ömür, 2004).

Görülmektedir ki, piyano dersine giren öğretim elemanlarının, öğrencilerin piyano dersinde başarıyı yakalamalarına yardımcı olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, hem öğretim elemanlarının öğrencilerinin piyano dersindeki başarı durumlarını etkileyen nedenleri bilmeleri hem de öğrencilerin bu etkenlere ilişkin düşüncelerinin değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışma, müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde başarı durumunu etki eden nedenlere yönelik değerlendirmelerini belirlemek amacını taşımaktadır.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrenciler arasından seçilen öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, nitel araştırma süreçlerine uygun desenlenen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniği bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kısa yol olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2003). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, önceden düşünülmeyen ve görüşme sırasında ortaya çıkabilen yeni durumlarda görüşmede bazı değişmeler yapmaya olanak tanıyan bir yöntemdir (Özgüven, 2004). Verilen analizinde, veriler anlaşılır biçimde betimlenerek yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bu bağlamda, bu araştırma, öğrencilerin piyano dersi durumlarını etkileyen nedenlere yönelik bakış açılarını belirlemek ve değerlendirebilmek açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretmeni Adayları, Piyano Eğitimi, Piyano Dersinde Başarılı/Başarısız Olmaya Etki Eden Etmenler.

FACTORS THAT AFFECTS SUCCESS AT PIANO CLASSES: VIEWS OF PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS

Elif GÜVEN, Balıkesir University, eguven@balikesir.edu.tr
D. Beste ÇEVIK, Balıkesir University, beste@balikesir.edu.tr

Abstract

According to Wolman, "success is the advance towards a desired goal" (trans, Erdoğdu, 2006). According to another definition, success is reaching to the desired goal by making one's self believe in the upcoming success through proper planning and study along with a desire that is bound to one's will (Başar, 2001).

Human beings have always had the need to become successful. It is necessary that one believes he can become successful, wish it and struggle to succeed. While the expectancy of success develops in individuals who aim to become successful; someone who expects to fail will not struggle to succeed. Success/failure concepts that we come across throughout the education process influences learning levels and will of students deeply. Prevention of student failure depends on the factors that affect success. If factors affecting success are known, situations that lead to such scenarios can be kept under control (Özgüven, 1974). Studies indicate that according to students their major source of stress is the problems between classes and success and, that students gain confidence and happiness when they succeed and they become disappointed and depressed when they fail which in turn leads them to cease their struggle to learn; that students become successful when they are motivated well and that their level of success becomes lower when their morale is low (Özgüven, 1974; Aksu and Paykoç, 1986; Aydın, 1988; Özgüven, 1990). Another study suggests that academic failure of students stem from teacher behavior, teaching methods, insufficient study, learning environment, content of the subject(syllabus), psychological problems of the students, dissatisfaction in family life, effect of the field being studied on career and business life, skill to use time effectively (Aysan et al., 1996).

The labor and struggle students devote to become successful are really important. So, it is necessary to struggle and study during piano education which is a part of instrument education, just like it is necessary at every field of education. Piano education classes are included to the syllabus of the entire four year period of education in institutions that train pre-service music teachers. Pre-service teachers use piano actively for teaching notes, accompanying songs while teaching and for out of class activities in their future career. That is to say, piano is used for many purposes such as teaching basic music knowledge and skills, ability to analyze works, accompaniment and composing. According to Yönetken "Piano is the most suitable and useful tool to use for teaching music". Piano is an instrument that has a constant tune which does not suffer intonation issues. As long as it is tuned well, it will form the right sound based on where the finger is pressed. Its sound limit is vast. Any type of agility can be possible to be played. The most appropriate instrument for ear training. It is a harmonic accompaniment instrument. Choral and orchestral works can be played. It is useful when it comes to analyzing Masterpieces. It has a wide literature." (Say, 1996).

Communication between teacher and student has an important role in piano education. A student who is under pressure and fear can become unsuccessful since he does not confide in himself. Agay (1981), suggests "it is important that teacher maintains an environment that is away from pressure and that allows student to develop skills and interests on piano in himself individually". There is a greater chance that a student who is not able to become successful/not able to reach success will give up learning and become disappointed (Fidan, 1996). It is emphasized in a study that conditions affecting success in piano are the interest of student, that student makes daily and weekly study plans, that he can use time efficiently while studying piano, that he attends to piano classes regularly, school conditions' being favorable and sufficient number of teaching staff for piano classes. (Kılıç, 2006). Another study was concluded with these results for which factors are included to student success: accurate determination of student level, sufficient class time, applying to student views while preparing teaching program, quality and quantity of the pianos within the department, students' knowledge of practice techniques (Yücetoker, 2009).

It is very important for the motivation of the students that teacher use his instrument actively, accompany students with his instrument, model the homework he assigns, participate in concert activities, love his instrument and be well equipped. When these conditions are met, success is an inevitable fact (Orhan, 2006). According to Ömür (2004), the teacher' influence during piano education is pretty important. The success of teacher means the success of the student. All piano teachers that teach piano need to be self-conscious, innovative, creative and flexible, so that piano education can become more productive (Ömür, 2004).
It is apparent that teaching staff that are responsible for piano classes should help students become successful at piano class. In this context, it matters that teachers know what affects the success of the students at piano classes and that students' views on these factors are evaluated. Hence, the aim of this study is to determine how the factors that influence success at piano class are evaluated by pre-service music teachers.
Descriptive technique which is a qualitative research method was utilized. Study group of the research consists of pre-service teachers selected from amongst the students of Balıkesir University, Necatibey Education Faculty, Music Education Department. Data of the study was collected with a half-configured interviewed technique that is compatible with the qualitative research processes. Interview technique is employed as the shortest route for obtaining views, knowledge, attitude and behavior of students and possible reasons of these views (Karasar, 2003). Half-configured interview technique is a method that allows one to make changes for unforeseen new events that just occurs during the interview (Özgüven, 2004). Data were described in a comprehensible state and results were found. Direct quotes were included in the interviews.
In this context, this study is important in that it can help in determining and evaluating views of students on factors that influence their status in piano classes.

Keywords: Pre-Service Music Teachers, Piano Education, Factors Affecting Success/Failure In Piano Education

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZILI ANLATIMA KARŞI TUTUMLARININ BÖLÜMLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Emir KAYHAN, emirkayhan@mynet.com

Özet
Dil öğretimi konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi gibi birbirini destekleyen dört temel beceri alanından oluşmaktadır. Bu beceri alanlarından yazma, öğrenci tarafından en son edinilen bir beceridir. Bu nedenle yazılı anlatım, dil ediniminde yer alan bütün beceri alanlarının kesiştiği, kapsamlı bir beceri özelliğine sahiptir. Öğrencinin iyi ve doğru yazması, bilişsel olarak yazılı anlatımda dil kurallarını bilmesi, beceri olarak yazma tekniğini edinmesiyle ortaya çıkan bir yeterlik değildir. Öğrencinin duyuşsal olarak yazmaya karşı ilgi duyması ve zevk almasını gerektiren bir yeterliktir. Öğrencinin yazılı anlatımdaki başarısı yazacağı konuda bilişsel hazırlık yapması kadar duyuşsal alanda da hazırlık yapmasını gerektirmektedir. Çünkü yazma sadece beynin sağ lobunun kullanıldığı bilişsel bir yetkinlik değil, aynı zamanda beynin sol lobunun da kullanıldığı çağrışım ve imgeler yaratmayı gerektiren bir süreçtir. Sonuç olarak yazılı anlatım, bilişsel ve duyuşsal olarak beynin bir bütün olarak kullanıldığı yeterliklerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim sürecinde öğrencilerin yazılı anlatımla ilgili bilişsel ve duyuşsal yeterlikleri edinmelerinde kendi çabaları kadar öğretme sürecinde yer alan öğretmenlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini edinmelerine karşı gösterdikleri tutum ve davranışlar önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen adaylarının yazılı anlatıma yönelik tutumları onların mesleki yaşamlarında öğrencilerinin yazılı anlatıma becerilerini edinmelerine yansıyacak olumlu ve olumsuz etkileyebilecek bir yeterliktir.
Bu araştırmada öğretmen adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programının temel beceri alanlarından biri olan yazılı anlatıma karşı geliştirdikleri tutum daha sonraki yaşamlarını ve mesleki yaşamlarını da etkilemektedir. Öğretmen adaylarının yazılı anlatımda başarılı olmaları yazılı anlatıma ilişkin bilgi edinmeleri kadar yazılı anlatıma karşı geliştirdikleri tutuma bağlıdır. Doğal olarak edinilen davranışların tutuma dönüşmesini etkileyen pek çok değişken vardır. Öğrencilerde yazılı anlatıma karşı tutumu etkileyen pek çok değişken vardır. Bu çalışma, Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutumlarının belirlenen bazı değişkenler açısından karşılaştırılmasını amaçlamaktadır.
Araştırmada farklı bölümlerde yer alan öğrencilerin araştırma sürecine katılmasının araştırmada daha kapsamlı sonuçlar vereceği varsayımından hareket edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Okul Öncesi, Türkçe, Bilgisayar Teknolojileri, Rehberlik, İlköğretim Matematik bölümlerinde okuyan öğrenciler arasından tesadüfü yolla seçilen 520 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada betimsel karakterli olup öğrenci görüşlerine dayalı tarama modeli esas alınmıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, bilgi toplama formunda 8 soruya yer verilmiştir. LGS ve LYS ile ilgili Türkçe puanları ile ilgili veriler öğrenci işlerinden alınmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatıma dönük tutumları "Yazılı Anlatım Tutum Ölçeği" ile ölçülmüştür. Ölçek 42 maddeden 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizinde, Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 898; Barlett Sphericity değeri $\chi 2$= 14756,055; Sd= 990 bulunmuştur. Bu değerler ($p<$ .001)düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde REMSEA 0.09; SRMR 0.03; GFI 0,59; .AGFI 0,54; NFI 0.92; CFI 0,94; RFI. 0,91olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin tümüne ilişkin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) α .94'; alt boyutlarına ilişkin " Düşünme" α=.90; Odaklanma α= .88; "Kapsam" α=.86, "Biçim" α= 77; "Görünüm" α= 82; "Özgünlük" α= .80; "Anlam" boyutu ise α= .71 dir. Ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 57. ile .76 arasında sıralandığı ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı bulunmuştur.
Araştırmada öğretmen adaylarının Yazılı Anlatıma Karşı Tutumları ile bazı değişkenler (cinsiyet, bölüm, LGS ve LYS, yazmaya ayrılan süre, türe özgü yazma, yazma güçlüğü vb.) arasındaki ilişki belirlenmiş ve öğrencilerin bölümlere göre tutum düzeyleri arasındaki fark karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde, % yüzdelik, X aritmetik ortalama, SK standart sapma, r pearson korelasyon tekniği, F tek yönlü varyans tekniği ve LSD testi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler analiz aşamasında olup, elde edilen veriler çerçevesinde elde edilen bulgular yorumlanıp, bazı öneriler araştırmacılarla paylaşılacaktır.

Anahtar sözcükler: Bilişsel şema, yazılı anlatım, duyarlılık, tutum,

THE COMPORISON OF THE ATTITUDE OF TEACHER CANDIDATES AGAINST WRITTEN EXPRESSİON ACCORDING TO THEIR SECTIONS

Emir KAYHAN, emirkayhan@mynet.com

Abstract
Language teaching consists of four basic skill parts supporting each other as speaking, reading, writting and grammer. Among them, writting is the skill that has been lastly gained by the student. Fort this reason, written expression has got a feature that intersects with all the skill parts of language learning. The student's writing well and correctly and knowledge of the rules of language in written expression is not a proficiency which appears with the getting of writing technique as a skill. It is a proficiency which requires the student's interest and getting pleasure as a sensation. The success of the student in written expression requires his intelligence prepation

as well as his *compassion* one. Since, writing is not only a process that requires an intelligence capacity in which the right hemisphere of the brain is used but also a process that requires to create an association and image in which the left hemisphere of the brain is used. As a result, written expression comes out as one of the proficiencies in which the brain is used completely both consciously and *compassion*aly. In teaching process, the teacher's interest and manner against the student's getting of the skills of the written expression are important as well as the student's own struggles for getting intelligence and *compassion* proficiencies related to the written expression. The manner of the candidates of teachers against written expression is a proficiency in their professional lives affect their students' getting the skills of written expression positively and negatively.

In this research ,the manner of the candidates of teachers against the written expression which is one of the basic skill parts of the Teacher Growing Program, influences their later lives and their professional lives. The candidates of teachers' being successfull in written expression is connected to their getting knowledge related to written expression as well as their attitude against it. Naturally, there are many changes in students that affect their manners against written expressions. This study aims the comparison of the atittude of different candidates of teachers from the Education Faculty against written expression from the point of some determined changes.

Method of Study: Different sections of students in the process of research, the research results will give a more comprehensive participation in the study was on the assumption. The study group Ahi University School of Teacher Education, Science, Social Studies, Early Childhood, Turkish, Computer Technology, Guidance, randomly elected from among students of Primary School Mathematics sections consisted of 520 students. The research is descriptive character-based screening model is based on students' viewpoints. As a measurement tool developed by the researcher, 8 questions are given in the form of information gathering. LGS and LYS were related to the Turkish points of data related to student affairs. Written expression of students' attitudes towards "Written Expression Scale" measured. The scale consists of 42 items, 7 sub-dimensions. Confirmatory factor analysis of the scale, the Kaiser Meyer Olkin (KMO) value is 898; Barlett Sphericity $\chi 2$ value = 14756.055; Sd = 990 were found. These values ($p < .001$) levels were significant. Confirmatory factor analysis REMSEA 0.09; SRMR 0.03; GFI 0.59;. AGFI 0.54, NFI 0.92, CFI 0.94; RFI. 0.91 respectively. In addition, the reliability of the whole scale (Cronbach alpha) for the α .94 '; sub-dimensions of the "Thinking" α =. 90; Focus α = .88; "Scope" α =. 86, "Format" α = 77; "Appearance "α = 82;" Authenticity "α = .80," meaning "is the size of the α = .71. In addition, corrected item-total correlations of the scale 57 between .76 and 27% with the lower-ranked of all the differences between the averages of the top groups were significant.

Attitudes towards the study of teacher candidates with the written word of some variables (gender, department, LGS and LYS, time allocated to writing, genre-specific writing, writing difficulties, etc.). The relationship between the levels determined and the difference between the attitudes of students were compared according to the department. Analysis of the data,% percentage, X, arithmetic mean, standard deviation, SK, r is the Pearson correlation technique, the F variance technique and LSD test. The data is obtained from the analysis phase of the study, the findings are interpreted within the framework of the data obtained, some suggestions will be shared with researchers.

Key words: Cognitive maps, written expression, attitude, compassion

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Eylem YALÇIN İNCİK, Mersin Üniversitesi, eylemincik@hotmail.com
Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin Üniversitesi, tyanpar@gmail.com

Özet

Bu araştırmada Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yenilikçilik kategorilerinin saptanması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için şu alt problemler belirlenmiştir:

1. Öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının yenilikçilik kategorileri nedir?
3. Öğretmen adaylarının yenilikçilik kategorileri öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının yenilikçilik kategorileri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde (Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği) öğrenim görmekte olan toplam 439 birinci ve dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 301'i (%68,6) kadın, 138'i (%31,4) erkektir. Öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre 259 öğrenci (%59) birinci sınıf, 180 öğrenci (%41) dördüncü sınıf öğrencisidir. Öğrenim gördükleri öğretmenlik programına göre ise 70 (%15,9) öğrenci Fen Bilgisi Öğretmenliği, 65 (%14,8) öğrenci İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 143 (%32,6) öğrenci Okul Öncesi Öğretmenliği ve 161(%36,7) öğrenci de Sınıf Öğretmenliği öğrencisidir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte bireyler özelliklerine göre beş farklı kategoride yer almışlardır. Bu kategoriler yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular ve gelenekçiler olarak belirlenmiştir. Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından ölçek için yapılan analiz sonuçlarında, ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.82, test-tekrar test güvenirliği 0.87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin özgün formunda yenilikçiden gelenekçiye doğru beş farklı kategorideki bireyin özelliklerine ilişkin toplam 20 ifade yer almaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum" , "Ortadayım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde 5'li likert maddesi olarak puanlanmaktadır. Ölçek maddelerinin 12'si pozitif (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19. maddeler), 8'i negatif maddelerden (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20. maddeler) oluşmaktadır. Ölçek yardımıyla yenilikçilik puanı; pozitif maddelerden alınan toplam puandan negatif maddelerden alınan toplam puanın çıkarılmasıyla elde edilen puana 42 puan eklenmesiyle hesaplanmaktadır. Ölçek yardımıyla en düşük 14, en yüksek ise 94 puan alınabilmektedir. Ölçek üzerinden hesaplanan puanlara göre bireyler yenilikçilik bağlamında kategorize edilebilmektedir. Buna göre bireyler; hesaplanan puan 80 puan üstünde ise "Yenilikçi", 69 ve 80 puan arasında ise"Öncü", 57 ve 68 puan arasında ise "Sorgulayıcı", 46 ve 56 puan arasında ise "Kuşkucu", 46 puan altında ise"Gelenekçi" olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca ölçek yardımıyla hesaplanan puana göre genel olarak bireylerin yenilikçilik düzeyleri hakkında da değerlendirmede bulunulabilmektedir. Buna göre; 68 üstü puan alan bireyler oldukça yenilikçi olarak değerlendirilirken, 64 altı puan alan bireyler yenilikçilikte düşük olarak yorumlanmaktadır.

Araştırmada demografik değişkenler cinsiyet, bölüm ve öğrenim görülen sınıf düzeyi için yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Kategorilerin öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Ki-Kare testi yapılmış ve sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Yapılan test sonucunda ki-kare hücrelerindeki beklenen

değerlerin %20'si 5'den küçük çıktığı için hücre birleştirme yoluna gidilmiş yapılan değerlendirme sonucu gelenekçi ve kuşkucu kategorileri birleştirilerek yeni bir kategori oluşturulmuş ve bu kategoriye gelenekçi-kuşkucu kategorisi ismi verilmiştir.
Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak öğretmen adaylarının yenilikçilik ortalaması 66,03 olarak bulunmuştur. 68 puan ve üstü alanların oldukça yenilikçi, 64 puan ve altı alanların ise düşük düzey gösterdikleri dikkate alındığında öğretmen adaylarının ortalama bir düzey gösterdikleri bulunmuştur. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak öğretmen adaylarının 27'sinin (%6,2) yenilikçi kategorisinde, 153'ünün (%34,9) öncü kategorisinde, 203'ünün (%46,2) sorgulayıcı kategorisinde, 49'unun (%11,2) kuşkucu kategorisinde ve 7'sinin (%1,6) gelenekçi kategorisinde olduğu bulunmuştur. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre yenilikçilik kategorileri arası farkı belirlemek için ki-kare testi yapılmış ve .05'e göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin olarak da öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre yenilikçilik kategorileri arası farkı belirlemek için ki-kare testi yapılmış ve .05'e göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.
Yapılan araştırma sonucunda; genel olarak 68 puan ve üstü alanların oldukça yenilikçi, 64 puan ve altı alanların yenilikçilikte düşük düzey gösterdikleri dikkate alınacak olursa öğretmen adaylarının yenilikçilikte ortalama bir düzey gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının sorgulayıcı kategorisinde en yüksek frekansa sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının bir yeniliği benimsemeleri için bir süreye ihtiyaç duydukları, bu benimseme sürecinde yavaş hareket etmeyi tercih ettikleri ve en çok öncülerle iletişim kurdukları şeklinde yorumlanabilir. Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları hem yenilikçi kategorisinde hem de öncü kategorisinde diğer bölümlere göre daha yüksek frekansa sahip oldukları için diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre düşünce liderliğinde en öndedirler. Bütün öğretmen adayları incelendiğinde hem birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının hem de dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının en yüksek sorgulayıcı kategorisinde en az da gelenekçi-kuşkucu kategorisinde frekansa sahip oldukları görülmüştür. Bu durum hem birinci sınıfta hem de dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının bir yeniliği benimsemeleri için bir süreye ihtiyaç duydukları, bu benimseme sürecinde yavaş hareket etmeyi tercih ettikleri ve en çok öncülerle iletişim kurdukları şeklinde yorumlanabilir.
Araştırma sonuçlarından hareketle; öğretmen adaylarının yenilikçilik ile ilgili beceriler konusunda yetiştirilebilecekleri seçmeli derslerin programa eklenmesi ve planlı öğretim programının yanında örtük programa ilişkin özelliklerin de dikkate alınarak sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerin artırılması sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Yenilikçilik, Bireysel Yenilikçilik, Yenilikçi Öğretmen

THE LEVELS OF INNOVATIVENESS OF PRIMARY PRE-SERVICE TEACHERS MERSIN UNIVERSITY CASE

Eylem YALÇIN İNCİK, Mersin University, eylemincik@hotmail.com
Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin University, tyanpar@gmail.com

Abstract
In this study, it is aimed to find out levels of individual innovativeness and categories of innovativeness of freshmen and senior pre-service teachers who are students of Mersin University, Education Faculty.
1. What is the innovativeness level of pre-service teachers?
2. What are the innovativeness categories of pre-service teachers?
3. Do innovativeness categories of pre-service teachers differ according to their departments?
4. Do innovativeness categories of pre-service teachers differ according to their class levels?
The participants of the study are 439 freshmen and senior pre-service teachers who are studying at Mersin University, Education Faculty, Primary School Teaching Department (Pre-school Teaching, Classroom Teaching, Primary Mathematics Teaching, Science Teaching). In this population, 301 (%68,6) of the students are female, 138 (%31,4) of the students are male. According to their class level, 259 (%59) of the students are freshmen, and 180 (%41) of the students are senior. Lastly, according to their department, 70 (%15,9) students are studying at Science Teaching Department, 65 (%14,8) students are studying at Primary Mathematics Teaching, 143 (%32,6) students are studying at Pre-service Teaching and 161 (%36,7) students are the students of Classroom Teaching Department.
In the study, as a data collection tool, "Individual Innovativeness Scale" are used which is translated in Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010). In the scale, individuals place in five categories according to their characteristics. These categories are determined as innovators, early adopters, early majorities, late majorities and laggards. In analysis results of scale made by Kılıçer and Odabaşı (2010), scale's internal reliability co-efficient is 0,82 and test-retest reliability co-efficient is 0.87. There are 20 statements about individual characteristics in five different categories from innovator through laggard in the original form of the scale. The statements in the scale are pointed through 5 points Likert type scale within the categories of "Strongly Agree", "Agree", "Neutral", "Disagree" and "Strongly Disagree". The scale consists of 12 positive items (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. and 19. items), and 8 negative items (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. and 20. items). With the help of the scale, innovativeness point will be calculated by adding 42 points to the subtraction of total points that get from negative items from total points that get from positive items. With the help of the scale, minimum 14, maximum 94 points can be get. According to the points calculated through the scale, individuals can be classified in terms of innovativeness. According to this, individuals are commented as "Innovator" if the calculated point is above 80, "Early Adopter" if the calculated point is between 69 and 80, "Early Majority" if the calculated points is between 57 and 68, "Late Majority" if the calculated point is between 46 and 56, and "Laggard" if the calculated point is below 46. Furthermore, it is also possible to have an evaluation about the individuals' general level of innovativeness according to the point that be calculated through scale. According to this, while the individuals who get above 68 are evaluated as pretty innovator, the individuals who get below 64 are commented as low in innovativeness.
In the present study, descriptive statistics are taken into consideration for the demographical variables which are sex, department and level of the participants. Chi-Square was conducted to find out whether there is any difference between department and level of the participants, and the significancy level of the results was regarded as .05. The test results indicated that 20 % of the expected values in chi square were below 5, the results of the test combined Laggard and Late Majority categories by composing a new category, and this new category called as Laggard-Late Majority.
In the first sub problem of the study, the mean of pre-service teachers' innovativeness was 66.03. Considering that 68 points and over 68 were at innovator level, 64 points and below 64 were at the lower level, pre-service teachers were regarded at the average level. For the second sub problem of the study, it was found that 27 of pre-service teachers (%6,2) were in Innovator category; 153 (%34,9) were in Early Adopter category; 203 (%46,2) were in Early Majority category; 49 (%11,2) were in Late Majority category; and 7 (%1,6) were in Laggard category. For the third sub problem of the study, chi square test was conducted to determine the difference among departments in terms of Innovator category, and it was found that there was not significancy regarding .05. For the fourth sub problem of the study,

chi square test was conducted to determine the difference among levels in terms of Innovator category, and it was found that there was not significancy regarding .05.
In the general result of the study, it was found that the pre-service teachers had an average level in the Innovator regarding the fact that 68 points and over 68 were at innovator level, and 64 points and below 64 were at the lower level. The pre-service teachers were observed that they had the highest frequency in the Early Majority category. This result can be explained as; the pre-service teachers need time to adopt this innovation, they prefer to move slowly in this adaptation process, and they mostly keep in contact with the Early Adopters. As the pre-service teachers at the departments of Pre-school Teaching and Classroom Teaching have higher frequency level both in the Innovator and in the Early Adopter categories, the pre-service teachers in these departments rather than the pre-service teachers in the other departments are the first at the idea leadership. . When all pre-service teachers were examined, it was found that both freshmen and senior pre-service teachers had the highest frequency in the Early Majority category, and they had the lowest frequency in the Laggard- Late Majority categories. This result can be appreciated as the pre-service teachers at the departments of both Pre-school Teaching and Classroom Teaching need time to adopt an innovation, they prefer to move slowly in this adaptation process, and they mostly keep in contact with the Early Adopters.
According to the results of the present study; social, cultural and artistic activities can be provided for the pre-service teachers by adding elective courses to the curriculum related with the skills in innovation, and by considering the features of hidden curriculum beside the planned curriculum.
Key Words: Innovativeness, Individual Innovativeness, Innovative Teachers

GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSELERİ SPOR ALANI ANTRENMAN BİLGİSİ DERS KİTABININ UYGULANABİLİRLİK DÜZEYİ: ÖĞRETMEN ALGILARI

Fatih KARABİNA

Özet

Bu çalışmada, spor liselerinde görev yapan ve 11. sınıf antrenman bilgisi dersine giren beden eğitimi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programı ve ders kitabını uygulayabilme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2010-2011 öğretim yılında Trabzon, Samsun, Elazığ, Malatya, Uşak, Antalya, Erzurum ve Sivas illerindeki spor liselerinde antrenman bilgisi dersine giren 8 beden eğitimi öğretmeninden oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak mülakat kullanılmıştır. 14 farklı sorunun kullanıldığı mülakatlarda; katılımcıların demografik bilgileri, antrenman bilgisi öğretim programı ve ders kitabını anlama/uygulamaya yönelik çalışmaları, uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması için gereksinimleri, bu süreçlerde yaşadıkları zorluklar ve geliştirilen kitabın etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre; spor liselerinde antrenman bilgisi dersine giren beden eğitimi öğretmenleri, öğretim programı ve ders kitabının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kısmen yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Uygulanabilirlik düzeylerinin ise kısmen ve orta düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın antrenman bilgisi ders kitabına yansıtıldığını kısmen anladıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, kaynak kitaplardan çokça faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Antrenman bilgisi ders kitabında konuların ve etkinliklerin işleyiş süreçlerinin kolaylaştırılması gerektiği, bir kısım etkinliği yapmakta öğrencilerin ve öğretmenlerin zorlandıkları, öğrencilerin ilgi seviyelerinin düşük olduğundan dolayı derste istenilen verimi sağlayamadıkları ortaya çıkmıştır. Etkin öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla bilişim teknolojileri ve görsel imgelerin kullanılmaya çalışıldığı, öğrencilerin antrenman ortamlarında yaşadıkları tecrübelerinden yararlanıldığı anlaşılmıştır. Antrenman bilgisi dersi öğretim programı ve ders kitabıyla ilgili öğretim programlarını tanıtım seminerine katılımcılardan sadece 2 tanesinin katıldığı belirlenmiştir. Ders kitabıyla ilgili deneyimlerini dikkate alıp uygulayan öğretmenler yanında, iki öğretmenin de lisansüstü alanda bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda antrenman bilgisi öğretim programları tanıtım seminerlerine öğretmenlerin katılımının sağlanması gerektiğini öğretmenler ortak bir görüş olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler derslerinde lisansüstü ve üniversite ders notlarından yararlandıklarını, okul zümre öğretmenleri kararları neticesinde öğrencilerde kalıcı bilgi sağlayacak şekilde ders notları üzerinde tekrarlar yaptırdıklarını ve antrenman ortamlarında öğrencilerin yaşadıkları anılardan oluşan antrenman günlüklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ders kitabındaki öğrenme etkinliklerini planlarken kitaptaki etkinliklerden ve kaynak kitaplardan yararlandıklarına, etkinliklerden ilgi çekici, ekonomik, kullanılabilir olanların ön planda tuttuklarına ve genel olarak öğrencilerin sorumluluk alma, hazır bulunuşluk, performans düzeylerine bakarak uygulayabilecekleri etkinliklere karar verdiklerine işaret etmişlerdir. Öğretmenler, öğrenme sürecinde öğrencilerin; ders öncesi hazırlık çalışmalarını, motivasyonlarını, kulüpleriyle iletişimlerini, derslerde soru cevap yöntemini, görselliği, haftalık ders tekrarlarını, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için tercih etmişlerdir. Öğrenme ortamında etkinlikler planlanırken etkinliklerden bazılarının öğrenci seviyesi üstünde olması, kitapta çok açıklayıcı tanım ve bilginin olmayışı, öğretmen ve öğrencilerin spor müsabakaları için haftalarca görevlendirilmeleri, bazı konuların yüzeysel bazılarının da detaylı işlenmesi, kaynak kitapların çok fazla anlaşılır olmaması yanında öğretmen klavuz kitabının da olmayışı, öğretmenlerin ders kitabını işleme sürecinde karşılaştığı zorluklar ve sınırlılıklar olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunun düzenli ödev yapmayıp derse kitap getirmediği, ders konularını anlamakta zorlandıkları, kitaptaki konular içerisinde bazı etkinliklerin seviyelerinin üstünde araştırmaya yönelik olduğu, derse karşı ilgilerinin çabuk dağıldığı ifade edilmiştir. Aralarında çok iyi olanlar yanında çoğunun başarı seviyelerinin düşük olduğu ve anlatılanlarla öğrencilerin anladıklarının örtüşmediği gibi durumlar öğrenme ortamında etkinlikler planlanırken öğrencilerin yaşadığı zorluklar ve sınırlılıklar olarak belirtilmiştir. Dersin içeriğinin genel liseler ya da ilköğretim okulları beden eğitimi dersleri ile eş değer tutulması, her bir dersin ayrı bir dal ve öğretmenlerin en fazla iki veya üç dalda derslere girmesi gerektiğinin yönetim tarafından anlaşılamamış olması, idarecilerin bir yada bir kaçının beden eğitimi branşından olmaması, yeterli bir kredi ortalaması tutturabilmek için sadece spor dersinde başarı gösterip öğretim yılını tamamlamaya çalışan öğrenci profili, bilişim teknolojisi sınıflarının yetersiz olması, haftalık ders programı hazırlanırken sınıfın ve öğrencilerin genel durumunun gözetilememesi ve bütün öğrencileri aynı seviyede görme yanılgısı, öğrenme etkinliklerini planlama sürecinde, okul sistemi ve onun en önemli parçalarından biri olan yönetim ve denetim birimlerinin yaşadığı zorluklar ve sınırlılıklar olarak ortaya konulmuştur. Antrenman bilgisi ders kitabının etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için daha çok görsel imge kullanılması gerektiğine, kitap dilinin daha basit ve anlaşılır olması, etkinliklerin okul ve çevre şartları göz önünde bulundurularak belirlenmesi ve dersin öğretim programı kazanımlarına ulaşma düzeyinin yeniden planlanmasıyla yaşanılan zorlukların üstesinden gelinebileceği öğretmenlerin ortak görüşü olarak tespit edilmiştir. Ders kitabının kullanılmasında spor liselerinde her ders için (Örnek: Antrenman bilgisi sınıfı gibi) ayrı bir sınıf olmasına, öğrencilerin grup çalışmaları yapmalarının sağlanmasına, yardımlaşma ve dayanışmanın ön planda tutulmasına, performans ve fiziki testlerin yapılacağı labratuvar ve spor alanları oluşturulmasına, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkin kullanılmasının kaçınılmaz olmasına yönelik öğrenme ortamlarına gereksinim arttığı gözlenmiştir. Antrenman bilgisi dersi öğretim programı ve kitabının, üniversitelerin öğretim programlarıyla paralellik göstermesi ve temel oluşturması, konu başlıklarının basitleştirilerek daha anlaşılır olması, kitaptaki etkinliklerde boş bırakılan yerlere daha çok ip ucu oluşturacak bilgilerin yazılması, spor branşlarına yönelik çokça antrenman çalışma örneklerine yer verilmesi ve öğretim programı ve ders kitabın yeniden düzenlenmesi, antrenman bilgisi dersinin etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin önerileri arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler:Antrenman bilgisi, öğretim programı, ders kitabı, uygulanabilirlik düzeyi, öğrenme ortamı

FINE ARTS AND SPORTS HIGH SCHOOLS SPORTS AREA TRAINING INFORMATION COURSE BOOK'S APPLICABILITY LEVEL: TEACHER PERCEPTIONS

Fatih KARABINA

Abstract

In this study, curriculum which is key to constructivist approach and the level of course book's applicability of the physical Education Teachers who work in sports High School and attend to 11th class training information lesson has been tried to be identified. Research's sample has been created from eight physical education teachers who attend to training information lessons in sports high school in cities Trabzon, Samsun, Elazığ, Malatya, Uşak, Antalya, Erzurum ve Sivas during 2010-2011 academic year. The interview has been used as data collection tool in the research. During the interviews in which 14 different questions have been used, participants demographic information, training information curriculum and the studies for to understand, apply the course book, their needs to create the suitable learning environment, their difficulties during this process and their suggestions to use the developed book effectively and efficiently, have been tried to be identified. According to data that is obtained, physical education teachers who attend to training education courses in sports high schools has put forward that the curriculum and course book is partly sufficient to meet students' needs. Applicability level has been determined to stay in the middle level. It has been determined that they have partially understood that constructivist approach reflects to the training information course book. Teachers have expressed that they often use the source books. It has come out that it is necessary to facilitate the operation process of the subjects and activities in the training information course book, students and teachers have difficulty in doing some of the activities, because of the students' interest level is low, they can't provide the reguired productivity. It has been understood that while creating effective learning enviroments, cognition technology and visual images and students' experiences that they have had during training enviroment, have been tried to be used to take interest of the students. It has been identified that only two of the participants have attended to education program's publicity seminar related to training information course book. It has been identified that besides to teachers who take attention and apply their experiences related to course book, there are 2 more techers who have got information about postgraduate field in this context, teachers have specified as public opinion that the participation of the teachers to training information curriculum's promotion seminar is necessary. Teachers have expressed that they take advantage of postgraduate and university course notes during lessons, they make the students do repetitions to provide permanent information as result of clan teachers' decisions and they use training diaries which consist of student's memory in training enviroment. Teachers have pointed that while they are planning learning activities in course books, they take advantage from the activities in the book and source books, they keep the ones which are interesting, economic and avaiable in the forefrant, they decide the activities that the students can apply, by looking at student's taking responsibility, their readiness and performance levels. During learning process, teachers have preferred student's preparatory work before the lesson, their motivations, their communication wiht their clubs, guestion and answer method during lessons, visuality, and weekly lesson repetitions to create an effective learning enviroment. While the activities are being planned in learning enviroment, being some af the activities over the students' level, not being very descriptive definition and information in the book, appointment of teachers and students for sports competitions for weeks, being some of teaching process superficial and some is detailed, besides not being very clear of source book not being any teachers' book:these situations have been identified as the teachers' difficulty and boundedness during teachers' processing the course book. It has been expressed that most of the students don't do their homework regularly and they don't bring their books to the lessons, they have difficulty in understanding lesson subjets, some of the activities among book subjects are over their level for research, they easily decompose their interest to lesson. Besides the very good ones, most of the students' success level is low and their understandings don't comply with narrations:these situations have been identified as students' difficulty and boundedness while the activities are being planned in learning enviroment. The course content is kept equivalent with general high schools' physical education lessons, the management can't understand that each lesson is a seperate branch and is necessary for teachers to enter mostly two or three branch course, a few directors aren't from the branch of physical education, student's profile who tries to complete education,year by showing success only in sports course to be able to attach enough credit average, information- technology class is inadeguate, class and student's general situation isn't supervised while weekly course program is being prepared and the error to see all students in the same level: these situations have been put forward as the difficulties and boundednesses of the management and control unit which is the most important part of school systems and schools during the learning activities' planning process. It has been determined as the consensus of teachers that it is necessary to use more visual object to be able to use the training information course book effectively and efficiently, language of the book must be easier and more clear, activities must be determined by considering school's and environment's condition and by planning the access level of the course to teaching program recovery again, the difficulties can be overcome. It has been observed that there is an increase in the need of learning environment intended for being different classroom for each lesson (Example! Like traing information classroom) during using course book, providing students to do group work, keeping the support and solidarity in the forefront, creating labaratory and sports spaces to do performance and physical tests, being inevitable to use teaching methods and techniques effectively. Training information course's teaching program and book should show parallelism with universities' teaching program and provide the basis for it, the subject titles should be simplified and be more clear, the information which creates more clue should be written to the blanks, there should be given place to much training study examples for sports branch and teaching program and course book should be reorganized; these are the suggestions of teachers to be able to use the training information course effectively and efficiently.

Key words: Training information, curriculum, course book, applicability level, learning environment.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETME-ÖĞRENME ANLAYIŞLARI VE BİLİMSEL EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI

Fatma HAZIR BIKMAZ, Ankara Üniversitesi , fatmahazir@gmail.com

Özet

Son yıllarda eğitimde yaşanan hızlı değişimlerin öğrenciye yansıtılmasındaki kilit rolü nedeniyle öğretmenlerin nelere inandıkları ve bu inançların ne tür değişkenlerle ilişkisi olduğu konusu önemini korumaya devam etmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde verdikleri kararların ve gerçekleştirdikleri uygulamaların onların inançlarından güçlü bir şekilde etkilendiğini göstermektedir.

Öğretme öğrenme anlayışı, öğretmenlerin kendi eğitsel uygulamaları hakkında sahip oldukları inançlara karşılık gelmektedir (Chan, 2004). Bu değişkenin öğretmenin aldığı kararlar ve uygulamalar arasında güçlü bir ilişkisi olduğu birçok araştırma ile ortaya çıkarılmıştır (Biggs, 2003; Prosser & Trigwell, 1999; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999) Öğretme ve öğrenme anlayışları alan

yazında bireysel teori, örtük teori, imge, eğitsel felsefe ve mecazlar gibi farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Bilimsel epistemolojik inançlar ise en genel anlamda bireylerin bilimin ne olduğu, özellikleri, yöntemleri ve bilimin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin inançlarını kapsamaktadır (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003).

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim fakültesine başladıktan itibaren öğretme-öğrenme anlayışları ile bilimsel epistemolojik inançlarında nasıl bir değişim olduğunu belirlemek, bu iki değişken arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışları ile bilimsel epistemolojik inançları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı ilişkiler var mıdır?

Araştırma, tarama modelinde olup, boylamsal bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi sınıf öğretmenliği programına devam eden 46 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu adayların 35'i kadın ve 11'i erkektir.

Araştırmanın amaçlarına ulaşabilmek için, 2008-2009 öğretim yılında sınıf öğretmenliği programına kayıt olan öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile bilimsel epistemolojik inançları her öğretim yılının başında uygulanan iki ölçme aracı ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile ilgili veriler, Chan (2000) tarafından geliştirilen ve Bıkmaz ve Demirhan-İşcan (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan öğretme öğrenme anlayışı ölçeği ile toplanmıştır. Ölçekteki toplam madde sayısı 29 olup, bunun 17 geleneksel öğretme öğrenme anlayışını (GÖÖA) belirlemeye yönelik iken, 12 yapılandırmacı öğretme öğrenme anlayışını (YÖÖA) belirlemeye yöneliktir. GÖÖA alt ölçeğinin güvenirlik katsayısı .83 iken, YÖÖA alt ölçeğinin güvenirlik katsayısı .88'dir. Ölçeğin tümü için ise güvenirlik katsayısı .76 bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek bilimsel epistemolojik inançlar (BEİ) ölçeğidir. Pomeroy (1993) tarafından geliştirilen orijinal ölçek Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek geleneksel bilim anlayışı, geleneksel olmayan bilim anlayışı ve geleneksel fen eğitimi ile ilgili 30 maddelik ve tek faktörlü bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .91'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar geleneksel bilim anlayışına, düşük puanlar ise geleneksel olmayan bilim anlayışına olan güçlü inancı göstermektedir (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003).

Bu araştırma halen devam eden bir araştırmanın bir bölümünü oluşturmaktadır. Ölçme araçları dördüncü sınıfın başında ve sonunda öğretmen adaylarına tekrar uygulanacaktır. Bu nedenle araştırmanın kesin sonuçları 2011-2012 öğretim yılında yapılacak son uygulama ile ortaya çıkarılacaktır. Bu nedenle burada araştırmanın ilk üç ölçümle ilgili elde edilen bulgular verilecektir. Araştırmanın ilk iki araştırma sorusu için tekrarlı ölçümler tek faktörlü ANOVA ve üçüncü sorusu için de basit korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının GÖÖA sınıf düzeylerine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur [$F(2\text{-}90)= 1241{,}40$, $p<.01$]. Öğrencilerin öğretmenlik programına girişte aldıkları GÖÖA puanlarının ortalaması X= 46,7, ikinci sınıfın başında X= 47,20 ve üçüncü sınıfın başında ise X=37,98'dir.

Öğretmen adaylarının YÖÖA ile ilgili olarak sınıf düzeylerine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur [$F(2\text{-}90)= 59{,}94$, $p<.01$]. Öğrencilerin öğretmenlik programına girişteki YÖÖA ortalaması X= 53,26, ikinci sınıfın başında X= 52,15 ve üçüncü sınıfın başında ise X=54,44'dür.

Öğretmen adaylarının BİE de ise sınıf düzeylerine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklar bulunmamıştır [$F(2\text{-}90)= 18{,}94$ $p=387$]. Öğrencilerin öğretmenlik programına girişteki BEİ ortalaması X= 104,65, ikinci sınıfın başında X= 104,57 ve üçüncü sınıfın başında ise X=105,71'dir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hem geleneksel hem de yapılandırmacı öğretme öğrenme anlayışları ile bilimsel epistemolojik inançlarına ait üç ölçümden elde edilen puanlar arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, GÖÖA ile BEİ arasında ilk iki ölçüm için sırasıyla r= .38 ve r=.47 pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki bulunurken, üçüncü ölçümle anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, YÖÖA ile BEİ arasında ise sırasıyla, r=.51, r=.60 ve r=.43 oranında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bu bulgular sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin geleneksel öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı anlayışa doğru bir değişim gösterdiği, ancak bilimsel epistemolojik inançlarda ise bir değişimin yaşanmadığını göstermektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda bu durumla ilgili nasıl bir değişim yaşanacağı da daha sonra toplanacak verilerle ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: yapılandırmacılık, öğretme-öğrenme anlayışı, bilimsel epistemolojik inançlar

PRE-SERVICE TEACHERS' TEACHING-LEARNING CONCEPTIONS AND THEIR SCIENTIFIC EPISTEMOLOGICAL BELIEFS

Fatma HAZIR BIKMAZ, Ankara University , fatmahazir@gmail.com

Abstract

In recent years, because of the their key role in reflecting rapid changes in education on students, what teachers believe and which variables these beliefs are related to have gained greater importance. Research shows that the decisions made and activities performed by teachers during teaching-learning process are profoundly influenced by their beliefs.

Teaching-learning conception corresponds to teachers' beliefs about their educational activities (Chan, 2004). Many studies reported that there is a strong correlation between this variable and decisions made and activities performed by teachers (Biggs, 2003; Prosser & Trigwell, 1999; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). In the related literature, teaching and learning philosophy are called as individual theory, implicit theory, image, educational philosophy and metaphors. In its broadest meaning, scientific epistemological beliefs include the beliefs of individuals about what science is, what its features and methods are, and how science should be taught (Deryakulu & Bıkmaz, 2003).

The purpose of the present study is to determine the changes taking place in teaching learning conceptions and epistemological beliefs of pre-service teachers since they started their studies in education faculty and determine whether there is a significant relationship between these variables.

In line with the purpose of the study, answers were sought to the following questions:

1. Does the pre-service teachers' teaching-learning conceptions vary significantly depending on their grade level?
2. Do the pre-service teachers' epistemological beliefs vary significantly depending on their grade level?
3. Are there significant relationships between the pre-service teachers' learning-teaching conceptions and their epistemological beliefs in relation to their grade level?

The study employed survey method and it's a longitudinal study. The study group of the present study consists of 46 pre-service teachers attending classroom teacher education program of the education faculty at Ankara University. Among the participants, there are 35 females and 11 males.

In order to fulfill the objectives of the study, at the beginning of the term, two data collection tools were used to gather data about teaching-learning conception and scientific epistemological beliefs of pre-service teachers enrolling in the classroom teacher education program in 2008-2009 academic year. The data concerning learning-teaching conceptions of the pre-service teachers were collected with the scale of teaching-learning conceptions developed by Chan (2000) and adopted to Turkish by Bıkmaz & Demirhan-İşcan (2008). There are totally 29 items in the scale, and 17 of them aim to determine traditional teaching learning conceptions (TTLC) and 12 of them aim to determine their constructivist learning teaching conceptions (CTLC). The reliability coefficient for TTLC sub-scale was found to be .83, and for CTLC, it was found to be .88. For the whole scale, reliability coefficient was found to be .76.

The second scale used in the study is the scale of scientific epistemological beliefs (SEB). The original scale developed by Pomeroy (1993) was adopted to Turkish by Deryakulu & Bıkmaz (2003). The scale is one-factor scale including 30 items aiming to elicit opinions about traditional scientific philosophy, non-traditional science philosophy and traditional science education. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be .91. The high scores obtained from the scale indicate strong beliefs in traditional scientific philosophy and low scores, on the other hand, indicate strong beliefs in non-traditional scientific philosophy (Deryakulu & Bıkmaz, 2003).

The present study is just a part of an ongoing study. The scales of the study will be administered to the pre-service teachers at the beginning and end of the fourth year. Hence, the final results of the study will be revealed by the final application to be performed in 2011-2012 academic year. Hence, what is presented here is the findings obtained from the first three measurements. For the first two questions of the study, repeated measures one-factor ANOVA and for the third question, simple correlation analysis was used.

According to the findings, there are significant differences among the pre-service teachers' TTLC based on their grade levels [F (2-90) = 1241, 40, p<.01]. The pre-service teachers' TTLC score mean when they entered into the faculty was X= 46, 7, at the beginning of the second year, it was X= 47, 20 and at the beginning of third year, it was X=37, 98.

Significant differences were found among the pre-service teachers' CTTC scores based on their grade level [F (2-90) = 59, 94, p<.01]. The CTTC mean score of the pre-service teachers was X= 53, 26 at the beginning of the first year, at the beginning of the second year it was X= 52, 15 and it was X=54, 44 at the beginning of the third year.

No significant differences were found among the SEB scores of the pre-service teachers based on their grade level [F (2-90) = 18, 94 p=387]. The pre-service teachers' SEB mean score was X= 104, 65 at the beginning of the first year, and it was found to be X= 104, 57 and at the beginning of the third year, it was X=105, 71.

Moderate and positive significant relationships were found among the scores obtained from three measurements of the pre-service teachers' traditional and constructivist teaching-learning conceptions and their scientific epistemological beliefs. For the first two measurements concerning the relationship between TTLC and SEB, moderately significant relationships were found, r= .38 and r=.47, respectively, yet no significant relationship was found in the third measurement. Moreover, between CTTC and SEB, positive and moderate significant relationships were found, r=.51, r=.60 and r=.43, respectively.

These findings show that with the increasing grade level, there is a shift from traditional teaching-learning conception towards constructivist conception, yet there are no significant changes in scientific epistemological beliefs. The data to be collected will reveal what type of changes will occur in the fourth grade.

Key Words: constructivist, teaching-learning conception, scientific epistemological beliefs

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARINA YÖNELİK ÖĞRETİM BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİĞİ

Filiz EVRAN ACAR, Düzce Üniversitesi, filizacar@duzce.edu.tr
Abdurrahman KILIÇ, Düzce Üniversitesi, abdurrahmankilic@duzce.edu.tr
Aslıhan KUYUMCU VARDAR, Düzce Üniversitesi, aslihankuyumcu@duzce.edu.tr
Şule AY, Düzce Üniversitesi, suleay@duzce.edu.tr
Fahriye HAYRSEVER, Düzce Üniversitesi, fahriye hayirsever@duzce.edu.tr

Özet

Öğretim elemanlarının akademik araştırmalar yapma yanında öğretim yapma sorumlulukları da vardır. Akademisyenler öğretim süreci uygulamalarına yönelik olarak dersi planlama, öğretim ortamını düzenleme, öğretim teknolojilerinden yararlanma, öğretim materyali geliştirme, ölçme ve değerlendirme uygulamaları gerçekleştirmektedir. Türkiye'de hangi alanda olursa olsun, doktora yapan bireylere, YÖK tarafından iki adet öğretmenlik formasyonu dersinin alınması önerilmektedir. Bunun nedeni, doktora yapan bir bireyin ileride öğretim elemanı olarak üniversitelerde öğretim hizmeti verme ihtimalinin yüksek olmasıdır.

Dünyada son zamanlarda eğitimin her kademesinde öğretimin niteliğini artırıcı çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların temel alanları şunlardır (Ergün, 2001):

- Temel öğretim kademesine etkili öğretmen yetiştirme,
- Ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin akademik alan bilgilerinin yanı sıra özel öğretim yöntem ve teknikleri alanında iyi yetişmelerini sağlama,
- Yükseköğretim düzeyindeki öğretim elemanlarının bilimsel yeterliklerini ve öğretim güçlerini geliştirmek.

Geleneksel anlamda araştırmacı rolü olan akademisyenlerden artık hem ders tasarımcısı, hem pazarlamacı, hem teknoloji uzmanı, hem de yönetici olmaları beklenmektedir. Kalite ve izlenebilirlik bu zorlu koşullarda eğitimin standardı ve öğretim becerilerinin geliştirilmesi açısından öncelik kazanmıştır. Bu durumda üniversitede daha etkili yöntemlerle öğretim yapmak etkili öğrenme için son derece önemli bir şart olmuştur. Akademisyenlerin etkili bir öğretimi gerçekleştirmeleri, bilinçli bir çaba ve mesleki gelişim olmadan mümkün olmamaktadır. Özellikle de çoğu öğretim elemanının öğretmen olarak yetiştirilmediği gerçeği, bu kişilerin pedagoji bilgilerinin çok iyi düzenlenmiş olmadığını ortaya koymaktadır (Akt. Ferman, 2002).

Batı üniversitelerinin büyük bir çoğunluğu, bu yönde çalışmalar yapacak araştırma ve geliştirme birimlerini kurarak, akademik kadroların eğitici ve araştırıcı yönünü geliştiren kurslar düzenlemekte, internet üzerindeki sitelerden öğretim materyalleri sağlamakta ve herkesin kendi dersini daha etkin yürütmesi, öğrenci başarısını "gerçekten" yükseltebilmeleri için en ince ayrıntılarda bile neler yapılması gerektiğini tartışmaktadırlar (Ergün, 2001).

Lucas (1996), Papua Yeni Gine üniversiteleri akademisyenlerinin mesleki gelişimleriyle ilgili yürütülen projede, öğretmen yetiştiren kurumların hedeflerini; yeterli, güvenilir, çağdaş ve sürekli gelişim içinde olmak şeklinde ifade etmiştir. Akademisyenlere verilen farklı konulardaki eğitimler ve onların katıldıkları workshoplar sonucunda çoğu akademisyen ders hedeflerini ve programlarını artık daha bilinçli oluşturduklarını ve bu eğitimleri ders anlatışlarına da olumlu olarak yansıttıklarını ifade etmişlerdir.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde Çağıltay ve diğerleri (2007) tarafından yapılan bir araştırmada bilgi ve iletişim teknolojilerinin derslerde öğretim üyeleri tarafından kullanımının az olduğu öğrenciler tarafından gözlenmiştir. Yine aynı üniversitede öğretim

üyelerinin derslerde teknoloji kullanımlarını arttırmak amacıyla 2005 yılında Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi kurulmuş ve bu ofis öğretim üyelerine yönelik 30'a yakın seminer düzenlemiştir.
Gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerde yeni teknolojilerin kullanımı ve öğretim teknolojilerinin geliştirilmesi konularından sorumlu birimler bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde 60'a yakın üniversitede öğretim teknolojileri destek ofisi ya da merkezi bulunmaktadır (Öztürk ve diğerleri, 2008)
Bu çalışma, Düzce Üniversitesi öğretim elemanlarına yönelik yapılan hizmet içi eğitim programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretim elemanlarına yönelik hazırlanan eğitim programının etkililiği araştırılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi şöyle ifade edilmiştir:
Düzce Üniversitesi öğretim elemanları için hazırlanan hizmet içi eğitim programının etkililiği nedir?
Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hizmet-içi Eğitim Programına katılan öğretmenler oluşturmaktadır. Hizmet içi eğitim programının etkililiğini belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket Eğitim Bilimleri öğretim üyeleri tarafından gözden geçirilerek, son şeklini almıştır. Anket eğitime katılan öğretim elemanlarına eğitim sonunda uygulanmıştır.
Anketlerden elde edilen metin biçimindeki veriler "içerik analizi" (Silverman, 1993; manning ve Cullumswan, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 1999; Bilgin 2000; Türnüklü, 2007) tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın güvenirliği için, üç farklı araştırmacı içerik analizini ayrı olarak yapmış. Daha sonra farklı olarak ortaya çıkarılmış kategoriler üzerinde tekrar çalışılmış ve uzlaşmaya varılmıştır.
Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğretim elemanlarına yönelik hazırlanan eğitim programının etkiliğine ilişkin elde edilen bulgular ortaya konulmuştur. Hazırlanan eğitim programının konuları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir. Bulgular da bu sıraya göre sunulmuştur.

- Öğretim Teknolojileri Kullanımı
- Etkili bir dersin planlanması
- Sınıf Yönetimi
- Öğretim Materyali tasarlama ve hazırlama
- Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri
- Ölçme ve Değerlendirme

Verilerin analizinde yapılan eğitimin her bir başlığı; olumlu görüşler ve olumsuz görüşler ve öneriler başlıkları altında belirlenen alt kategorilere göre tablolaştırılmıştır.
Bu tabloların genelinden ulaşılan sonuçlara göre; öğretim elemanları, hazırlanan eğitim programının bilgilendirici, faydalı ve önemli olduğunu, mevcut bilgileri pekiştirdiğini, farklı bir bakış açısı kazandırdığını, yenilikler hakkında bilgilendirici olduğunu ve öğrendiklerini kendi alanlarına yansıtabileceklerini belirtmişlerdir. Verilen eğitime ilişkin çok az olumsuz görüş belirtilmiş ve bu görüşler genel olarak öneri niteliğinde ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarının eğitim programına ilişkin önerisi çoğunlukla eğitim programının daha uzun süreli olması gerektiği yönündedir. Ayrıca sonuçlardan ulaşılan önemli önerilerden biri de, öğretim elemanlarının pedagojik formasyonunu geliştirmeye yönelik eğitim programları hazırlanırken, öğretim elemanlarının alanları ile ilgili uygulamalara ve örneklere daha çok yer verilmesinin gerektiği şeklindedir.

Anahtar kelimler: pedagojik formasyon, öğretim elemanı, öğretim süreci, içerik analizi, hizmet içi eğitim

THE EFFICIENCY OF EDUCATION SKILLS EDUCATION FOR DUZCE UNIVERSITY INSTRUCTORS

Filiz EVRAN ACAR, Düzce University, filizacar@duzce.edu.tr
Abdurrahman KILIÇ, Düzce University, abdurrahmankilic@duzce.edu.tr
Aslıhan KUYUMCU VARDAR, Düzce University, aslihankuyumcu@duzce.edu.tr
Şule AY, Düzce University, suleay@duzce.edu.tr
Fahriye HAYRSEVER, Düzce University, fahriye hayirsever@duzce.edu.tr

Abstract

Lecturers are responsible for not only doing academical research but also teaching. Academicians plan the lectures, prepare the instruction environment, use educational technologies, develop instructional materials, assess and evaulate toward teaching process practices. Whatever the major is doctoral students in Turkey are suggested to take two teaching pedagogy lectures according to the legislation of Higher Education Council (YÖK) The reason under this application is; the high probability that graduates would work at universities as lecturers.
Recently, international studies in all levels of education have been conducted to improve the quality of instruction. The basic fields of these studies are below (Ergun,2001) :

- Training effective teacher in basic education level
- Providing a qualified training in subject matter knowledge and also teaching methodology for secondary school teachers
- Developing scientific proficiencies and education performance of the lecturers in higher education

Academicians who have the traditional role of the researcher are expected to be lesson designers, marketers, technology experts and managers. Quality and transparency have the priority for educational standards and development of educational skills in these formidable conditions. Within this perspective, teaching with more effective methods in university has been essential for effective learning. Without conscious effort and professional development, it is not possible for academicians to have an effective instruction. Especially the fact that most of the lecturers are not trained as teachers expose that their pedagogical information is not established well (Akt. Ferman, 2002)
By establishing research and development units that work about this subject, most of the western universities arrange courses developing educational and research features of academical staff, provide educational materials on the websites and discuss what to do in details to provide each lecturer a better and effective lesson and enhance student success in the "real" sense (Ergun,2001).
In the project performed about professional development of academicians at New Guinea University, the goals of the teacher training institutions are expressed as proficient, reliable ,modern and in contunious development (Lucas, 1996) As a result of the training they received, academicians expressed that they set the goals for their lectures and design their curriculum in a more meaningful way and reflected what they learned into their lessons in a positive manner.

In a research conducted by Cagıltay and others (2007) in Middle East Technical University, the use of information and communication technologies by lecturers is found unsufficient by the students. Again in the same university, Instructional Technology Support Office was establihed in 2005 to increase the use of technology and this office has arranged 30 seminars for lecturers.
In the universities of the developed countries, there are units being responsible for the use of new technologies and development of educational technologies. There are education technologies assistance or support offices or centers in almost 60 universities in the United States (Ozturk and others, 2008).
This study was conducted to determine the views of lecturers in Duzce University about inservice education program. In direction of this purpose, the efficiency of education programme for lecturers was investigated. The problem statement of this research is expressed as :What is the efficiency of the education programme prepared for the lecturers in Duzce University ?
In this study, qualitative research method has been used. The study group of the research consisted of the participants attending the in-service education programme. To determine efficiency of the inservice education programme, a questionnaire consisting of open ended questions has been prepared. The questionnaire was controlled by the senior lecturers of educational sciences and necessary changes were made and the final version of the questionnarie was prepared. The questionnaire was conducted to the participants at the end of the education.
Data in text form was analysed by using "content analysis" (Silverman, 1993; manning and Cullumswan, 1998; Yıldırım and Şimşek, 1999; Bilgin 2000; Türnüklü, 2007). For the reliability of the study, three different researchers analysed the texts individually. Finally another study was done on the categories emerged differently and the categories were compromised.
In line with the data the findings about the efficiency of the programme prepared for the lecturers were presented. The topics of the programme are determined as follows : Findings are presented according to this order.

- The use of educational technologies
- Planning an effective lesson
- Classroom management
- Designing and preparing educational materials
- Educational methods and techniques
- Assessment and Evaluation

Every title of the education performed in the analysis of the data was categorized according to subcategories determined under positive and negative views and suggestions and presented in tables.
According to the results, lecturers have stated that the programme has been beneficial important and informative. It reinforces the actual knowledge, provides a different perspective with the innovations and they can reflect what they covered into their majors. Very few negative views were stated and these views were expressed as suggestions generally. The lecturers' suggestions about the programme is commonly that the education process should be longer. Also, one of the important suggestions acquired from results is the fact that performances and samples about lecturers' fields should take more place.

Key Words : pedagogical formation, lecturer, education process, content analysis, inservice education

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ KONTROL İDEOLOJİLERİ İLE ÖĞRENCİLERİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMINA İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Gökhan BAŞ, Selçuk Üniversitesi, gokhanbas51@gmail.com

Özet
Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini (custodial student control ideology) uygulayan okullar öğrencileri sıkı bir şekilde kontrol altında tutmak istemektedirler. Bu tarz okullardaki öğrenciler yakından kontrol edilmesi gereken ve disiplinsiz, sorumsuz ve tembel bireyler olarak algılanmaktadırlar. Bu açıdan, gözetimci kontrol ideolojisini benimseyen öğretmenler sınıflarında sessizliğe, aşırı düzene, otoriteye, cezaya ve tek yönlü iletişime çok fazla önem verirlerken, öğrenci katılımını, sınıfta çift yönlü iletişimi, eleştiriyi, ödülü, vb. göz ardı etmektedirler. Böylesi sınıflarda öğretmenler öğrenci davranışlarını ve tutumlarını anlamak istemezler. Öğretmen ve öğrenciler arasında katı bir hiyerarşik yapı söz konusudur. Öğrenciler öğretmenin vermiş olduğu her yönergeyi harfiyen yerine getirmekle yükümlü, kafaları bilgiyle doldurulmayı bekleyen boş objeler olarak görülmektedirler. Öğrenci davranışları arkasında yatan sebepler araştırılmadan ve öğrenciye söz hakkı verilmeden öğrencinin cezalandırılması söz konusudur. Böylesi sınıflarda öğrencilerin olumsuz davranışları sürekli olarak onların sorumsuz davranışlarına atfedilmektedir. Sorumsuz ve disiplinsiz öğrenci davranışları bir takım ceza yöntemleriyle bertaraf edilmeye çalışılmaktadır. Bu açıdan; umutsuzluk, korku, güvensizlik, ceza, vb. faktörler gözetimci okulun özellikleri arasında yer almaktadır. Diğer taraftan, okulu bir işbirliği ve öğrenme mekânı ve öğrenciyi de bir birey olarak kabul eden insancıl öğrenci kontrol ideolojisine (humanistic student control ideology) sahip okullar ise öğrenci öğrenmesini ve davranışlarını hem psikolojik, hem de sosyolojik boyutlarıyla ele alarak değerlendirmektedir. Bu tarz öğrenci kontrol ideolojisine sahip okullar sıkı kontrol, yakından denetim gibi uygulamaların yerine, öğrencinin özdenetimli olarak yetiştirilmesine çalışmaktadırlar. Bu ideolojiye sahip okullarda öğretmenler öğrencileri ile yakın ve sıcak ilişkiler kurmakta, her öğrenciyi dikkate almakta, açık ve çift yönlü bir iletişim ağı kurarak demokratik bir sınıf atmosferi oluşturmak için çaba göstermektedirler. Burada öğretmenler öğrencilere disiplini dayatmak yerine, onların öz-disiplinlerinin geliştirilmesine yardımcı olmakta ve öz-disiplinli öğrencilerin yetiştirilmesi için gayret göstermektedirler. İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisini benimseyen okullarda her öğrenciye değer verilerek, yine her öğrencinin ilgi, beklenti ve ihtiyaçları maksimum düzeyde karşılanmaya çalışılan bir iklim yaratılmaya çalışılmaktadır.
Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır. Bu anlamda, yapılandırmacı öğrenme ortamları; öğrenci ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan, öğrencilerin sorumluluğunu ve öz-disiplini geliştirmeye çalışan, öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerini dikkate alan, öğrencinin kendi öğrenmelerinin sağlandığı ve öğretmenin de bu noktada öğrenciye rehberlik sağladığı çok yönlü iletişime ve açık bir öğrenme ve paylaşım iklime dayanan ortamlardır. Bu açıdan, yapılandırmacı yaklaşımı kendisine felsefe olarak alan ve sınıfında bu yaklaşım temelli uygulamalara çokça yer veren öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol ideolojisine sahip oldukları savunulabilir. Birey, dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, onların aktif birer yapılandırıcısı ve oluşturucusudur. Çünkü insan zihni boş bir kova değildir ve bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanamaz. Yapılan araştırmalara göre, öğrenciler baskı ve sıkı kontrol ile öğrenememektedirler. Öğretmenlerin, öğrencilerinin daha iyi öğrenebilmeleri için sınıfta onların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak, onlara daha fazla özerklik vermeleri gerekmektedir. Dolayısıyla, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında her bireyin öğrenme sürecinde aktif hale getirilmesi ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmasının sağlanması gerekmektedir. Bu sebeple, sınıf ortamının işbirliğine, çok yönlü iletişime, vb. açık olması ve bunun da öğretmen tarafından sağlanması önemlidir. Bu açıdan, gözetimci kontrol ideolojisini benimseyen öğretmenlerin sınıflarında bu özelliklere yer vermeyecekleri, öğrencilerini daha fazla baskı ve denetim altında tutacakları, daha kapalı ve tek yönlü iletişime dayalı bir öğrenme ortamı oluşturacakları savunulabilir. Bu şekliyle, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmeni ile iletişim kurarak, onlarla etkileşime

girmesi, dolayısıyla çoklu öğrenme ortamlarında etkin öğrenme yaşantıları kazanmaları zor gözükmektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin öğrencileri katı bir şekilde kontrol etmelerinden ziyade, onların katılımına önem vermeleri, farklı öğrenme ortamlarında çoklu iletişim ve etkileşime girmelerine izin vermeleri ve sınıfta kolaylaştırıcı bir rehber rolünü oynamaları ancak "insancıl öğrenci kontrol ideolojisi"ne sahip öğretmenler ile mümkündür. Bu açıdan, öğrenci kontrol ideolojileri ile öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişkinin araştırılması önemli görülmektedir.
Bu araştırmanın amacı, "ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır".
Bu araştırmada 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Niğde il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle bu araştırma "ilişkisel tarama modeli"nde bir araştırma olup, betimsel bir çalışmadır.

Yapılan araştırmada Pearson korelasyon analizin sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca, yapılan doğrusal regresyon analizi sonucunda da öğretmelerin öğrenci kontrol ideolojisi değişkeninin, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ilişkin algılarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Sonuçta, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri puanları arttıkça, yani öğretmenler daha fazla gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini benimsedikçe, öğrencilerin de yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları düşmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci Kontrol İdeolojileri, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı, İlköğretim Öğretmenleri, İlköğretim Öğrencileri

RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' STUDENT CONTROL IDEOLOGIES AND STUDENTS' VIEWS ON CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENT

Gökhan BAŞ, Selçuk University, gokhanbas51@gmail.com

Abstract
Schools which adopt custodial student control ideology have high control levels to maintain their rules. Pupils are considered as individuals who need to be controlled by scolding based restrictions since they are irresponsible, undisciplined and ordinary in terms of the way they behave dress, appear, etc. Teachers with a custodial ideology stress the maintenance of order, impersonality, one-way downward communication, distrust of students, and a punitive, moralistic attitude towards pupil control. Teachers do not tend to understand their pupils' behaviours and attitudes. Instead of this, teachers hold a custodial orientation with a rigid pupil-teacher status hierarchy. Students must accept the decisions of teachers without question. Student misbehaviour is viewed as a personal affront; students are perceived as irresponsible and undisciplined persons who must be controlled through punitive sanctions. Impersonality, pessimism and watchful mistrust imbue the atmosphere of the custodial school. On the other hand, the model of the humanistic orientation conceives of the school as an educational community in which students learn through cooperative interaction and experience. In humanistic control ideology, pupil learning and behaviours are considered psychologically and sociologically rather than morally. Self-discipline is substituted for strict teacher control. The humanistic orientation leads teachers to desire a democratic atmosphere with its attendants' flexibility in status and rules, sensitivity to others, open communication and increased student self-determination. Teachers build close relations with pupils and sustain positive friendship with them. Teachers are guiding in self-discipline rather than imposing discipline on pupils. In this respect, it can be stated that creating a climate where pupil needs are largely met for every pupil and featuring pupil individualism is emphasised.
Constructivist learning theory is a philosophical approach that explains how individuals understand and learn. In this regard, constructivist learning places are the places that student interests, needs, expectations, learning styles and strategies are considered, student self-discipline and responsibility are developed, students' own learning and teacher guidance are constituted in a place where open communication, learning, and cooperation exist. Teachers apply constructivist learning principles are considered to have humanistic student control ideology. In constructivist learning student is seen as an active agent in his or her own learning, retaining, selecting and transforming information to construct knowledge which is shaped by his or her unique way of seeing and interpreting the world. Teachers adopt custodial student control ideology do not give part to student self-discipline, cooperation, open and multiple communication, student participation, vs. in their classrooms. So, it can be considered impossible students gain effective learning since they cannot cooperate with their peers, join in multiple activities, ask questions to teacher in a teacher dominated and custodial classroom orientation. So, it is seen possible that teachers adopt "humanistic control student orientations" constitute student cooperation, open communication, democratic atmosphere and rich learning environments in the classroom. In this regard, it is considered crucial to examine the relationship between teachers' student control ideologies and views of students on the constructivist learning environment.
The purpose of this study is to examine the "relationship between elementary teachers' student control ideology and students' views on constructivist learning environment".
In this study, the relationship between the views of teachers working in elementary schools in Nigde on student control ideology and students' views on constructivist learning environment in 2010-2011 academic year was examined. For this purpose, "relations survey method" was adopted in this study in order to find answers to the research questions.
According to Pearson's moments correlation analysis carried out in the study, it was found out that there was a negative moderate significant relationship between teachers' student control ideologies and students' views on constructivist learning environment. On the other hand, according to the results of the regression analysis, it was found that teachers' student control ideologies predict students' views on constructivist learning environment significantly. Similarly, it can be stated that as teachers' views on student control ideologies, students' views on the constructivist learning environment decrease.

Keywords: Student Control Ideologies, Constructivist Learning Environment, Elementary Teachers, Elementary Students

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINDAKİ DERSLERİN UYGUNLUĞU

Gülsen ÜNVER, Ege Üniversitesi , gulsen.unver@ege.edu.tr
Nilay DEREOBALI, Ege Üniversitesi , nilay.dereobali@ege.edu.tr

Özet

Türkiye erken çocukluk eğitimine önem veren ülkelerden biridir. Çok iyi bir erken çocukluk eğitiminin, çocukların yaşamları boyunca gösterececkleri akademik ve sosyal başarılar için yordayıcı olabileceği öne sürülmektedir (NAEYC, 2000). Aydagül (2007) Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) için derlediği raporda bu dönemdeki çocukların bakım ve eğitim almalarının gelişimleri için önemli olduğu kadar aynı zamanda insan hakkı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, yatırım getirisi en çok olan dönemin erken çocukluk yaşları kapsaması nedenle yatırımların daha çok bu dönemdeki çocukların eğitimi için yapılması gerektiği belirtilmektedir (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, 2005).

Araştırmalar bakım ve eğitim kalitesi yüksek olan sınıflarda çocukların erken çocukluk eğitiminden daha çok yararlandıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin hedeflenen nitelikte eğitim almaları (NAEYC, 2006; Scott-Little, La Paro & Weisner, 2006; Ülküer, 1987) gerekmektedir. Gürkan'ın (2005) çalışmasında, erken çocukluk eğitimi anabilim dalı başkanları ve öğretim elemanları bulundukları ilde erken çocukluk eğitiminin kalitesinin artırılması için öncelikle 'öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi' gerektiğini ifade etmektedirler. Ancak, erken çocukluk öğretmeni yetiştirme programlarının erken çocukluk eğitiminde istenilen uygulamaları gerçekleştirme açısından yetersiz olduğu belirtilmektedir (Eurydice, 2009). Ülkemizde erken çocukluk eğitimi öğretmeni yetiştirmenin yaklaşık 100 yüzyıllık tarihçesi incelendiğinde, bu işin başlangıçta mesleki bir bakış açısıyla ele alınmasına karşın belirli bir kurumda süreklilik göstermediği görülmektedir (Bkz., MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1995; Öztürk, 1991). Bazı Milli Eğitim Şuralarında (Şura No: 11, 12, 14 ve 15) bu konuda önemli kararların alındığı saptanmıştır (TTKB, 1982, 1988, 1993, 1996). Ancak bu şuralardan sonraki tarihlerde (1997 ve 2006) erken çocukluk eğitimi öğretmeni lisans programında iki kez değişiklik yapılmıştır. Bu süreç, erken çocukluk öğretmen eğitimi programının henüz amaçlanan düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu nedenle, adı geçen programın değerlendirilmesine gereksinim vardır.

Çalışmanın amacı 2006 yılından bu yana uygulanmakta olan Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programındaki derslerin uygunluğunu katılımcı görüşüne dayalı olarak (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004) belirlemektir. Bu amaçla şu araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Öğretim elemanları Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki hangi derslerin yer almasını uygun görmektedir?
2. Öğretim elemanlarının Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programı'na eklenmesini önerdikleri dersler nelerdir?
3. Öğretim elemanlarının Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programı'nda ad değişikliği önerdikleri dersler hangileridir?

Çalışmanın evrenini Türkiye'deki bütün Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dallarında kadrolu olarak görev yapan öğretim elemanları oluşturmuştur. Dolayısıyla, evrende 33 üniversite bünyesindeki eğitim fakültelerinin Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalında görevli 193 öğretim elemanı yer almıştır. Çalışmada, evrendeki tüm öğretim elemanlarından veri toplanmaya çalışılmış ancak 26 üniversitenin ilgili anabilim dalındaki 65 öğretim elemanından veri sağlanabilmiştir. Betimsel tarama modelindeki bu çalışmada, veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan, 'Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programını Değerlendirme Anketi' ile toplanmıştır. Anket, öğretim elemanlarının lisansüstü öğrenim alanları vb. eğitsel özgeçmişlerine yönelik bazı sorular ile programda yer alan derslere ilişkin soruları içermektedir.

Çalışmanın temel bulguları şöyle özetlenebilir. Öğretim elemanlarının çoğu programdaki tüm dersleri uygun görmektedir. Bunun yanında, programa bazı derslerin eklenmesi önerilmektedir. Eklenilmesi önerilen derslerde 'erken çocukluk eğitim' sözcüklerini kullanma eğilimi izlenmektedir. Ad değişikliği önerilerinde bazı derslerin birleştirilmesi önerilmektedir.

Çoğu öğretim elemanının programdaki tüm derslerin programda yer alması gerektiğini belirtmesi olumlu bir göstergedir. 1998 programına yönelik eleştiriler hatırlandığında, programa yönelik tepkilerin (Ör., AÇEV, 2002; Gürkan, 2005) program değişikliğinde etkili olduğu açıktır. Bununla birlikte, uygulamalı ders saatlerinin 1998 programında 60 iken, 2006 programında 48'e düşürülmüş olması uygulamaya önem verildiği söylemleriyle çelişmektedir. 1998 programında 'öğretim yöntemleri ve uygulamalarına daha çok yer verilmesine' yönelik olumlu görüşler ileri sürüldüğü (Ör., Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Kavcar, 2002) hatırlandığında, bu çelişki daha çok hissedilmektedir. Dünyadaki diğer uygulamalarda erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinde alan uygulamalarına büyük bir önem verilmektedir (Gilbert, 1999; Jones, 1997).

Erken çocukluk eğitimi öğretmen yetiştirme programlarında *hedefler* önemli belirleyicilerdir (Karila et al., 2005). Derslerin adları ve kredileri programın amaç ve hedeflerini yansıtmalıdır. Kısacası, program, tasarlayanların 'erken çocukluk eğitimi öğretmeni'ni nasıl tanımladığını ortaya koymalıdır. Ülkemizde diğer öğretmenliklerde olduğu gibi, erken çocukluk eğitimi öğretmenliği lisans programında da hedefler yer almamakta, derslerin adları, kredi ve saatleri yarıyıllara dağıtılmakta ve derslerin içeriği kısaca özetleyen kur tanımları yapılmaktadır. Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Lisans ve Önlisans programlarının genel hedeflerinin, hatta her bir dersin hedeflerinin belirlenmiş ve ders içeriklerinin günümüze göre daha ayrıntılı olarak planlanmış olması (MEB, 1979), günümüz program geliştirme çalışmalarının üzerinde daha dikkatli çalışılması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin (MEB, 2008) 2006 programından sonra belirlenmiş olması nedeniyle programın, öğretmen yeterlikleri açısından da uygunluğu gözden geçirilmelidir.

Çalışmanın diğer bir sonucu ise, programın şu anki hali bile yoğun iken programa çok sayıda dersin eklenmesinin gerçekleştirilebilir olmadığıdır. Bu nedenle öğretmen eğitimi programı için iskelet yapı oluşturmakta yarar görülmektedir. Bu yapıyı oluşturmada erken çocukluk eğitimi öğretmenliği için Sargent ve Barker'ın (2002) belirlediği çekirdek bilgi alanları (1. Çocuk Gelişimi ve Öğrenmesi, 2. Program Geliştirme ve Uygulama, 3. Aile ve Toplum İlişkileri, 4. Ölçme ve Değerlendirme, 5. Profesyonellik, 6. Alan Deneyimleri), Yeni Zelanda'da eğitim programı çerçevesinde ele alınan yeterlik alanları (fen, matematik, İngilizce, sanat, sosyal çalışmalar, sağlık ve beden eğitimi, teknoloji) (Garbett, 2003) yararlı olabilir. Bu yapıda en çok dikkate alınması gereken kaynak ise '*Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*'dir (MEB, 2008). Günümüzde uygulanılan programın yeterlikleri kazandırmaya yönelik dersleri içerdiği söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmen eğitimi programının öğretmenlerin program çalışmalarına etkilerini değerlendirmek gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, hizmetöncesi öğretmen yetiştirme, program değerlendirme

APPROPRIATENESS of the COURSES in UNDERGRADUATE EARLY CHILDHOOD TEACHER TRAINING CURRICULUM

Gülsen ÜNVER, Ege University , gulsen.unver@ege.edu.tr
Nilay DEREOBALI, Ege University , nilay.dereobali@ege.edu.tr

Abstract

Turkey is one of the countries appreciate the early childhood education. A good early childhood education could be a predictor for children's lifelong academic and social achievements (National Association for the Education of Young Children-NAEYC, 2000). Aydagül (2007) suggests that providing care and education for children in this period is not only important for their development, but also it constitutes a human right. Furthermore, it is also argued that investments in education should mostly cover the education for children in this period since early years constitute the period for which returns on investment are the highest (Turkish Industrialists' and Businessmen's Association, 2005).

Research has revealed that children benefit more from early childhood education in classrooms with high quality of care and education. Thus, early childhhood teachers need to receive education with a desired quality (NAEYC, 2006; Scott-Little, La Paro & Weisner, 2006; Ülküer, 1987). In a study by Gürkan (2005), heads and instructors of departments of preschool teacher training stated that there is a great need for "improving teacher training" in their respective provinces to enhance the quality of preschool education. However, curricula for preschool teacher training have been insufficient for desired applications in early childhood education (Eurydice, 2009). An examination of the almost century-year-old history of preschool teacher training in Turkey reveals that preschool teacher training has not been continuous in certain institutions although it was initially considered from a professional perspective (see the Ministry of National Education-MNE, 1995; Öztürk, 1991). It was found that significant decisions were taken on the issue in some National Education Councils (Council Nr: 11, 12, 14 and 15) (TTKB, 1982, 1988, 1993, 1996). Yet, changes were made in the curriculum of undergraduate preschool teacher training two times after these councils (1998 and 2006). This process indicates that the curriculum of undergraduate preschool teacher training has not yet attained the desired level. Therefore, there is a need to evaluate the curriculum in question.

The study aims to examine the Curriculum of Undergraduate Early Childhood Teacher Training which has been implemented since 2006, on the basis of participants' opinions (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). To this end, the following research questions were identified: 1) Which courses in the Curriculum of Undergraduate Early Childhood Teacher Training do the instructors consider to be appropriate? 2) What courses are suggested by the instructors to be incorporated into the Curriculum of Undergraduate Early Childhood Teacher Training? 3) What are the courses in the Curriculum of Undergraduate Early Childhood Teacher Training for which the instructors proposed changes in title?

The study population consisted of the instructors employed as permanent staff in all the Departments of Early Childhood Teacher Training in Turkey. Thus, the population included 193 instructors working in the Departments of Early Childhood Teacher Training of the faculties of education in 33 universities in Turkey. The study attempted to collect data from all instructors in the population; yet, data were obtained from only 65 instructors in the departments in 26 universities. In this study which is based on the descriptive survey model, the data were collected through the 'Evaluation Questionnaire about the Curriculum of Undergraduate Early Childhood Teacher Training' developed by the researcher. The questionnaire includes questions about the instructors' educational background such as their fields of undergraduate study, as well as questions on the courses in the curriculum.

The main findings of the study could be summarized as follows. Most of the instructors consider all courses in the curriculum as appropriate. In addition, they suggest adding some courses. There is a tendency to use the term of "early childhood education" in the courses suggested for addition. There are also some courses in the curriculum that were proposed to be combined.

It is a positive indicator that most instructors stated that all courses in the curriculum should be preserved in the curriculum. Given the critiques for the 1998 curriculum, the reactions against the curriculum (e.g. AÇEV, 2002; Gürkan, 2005) influenced its modification. Nevertheless, applied course hours amounted to 60 in the 1998 curriculum and were later decreased to 48 in the 2006, which contradicts with the alleged importance attached to application. Given the positive opinions about the fact that 'more time should be dedicated to teaching methods and applications' in the 1998 curriculum (e.g. Çakıroğlu and Çakıroğlu, 2003; Kavcar, 2002), the discrepancy is felt more strongly. Other applications around the world attach great importance to field applications in the pre-service education of preschool teachers (Gilbert, 1999; Jones, 1997).

Another result of the study is that addition of a large number of courses into the curriculum is not feasible particularly because its current version is already so intensive. Therefore, it is considered to be useful to establish a framework for teacher training curriculum. The following might help establish such a framework: the core knowledge areas defined by Sargent and Barker (2002) for preschool teacher training (1. Child Development and Learning, 2. Curriculum Development and Implementation, 3. Family and Community Relationships, 4. Assessment and Evaluation, 5. Professionalism, 6. Field Experiences). The most important reference for this framework is the *'Special Competence Areas for Preschool Teachers'* (MNE, 2008). It could be argued that the curriculum currently implemented contains courses that aim to help preschool teachers acquire these competences. Nevertheless, there is a need to evaluate the impacts of the pre-service teacher training curriculum in their program activities in service.

Key Words: Early childhood education, pre service teacher training, curriculum evaluation

YAŞAYAN BİLİM İNSANLARININ AKADEMİK HAYAT HİKAYELERİNDEKİ METAFORLAR

Gürbüz OCAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, gocak@aku.edu.tr
İjlal OCAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi , iocak@aku.edu.tr
Aylin YAZICIOĞLU, Sınıf Öğretmeni, aylinyazicioglu20@hotmail.com

Özet

Her bireyin hayat hikayesinde bir başkasının hayat hikayesinin yansıması vardır. Yaşamımızdaki ve hikayelerimizdeki sırlar ve şaşırtıcı durumlar hepimizde benzerdir. Bir kişinin yaşam hikayesi, bize onun deneyimlerini ve yaşamının anlamını görmemizi sağlar. Hayat hikayelerinde, insanoğlu değerlerini ve inançlarını elde etme, paylaşma ve kazanma biçimlerini büyük oranda değerlendirirken; çıkmazlarında, çabalarında ve başarılarında yeni bir ışık elde eder (Atkinson, 1995). Çünkü bireylerin yaşamında diğer insanlarla birçok ortak deneyimleri, olayları ya da olguları vardır. Toplum hayatının odak noktasını oluşturan yaşam öyküleri; bize yön veren, deneyimlerimizi geçerli kılan, yaşam değerlerini yeniden kuran ve toplumla bağları güçlendiren önemli bir etkendir. Toplum içinde bireyler uzun zaman boyunca hayat öykülerini diğer kişilerle görüşmeler içinde anlatmış ve bu görüşmeler birçok akademik disiplin içinde kullanılmıştır. Kişinin tüm yaşamının esas bilgilerinin toplandığı hayat hikâyelerine yönelik görüşmeler, nitel çalışma metodlarından biri olarak birçok akademik çevrede saygınlık ve kabul görmüştür. Bu akademik çevre içinde psikoloji, antropoloji, sosyoloji, edebiyat, tarih gibi alanlarda hayat hikayeleri araştırmalarda bilgi toplamanın bir yolu olarak kullanılmıştır. Örneğin

psikolojide insan çabasını öğrenmenin bir yolu olarak kullanılmıştır. Psikolojideki birçok alanda yaşam öyküsü, araştırmalarda veri toplamaya yardım edebilen bir araç olarak kullanılmıştır. Son yıllarda eğitim alanında da kullanılan "hayat hikâyeleri" bilme ve öğrenmenin yeni yolu olarak görülmektedir(Atkinson, 1998). Eğitimcilerin hayat hikayeleri, araştırmacılara onların hem eğitim hayatlarında hem de eğitimsel uygulamalarındaki tercihlerini nasıl yaptıklarını anlatabilir(Witherell ve Noddings, 1991).

Bireylerin Hayat hikâyelerinin ele alınmasında, birçok alanla birlikte eğitim alanının da kullanılan metaforlar, bireylere geliştirmek ve tanımlamak istedikleri anlatımlarda özgür bir anlatım gücü ve istediklerini oluşturmada önemli etkinlik ortamları sağlamakta, yaşantılarıyla ilgili deneyimlerinde yaşadıkları belirsizlik ve problemleri daha kolay ifade edip, çözüme ulaşmada yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda hayat hikayeleri anlatımında kullanılan metaforlar dinleyicilerin ve okuyucuların kalıcı anlamlar elde etmesine de yardımcı olmaktadırlar.

Metafor; "insanların çoklu bir çevrede planlarından eylemlerine düşüncelerini organize ettiği büyük yapılar (Lakoff and Johnson, 1980; Hardcastle, Yamamoto, Parkay and Chan, 1985)" , "Bir şeyi anlamak için ona benzetilen başka bir şeyin adını eğreti olarak kullanma, ödünçleme (Demirel, 2005)", "anlama, bilişim ve düşüncemizin bir parçası olan, kavramsal yapı ve şema imajlarının sınıflandırılması ve sıralanması yoluyla düşüncenin nasıl oluştuğunu, öğrenme ve dil arasındaki ilişkiyi açıklayan önemli bir araç doğal bir mecaz (Woollard, 2005)" şeklinde tanımlanmıştır.

Metaforlar, bir fenomenin veya kavramın daha tanıdık ve bilinen terimlerle nitelendirilmesi(Gezer, 2006: 66), iki kavramın benzerliği az olsa da birini tanıyor olmanın ikincisinin daha iyi anlaşılmasını sağlaması (Ocak ve Gündüz, 2006) olarak belirtilirken, insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak düşünülmektedir (Cerit, 2008: 694).

Metaforlar başta eğitim öğretim kurumlarında ve araştırmalarda olmak üzere birçok alanda uygulanmaktadır. Bireylere geliştirmek ve tanımlamak istedikleri anlatımlarda özgür bir anlatım gücü ve istediklerini oluşturmada önemli etkinlik ortamları sağlamakta, yaşantılarıyla ilgili deneyimlerinde yaşadıkları belirsizlik ve problemleri daha kolay ifade edip, çözüme ulaşmada yardımcı olmaktadır.

Bu bağlamda, Bilim insanlarının akademik ve kişisel yaşamlarının kalıcı örnekler oluşturması açısından incelenerek, akademik hayatlarındaki bilimsel ve yaratıcı olan metaforlarının belirlenmesi, görüşlerinin ortaya konulması genç araştırmacılara katkı sağlaması bakımında büyük önem arz etmektedir.

Bu nedenle bu çalışmada yapılan görüşmelerin analizi sonucu elde edilen metaforlar yoluyla, eğitim alanındaki bilim insanlarının yaratıcılıklarını açığa çıkararak bunları genç araştırmacılara ve öğretmen adaylarına sunarak onların kendi yaratıcılıklarına, akademik yaşantılarına katkıda bulunmak bu araştırmanın en genel amacıdır.

Çalışmanın amacı; Yaşayan Bilim İnsanlarının Akademik Hayat Hikâyelerindeki Metaforlar'ı ele alarak, akademik özgeçmişlerini incelemek, öğretim üyelerinin hayatlarındaki bilimsel yaratıcı metaforları belirleyerek bakış açılarını ve görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Bu çerçevede çalışmanın problem cümlesi "Yaşayan bilim insanlarının akademik hayat hikâyelerini ve yaratıcılıklarını açıklarken kullandıkları metaforlar nelerdir?" ve kullanılan "Bu metaforlar bir takım değişkenlere (yaş, kıdem, cinsiyet, branş, çalışma alanı vb) göre, farklılık gösteriyor mu?" şeklindedir.

Bilim insanlarının hayat hikayelerine yönelik yapılacak olan görüşmelerde kullandıkları metaforların belirlenebilmesi için bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum belirlemesi kullanılmıştır.

Çalışma evreni ülkemizdeki eğitim fakültelerinde görevli olan eğitim programları ve öğretim, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi bölümü alanlarında görev yapan öğretim üyelerinden, örneklemi ise amaçlı örnekleme yollarından kolay ulaşılabilir durum örneklemesi(Yıldırım & Şimşek, 2005) yoluyla belirlenmiştir. Örneklem grubunu görüşmenin daha çabuk ve ulaşılabilir olması için Afyonkarahisar iline mesafe olarak yakın seçilen 7 ildeki (Afyon, Aydın, Ankara, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Konya) üniversitelerde görev yapan yaklaşık 50 öğretim üyesi oluşturmaktadır.

Çalışmada bilim insanlarının akademik özgeçmişlerindeki yaratıcılık metaforlarını açığa çıkarmak için, görüşmecilere serbestlik sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılacaktır.. Görüşme esnasında derinlemesine bilgi toplanabilmesi için görüşmenin akışına göre sorularda esneklik sağlanacaktır.Geliştirilen formda çalışmaya katılan öğretim üyelerinin yaş, kıdem, cinsiyet, branş, çalışma alanı durum değişkenleri de yer alacaktır.

Çalışmada verilerin toplanması tamamlandıktan sonra, analiz aşamasına geçilecektir. Yapılan görüşmelerin tamamlanmasından sonra, veriler ses kayıt cihazında çözümlenerek yazılı metne dönüştürülecek. Daha sonra Araştırmacılar arasındaki görüş birliğini tespit etmek için Miles ve Huberman (1994)'ın belirlediği güvenirlik formülü kullanılacaktır. (*Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)]x100)* Bu çalışmada, gözlemciler arasındaki uyum değerlerini tespit etmek için, temalara yapılan kodlamaların yüzdelik değerleri karşılaştırılacaktır. Çünkü bu kodlamalar araştırma bulgularını açıklanmasını sağlayan temel unsurlardır. Bu açıdan gözlemciler arasındaki uyumu en iyi yansıtacağı düşünülmektedir. Verilerin analizinde var olan durumu açıklamak için betimsel, daha detaylı bulguları elde etmek ve yorumlamak için de içerik analizi yapılacaktır. Belirlenecek olan kodların ve temaların organize edilmesinden sonra bulguların tanımlanması ve yorumlanması için nitel veri analizinde kullanılan OSR Nvivo 9 programından faydalanılacak, bu doğrultuda sonuç ve öneriler ortaya çıkarılacaktır.

Anahtar kelimeler: Metafor, akademik hayat hikaye, bilim insanı.

METAPHORS IN THE ACADEMIC LIFE STORIES OF LIVING SCIENTISTS

Gürbüz OCAK, Afyon Kocatepe University, gocak@aku.edu.tr
İjlal OCAK, Afyon Kocatepe University , iocak@aku.edu.tr
Aylin YAZICIOĞLU, Classroom Teacher, aylinyazicioglu20@hotmail.com

Abstract

In the life story of each person is a reflection of another's life story. In some mysterious, amazing way our stories and our lives are all tied together. A life story gives us the benefit of seeing how one person experiences and understands life over time. In telling our life story, we gain new insights into human dilemmas, human struggles, and human triumphs, while also gaining a greater appreciation for how values and beliefs are acquired, shaped, and held onto. In this way, the story of one person can become the story of us all (Atkinson, 1995). Because there are many common experiences, events or phenomena with other people in the lives of individuals. Life stories making up the focal point of community life, which guide us, make the current experience, re-establish the values of life and strengthen the ties with society, is an important factor. Individuals in the community told their life stories in interviews with other people for a long time and these interviews were used in many academic disciplines. Interviews based on the life stories which is the collection of information of the person's entire life have been accepted as one of the qualitative methods in many academic environment. In this academic environment, the life stories research were used as a way of collecting information in the areas such as psychology, anthropology, sociology, literature and history. For example psychology is also used as a means of learning human effort. In many areas of psychology, the life story was used as a tool helping the data collection. "Life Stories", used also in the field of education in recent

years, is seen as a way of knowing and learning(Atkinson, 1998). Life stories of educators can tell researchers how they do their preferences in educational lives as well as educational practices (Witherell ve Noddings, 1991).
In dealing eighth the life stories of individuals, metaphors used in education with many different field provide an important practice environment which helps to create what they want and a free expression to develop and identify individuals; in addition to this it helps to find a solution and express easily the uncertainty and problems they experience in their lives. At the same time, metaphors used in telling the life stories can help to derive permanent meanings to the audiences and readers.
Metaphor is defined " big structures that organize people's thoughts from plans to actions in a multiple environment (Lakoff and Johnson, 1980; Hardcastle, Yamamoto, Parkay and chan, 1985)", "using the name of something that is likened to it as makeshift to understand something (Demirel, 2005)", " a natural metaphor and an important tool explaining the relationship between language and learning, and how thoughts has occurred through classification and sorting the images of schemes which are parts of our thinking, understanding and information (Woollard, 2005)".
Metaphors is thought " a phenomenon or a concept defined with more familiar and known terms (Gezer,2006: 66)", "a similarity of two concepts, at least knowing one providing understanding the later one well (Ocak and Gündüz,2006)", " a tool used while trying to explain people's thought and how they see the environment, the events and the subjects using different simile (Ceri,2008:694).
Metaphors are applied in many areas including education institutions. Metaphors provide individuals a free expression power by means of which they do what they want to develop and identify, an important activity environment helping them create they want and metaphor help people Express their problems and uncertainty about their life and reach a solution.
In this context, it is great important to examine scientists academic and personal lives in terms of being permanent examples, to identify their scientific and creative metaphors in their academic lives, to put their views in terms of providing young researchers contribution.
Because of this, by means of metaphors reached as a result of analysis of meeting done in this study, to bring to light scientists' creativity in the field of education, to present these teachers trainers and young researchers through which to provide them contributions their own creativity and academic lives are the most general aims of this research.

The aims of this study are to examine the academic biography of scientists by handling the metaphors in their academic life stories and to bring to light of points of views and thoughts of instructors through identifying the scientific creative metaphors in their lives.
In this frame, the problem sentence of the study is "What are the metaphors used by scientists while explaining their creativity and their academic life stories?" and "Do these metaphors demonstrate a difference according to some variants such as age, sex, branch?".
In this study, case determination which is one of the patterns of qualitative researches is used to identify metaphors used in meetings in the life stories of scientists.
The study universe are faculty members who are in the charge of education programs in faculties of education and training, classroom teacher training department, social sciences teacher training department, secondary school science and mathematics teacher training departments and the study and the study sampling is easily accessible case determination (Yıldırım & Şimşek, 2005) which is one of the purposive sampling ways. The sampling group includes about 50 faculty members working at universities in 7 provinces (Afyon, Aydın, Ankara, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Konya) in the near distance selected due to be reached more quickly.
In the study, a semi-structured interview approach will be used to provide interviewers freedom and to uncover creativity metaphors in the academic biography of scientists. During the meeting, to gather depth information in questions will be provided flexibility according to the flow of interview. In the developed form there will be included age, seniority, gender, branch and study area state variables of faculty members.
Analysis phased will be after the completion of the study. After the completion of the negotiations, the data will be converted to the typed text through the resolution of the data in the recording device. Then Miles and Huberman (1994)'s reliability Formula will be used to determine consensus among researchers. (Reliability = [consensus/ (consensus + vision seperation)]x100).The percentage values of the encodings of themes will be compared to determine the values of harmony between observers. Because these codings are the major elements providing the disclosure of research findings. In this respect, it is thought to reflect the best harmony between observers. Descriptive analysis will be done to describe the existing situation of the data analysis and also content analysis will be done to obtain more detailed findings and to interpret. After the organization of codes and themes to be determined, a qualitative data analysis program, OSR Nvivo 9 will be used to identify and interpret findings, and in this direction conclusion and recommendations will be enacted.

References

Atkinson, R.(1995). *Gift of Stories*. London: Bergin & Garvey Westport, Connecticut.

Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, Ca.: Sage. http://www.itari.in/categories/higherpurpose/life_story_interview.pdf (Erişim tarihi: 5 Eylül 2010)

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz 2008, 6(4), 693-712, (14.08.2010) www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2008_cilt6/sayi_4/693-712.pdf

Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gezer, A. (2006). Soyut kavramların öğretiminde hayvan masallarının yeri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hardcastle, B., Yamamoto, K., Parkay, F. W., & Chan, J. (1985). Metaphorical views of school: A cross-cultural comparison of college students. *Teaching and Teacher Education,* 1(4), 309–315.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. Second Edition. California: Sage Publications.

Ocak, G., Gündüz, M., (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), (293-309).

Witherell, C. ve Nodding, N.(1991). *Stories lives tell: narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press.

Woollard, J.(2005). The Implications of the Pedagogic Metaphor for Teacher Education in Computing. *Technology, Pedagogy and Education*, Vol. 14, No. 2 (189-204)

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

Key words: Metaphor, the story of academic life, a scientist.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SAHİP OLDUĞU YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ

Hasan Hüseyin ŞAHAN, Balıkesir Üniversitesi, hasansahan@windowslive.com
İbrahim KALKAY, ikalkay@hotmail.com

Özet

İlgili alan yazın incelendiğinde düşünme terimi üst düzey düşünme becerileri şeklinde kullanılmaktadır. Üst düzey düşünme becerileri de eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve üst bilişsel düşünmeyi kapsayan bir ifadedir. Bloom'un bilişsel alan taksonomisinde, üst düzey düşünme becerilerinin ilgili olduğu yetenekler bilgi, kavrama ve uygulama yeteneklerine odaklanan alt düzey düşünme kategorilerinin aksine genellikle analiz, sentez ve değerlendirme gibi yeteneklerle ilgili üst düşünme kategorileri ile eş olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve üst bilişsel düşünme üst düzey düşünme becerileri başlığı altında toplanmaktadır. Üst düzey düşünme becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve üst bilişsel düşünme birbirlerine çok yakın olmakla birlikte belli özellikleriyle birbirinden ayrılan düşünme becerileridir. Diğer yandan yansıtıcı düşünmeyi bir şemsiye gibi ele alan görüş ise, yansıtıcı düşünmeyi eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeyi kapsayan bir terim olarak ifade etmiştir.

Yansıtıcı düşünme diğer düşünme türlerine göre daha çok boyuta sahiptir ve daha kapsamlıdır. Yansıtıcı düşünme sahip olduğu farklı boyutlar nedeniyle literatürde farklı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan birkaç tanesi şunlardır: 1- "Herhangi bir düşünceyi veya bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını tutarlı ve dikkatli bir şekilde düşünmektir" 2- "Eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme sürecidir" 3- "Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir"

Yansıtıcı düşünme 4 boyutta anlam bulmaktadır: Yansıtıcı düşünmede görüşler, bilgiler ve düşünceler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir görüş, bilgi ya da düşünce kendisinden öncekine dayanır ve kendisinden sonrakinin uygunluğuna karar verir. Yansıtıcı düşünme, olaylara ve olgulara karşı olumlu duygu ve inanç geliştirmeyi amaçlar. Yansıtıcı düşünmede, algılanan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul ya da ret edilir. Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir. Yani yansıtıcı düşünme önyargıları kabul etmez.

Bireylerin okulda öğrendiklerini günlük hayata aktarabilmeleri, bilgiyi alan değil üreten olabilmeleri ve yukarıda bahsettiğimiz boyutlarıyla sağladığı faydalar nedeniyle yansıtıcı düşünme becerilerini mutlaka kazanmaları gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisini okulda bireylere kazandırılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının sahip oldukları yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının sahip oldukları yansıtıcı düşünme eğilimlerinin düzeyi nedir?
2. Cinsiyet açısından öğretmen adaylarının sahip olduğu yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Necatibey Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile farklı fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının sahip olduğu yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Necatibey Eğitim Fakültesi 1. Sınıf ve 4. Sınıf öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğu yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sayısal ve sözel alanlarda öğrenim görmeleri açısından öğretmen adaylarının sahip olduğu yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Betimsel nitelikli tarama modelinde olan bu araştırmanın evrenini 2010 – 2011 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ve farklı fakültelerden mezun olup Balıkesir Üniversitesinde pedagojik formasyon alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçkisiz olarak belirlenen 453 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Bu öğretmen adaylarının 310 tanesi Necatibey Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte, 143 tanesi ise farklı fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon eğitimi almaktadır.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemeye yönelik olan bu araştırmada veri toplama aracı olarak Semerci (2007) tarafından geliştirilen "Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek için yapılan analiz sonuçlarında, madde toplam korelasyonları 0.308 ile 0.607 arasında değişmiş, test tekrar test korelasyonu 0.742 ($p<0.01$) ve iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.77 ($p<0.01$) bulunmuştur. YANDE ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.908'dir. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmanın verileri 2010-2011 eğitim öğretim yılının bahar döneminde araştırmanın hedef kitlesini oluşturan öğretmen adaylarına elden dağıtılıp toplanmıştır.

Araştırmanın verileri SPSS 12.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine ilişkin elde edilen veriler yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak tablolaştırılmıştır. Varyanslar homojen olduğundan öğretmen adaylarının sahip oldukları yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki farkın değişkenler açısından anlamlı olup olmadığını belirlemede ise "t testi" kullanılmıştır. Farkların anlamlılığını yorumlamada *.05* anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeleştirilmiştir.

1.Öğretmen adaylarının sahip oldukları yansıtıcı düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

- Cinsiyet açısından öğretmen adaylarının sahip olduğu yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.
- Necatibey Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile farklı fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının sahip olduğu yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.
- Necatibey Eğitim Fakültesi 1. Sınıf ve 4. Sınıf öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğu yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir
- Sayısal ve sözel alanlarda öğrenim görmeleri açısından öğretmen adaylarının sahip olduğu yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı düşünme, öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri

PRE-SERVICE TEACHERS' REFLECTIVE THINKING TENDENCY

Hasan Hüseyin ŞAHAN, Balıkesir University, hasansahan@windowslive.com
İbrahim KALKAY, ikalkay@hotmail.com

Abstract

Upon analyzed the literature, thinking term is used as high level thinking ability.

The term high level thinking ability covers the terms such as critical thinking, creative thinking and high level of cognitive thinking. In Bloom's cognitive domain taxonomy, high level thinking abilities are generally analyze, synthesis and evaluation contrary to know level

thinking ability such as knowledge, comprehension and application. The high level thinking ability is equal with the high level abilities in Bloom's Taxonomy.For this reason, creative thinking, critical thinking, reflective thinking, high level cognitive thinking are accepted as high level thinking ability. The terms ,creative thinking, critical thinking, reflective thinking, high level cognitive thinking, called as high level thinking abilities have very similar meanings; however, they differ from each other with their specific properties. On the other hand, the idea accepted the term reflective thinking as an umbrella term accepts critical thinking and creative thinking subtitle under reflective thinking.Reflective thinking is wider term and has more dimensions. Because of its being wider, the term is defined in different ways in literature Some of these definitions are as follows: 1. Thinking any knowledge cautiously in accordance with its aim or thing any knowledge keeping with the desired results. 2. It is decision making process on educational process and evaluating the results of these decisions. 3. It is thinking process for emerging positive or negative ways related to the person's teaching and learning methods.Reflective thinking has 4 dimensions: There is a sequence among ideas, knowledge, and meaningful relationship among the ideas. An idea or knowledge is either depends on previous one or later one. Reflective thinking aims to develop positive beliefs to events and facts. In reflective thinking, the thought and perceived cases are rejected or accepted according to suitableness of the cases being logical or not.Reflective thinking requires making good research related to nature of a belief, conditions and bases. Reflective thinking doesn't accept prejeduce.The reflective thinking must be taught to students because of the reasons mentioned above and in order to be a person not learning knowledge but producing knowledge and to transfer the knowledge gained at school to the real life. To be taught the reflective thinking at schools, firstly teacher should have it.

The aim of this study is to determine pre-service teachers' current tendency towards reflective thinking. With this purpose the questions below are analyzed.

1. What is the level of pre-service teachers' tendency towards the reflective thinking?
2. Is there a meaningful difference between genders about this tendency?
3. Is there a meaningful difference between the students attending Necatibey Education Faculty and the students graduated from different faculties and attending pedagogical formation programme?
4. Is there a meaningful difference between 1st grade student and 4th grade students' ideas in Necatibey Education Faculty about the reflective thinking?
5. Is there a meaningful difference between the students according to the education fields as verbal and quantitative?

The descriptive model is used in the research. The universe of the study will be consist of the pre-service students attending Necatibey Education Faculty students and the students graduated from other faculty and departments and attending pedagogical formation programme during the education year 2010-2011.The data collected from 453 pre-service teachers with stratified sampling method. 310 of the participants are students in Education Faculty and 143 participants are graduated from different faculties and attending pedagogical formation programme. 'The Reflective Thinking Scale for Teachers and Pre-service Teachers(YANDE)' is used as data collection tool developed by Semerci(2007).

The analysis results were that total item correlation was 0.308-0.607, repeated test correlation 0.77($p<0.01$).The correlation coefficient between two half marks 0.77($p<0.01$).

YANDE scale's Cronbach Alpha coefficient is 0.908. This results show that the scale has the quality of validity and reliability. The survey papers were delivered and collected directly to the participants who were attending in education year 2010-2011 spring term. The analysis was made with SPSS 12.0 package programme. The personal data counted as percentage and frequency, and turned into tables.'t' test was used because variants were homogenous, the meaningfulness of the differences interpreted as accepting the level 0.5.

After analyzing of the data the results were obtained and indicated as items

1. The level of pre-service teachers' reflective thinking ability is low.
   - There is a meaningful difference between genders of the pre-service teachers' tendency of reflective thinking.
   - There are no meaningful differences between reflective thinking ability of the students attending Necatibey Education Faculty and the students graduated from different faculties and attending pedagogical formation programme.
2. There are no meaningful differences between the students' reflective thinking ability at 1st grade and the 4th grade.
   - There is meaningful difference of reflective thinking ability between the students attending the verbal departments and quantitative departments.

Key Words: *Reflective thinking, teacher qualifications, students' reflective thinking ability*

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARI İLE ÖĞRETMENLİK FORMASYON PROGRAMINA YÖNELİK DÜŞÜNCELERİ

Hasan ŞEKER , Muğla Üniversitesi,hseker@mu.edu.tr
İzzet GÖRGEN Muğla Üniversitesi,igorgen@mu.edu.tr
Sabahattin DENİZ , Muğla Üniversitesi sdeniz@mu.edu.tr

Özet

Bazıları mesleğe girmede istekli, insanlara, öğrencilerine bir şeyler öğretme amacıyla öğretmenlik mesleğini seçme tercihinde bulunurken, bazılarının ise tesadüfen, şans eseri mesleğe yönelmekte olduğu görülmektedir. Öğretmen eğitimi ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar, öğretmen adaylarını öğretmen olabilmeleri için neyin motive ettiğini keşfetmeye yönelik olduğu görülmektedir. İş deneyimi, karşılaşmış oldukları insanlar, aile, arkadaş çevresi öğretmenlik seçimini etkileyebilmektedir. Ayrıca çalışmalar öğrencilerin (öğretmen adaylarının) kendi okul deneyimlerinin, öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde büyük etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Roness ve Smith, 2009).

Güdüleme, "kişiyi belli bir eylemi gerçekleştirmeye yönelten içsel dürtü, itici kuvvet, duygu ve arzudur (Brown, 2001: 114). Dörnyei (2001:8), güdülenmenin üç temel unsuru olduğunu ifade eder. Belirli bir eylemi gerçekleştirme tercihi (insanların bir davranışı yapma nedeni), tercih edilen hareketi devam ettirme azmi (insanların yapmaya başladıkları eylemleri ne kadar süre devam ettirecekleri), hareketi gösterirken sarf edilen çaba (eylemi gösterirken ne oranda çaba sarf edecekleri). Bu nedenle davranışlarımızı harekete geçiren kaynaklar genel olarak içsel ve dışsal olarak iki grupta ele alınabilir. İçsel güdülenme bireyin içinde var olan merak, bilme isteği ve ihtiyaç, rekabetçi ruh, ilerleme vb., ihtiyaçların harekete geçmesiyle oluşan bir süreçtir (Reeve, 1997 : 105). Noels vd., (2003:38) İçsel güdülemeyi üç başlıkta açıklar: (a) bilgi; yeni bir şey öğrenmenin bir problemi çözmenin ve anlamanın verdiği zevk ve tatmin duygusuyla harekete geçme. (b) başarı; bireysel başarma ve üretmenin vereceği tatmin duygusuyla harekete geçme. (c) uyarılma; heyecan, mutluluk gibi hoş duygular hissettiği için harekete geçme. İçsel olarak güdülenmiş öğretmenler, yeni bir şeyler öğrenmenin ve öğretmenin verdiği zevkle, başarılı olmanın, bir şeyler üretmenin verdiği tatmin duygusuyla, yapılanların olumlu sonuçlarını görerek harekete geçerler. Davranışlarımızı harekete geçiren sadece içsel faktörler değildir. Birey ödül almak, olumsuz durumlardan kurtulmak

için de harekete geçebilir. Dışsal güdülenen bireyler en az çabayı harcayarak sonuca daha çabuk ulaşmayı hedeflerler. Öğretmen adaylarını güdüleyen kaynaklar ve etki derecesi ne olursa olsun öğretmenlik mesleğinde motivasyonun önemi ve değeri ortak kabul gören bir görüştür.

Farklı ülkelerde ve farklı branşlarda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine girme motivasyonlarında benzerlikler olduğu gibi farklılıklar da görülebilmektedir. Örneğin Andrews ve Hatch (2010)'in İngiltere'de yaptığı çalışmada Matematik öğretmenlerinin öğrencilik yaşantılarındaki deneyimler, insanlarla çalışma istekleri, çaresizlikleri (a sense of inevitability) ve arzu etmelerinin öğretmenlik mesleğini seçmelerinde motivasyon kaynağını oluşturmaktadır. Bu seçimlerde olumsuz duygulardan çok olumlu duygular besledikleri görülmektedir. İngiltere ve Norveç örneklemindeki başka bir çalışmada (Kyriacou, Hultgren ve Stephens (1999), her iki örneklemdeki öğretmen adaylarının öğretmek istedikleri konuyu öğretmekten hoşlandıkları için öğretmenlik mesleğine yönelmeleri güçlü bir faktör olarak görülmektedir. Ayrıca çalışmada, sosyal zaman fazlalığı ve yaz tatili önemli bir faktör olarak görülmektedir. Çinli öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercihlerinde daha çok mesleki güvenlik ve istikrar gibi dışsal faktörler etkili görülmektedir (Gao ve Trent, 2009). Taywan'da öğretmen adayları uzun süreli bir yetiştirme (iki yıllık)ve bir yıllık staj sürecinden sonra öğretmen olarak atanabilmektedir. Bu süreci tamamlamış olmaları onların öğretmen olmalarının garantisi değildir. Okullarda birçok öğretmenlik yeterliğini yerine getirebildikten sonra atama olabilmektedir (Wang, 2004). Bu koşullarda Taywan'da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine girişlerini etkileyen motivasyon kaynakları ile ilgili yapılan çalışmada öğretmen adaylarının daha önceki öğretmenlik deneyimlerinin (evde ders verme, küçük çocukların etüt merkezlerinde çalışma gibi.,) çalışma yöntemindeki gruplarda %66 ile % 80 oranında öğretmenlik mesleğine yönelmedeki motivasyon kaynağı olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenliği seçmedeki diğer önemli motivasyon kaynağı ise, %75 oranında iki yıllık öğretmenlik eğitimi sürecinde geçirmiş oldukları olumlu yaşantıların etkisi olduğunu dile getirilmiştir (Wang, 2004).

Eğitimin niteliğini etkileyen faktörleri içerisinde önemli bir değişken olarak öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenin niteliği gelmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları ve öğretmen yetiştirme sistemi öğretmen niteliğini etkileyen önemli faktörlerdendir. Öğretmenlik mesleğine yönelik algılar öğretmen adaylarının bu mesleği seçme nedenlerini de etkileyebilecektir. Öncelikli amaçları ve görevleri öğretmen yetiştirmek olmayan Fen Edebiyat Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin çeşitli uygulama biçimleri ile öğretmen olabilmeleri mümkündür. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu ve güçlü motivasyona sahip olmak mesleğin gerektirdiği niteliklere sahip olmakla doğrudan ilgilidir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik algıların öğretmen adaylarının farklı kaynaklardan gelmiş olmaları ile de ilişkili olabilir. Fen edebiyat fakültesi öğrencilerini öğretmenlik mesleğine ilişkin motive eden faktörleri belirlemeyle öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin bazı düzenlemelerin yapılmasının yolunu açabilecektir. Yenilmez ve Acat (2003)'ın çalışmalarında, Tezsiz Yüksek Lisans öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının güçlü olduğunu ve öğretmenliğe ilişkin ilgi ve yeterliliklerinin güçlü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesleğin ileriki aşamalarındaki öğretmenlik mesleğine yönelik kariyer değişiminin nedenlerinin incelendiği araştırmada, içsel ve diğerkâmlık ile ilgili motivasyonun dışsal ödüllenmelerden daha ön planda olduğu görülmektedir (Williams ve Forgasz, 2009).

Öğretmenlik mesleği için aday olan Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tercihlerini etkileyen, onları motive eden faktörlerin belirlenmesi bu çalışmada amaçlanmaktadır. Bu araştırmada, Tezsiz Yüksek lisans programı ile öğretmen yetiştirme, hem de Fen Edebiyat Fakültelerinde öğrenim gören öğrencileri için açılan formasyon kursunda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ve öğretmenlik formasyon programlarına ilişkin görüşlerin ne(ler) olduğunu betimlenmiştir.

Araştırmanın problemini çözmeye yönelik olarak betimsel ve ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 191Tezsiz Yüksek Lisans öğrencisi ile pedagojik formasyon sertifikası almakta olan 100, toplam 291 Tezsiz Yüksek lisans ve Lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

Veriler, Roness ve Smith (2009)'in lisansüstü eğitim sertifikasına (PGCE) katılan öğretmen adayları için hazırladıkları ölçme aracı aracılığı ile toplanmıştır. Ölçme aracı birkaç bölümden oluşmaktadır. A. Öğretmenlik formasyon kursuna (Tezsiz yüksek lisans) yönelik motivasyonla ilgili bölüm (Likert tipi 5 soru), B. Öğretmen olma nedenlerini ölçen bölüm (17 soru), ayrıca öğretmenlik formasyon kursuna ve genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri içeren (14 soru) sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlik formasyonu kursu ve genel olarak öğretmenlik mesleği tercihlerine yönelik açık uçlu sorular da ölçme aracıyla birlikte uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının içsel-dışsal motivasyonlarıyla mesleki fedakârlıkları ölçülmüştür. Ayrıca anket formunda öğretmen adaylarının formasyon programlarına yönelik genel görüş ve beklentileri incelenmiştir.

Ölçme aracındaki sorular öğretmen adaylarının hem öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları hem de formasyon sürecine ilişkin beklentilerine dayanmaktadır. Ölçme aracı kurs sonunda uygulanmıştır. Hem Tezsiz Yüksek Lisans Programından mezun, hem de 2010-2011 eğitim öğretim yılında uygulanmakta olan formasyon programındaki öğrencilere uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının anket sorularına verdikleri tepkilerin puan ortalamaları hesaplandı ve tepkiler arası değişkenlik standart sapma ile hesaplandı. Değişkenler arası ilişkiler Pearsom moment korelâsyonu kullanılarak incelenmiştir. Değişkenler arası farklılık için ise t testi kullanılmıştır.

Tezsiz Yüksek Lisans öğretmen adayları genelde öğretmen olma isteğindedir. Öğretmenliği sürekli bir iş bulma amacıyla, iş piyasasında daha çok seçeneğinin olması amacıyla, çalışma güvencesi nedeniyle tercih etmektedirler. Tezsiz Yüksek lisans öğretmen adayları genellikle öğretmeyi sevmekte, gençlerle çalışmaktan hoşlanmakta, öğretmenlik mesleği için yetenekli olduklarını düşünmekte ve öğretmenliği bir meslek olarak görmektedirler. Öğretmenin maaşının düşük olmasına karşın, öğretmenlik mesleğinin rolünü sadece akademik konuları aktaran değil, öğrenci yetiştirme, bazı değerlerin öğrencilere kazandırılmasında rehber olma, öğrencilere örnek olma olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmen adaylarının neredeyse yarıya yakını doğrudan öğretmen olarak atanmayı daha çok tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Seçme şansı olsaydı tekrar öğretmen olma konusunda çok da olumlu düşünmemektedirler. Bu bulgular öğretmenlik eğitimi programında bulunan Fen edebiyat Fakültesi öğrencilerinin tepkileriyle karşılaştırılarak analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Formasyon programı, mesleki tercih, motivasyon, öğretmenlik mesleği

PRE-SERVICE TEACHERS' MOTIVATION TOWARDS THE PROFESSION OF TEACHING AND THEIR OPINIONS ABOUT PEDAGOGIC FORMATION PROGRAM

Hasan ŞEKER , Muğla University,hseker@mu.edu.tr
İzzet GÖRGEN Muğla University,igorgen@mu.edu.tr
Sabahattin DENİZ , Muğla University, sdeniz@mu.edu.tr

Abstract

While some people select the profession of teaching as they are enthusiastic to teach learners, some others go into the profession of teaching by chance or accident. Some of the research carried out in the field of teacher education in recent years has focused on the drives motivating people towards the profession of teaching. Many factors such as job experience, people encountered, family and

friends may encourage people to select teaching as their profession. Moreover, some studies indicate that pre-service teachers' their own school experiences may be influential on their decision to be a teacher (Roness and Smith, 2009).
Motivation "is an internal drive, driving force, feeling or desire orienting an individual towards achieving an objective" (Brown, 2001: 114). Dörnyei (2001:8) states that there are three basic elements involved in motivation. Preference for experiencing a specific activity (a reason for people to do an activity), desire to maintain the effort required (how long the people will maintain the activity they have started), the amount of the efforts exerted while performing the action (the extent to which they make effort to do the activity). Hence, the drives leading us to take actions can be divided into two groups as intrinsic and extrinsic. The source of intrinsic motivation is wonder, desire and need to know, competitive disposition, desire to progress etc (Reeve, 1997: 105). Noels et al., (2003:38) explain intrinsic motivation under three headings: (a) information; being motivated by the pleasure and satisfaction taken from learning a new thing, solving and understanding a problem (b) achievement; being motivated by the feeling of satisfaction taken from personal achievement and production. (c) Arousal; being motivated by the desire of experiencing emotions such as thrill and happiness. Intrinsically motivated teachers become oriented with the pleasure of learning and teaching something, achieving an objective, and producing something and seeing positive outcomes. The factors leading us to take actions are not only intrinsic. People may also be motivated by rewards and opportunities to avoid difficult situations. Extrinsically motivated people aim to reach their objectives with the least possible effort. No matter what the sources of motivation and their level of impact, it is commonly agreed that in teaching profession, motivation is of vital importance.
Differences as well as similarities among the orientations of the teachers from different countries and different subject areas can be seen. For instance, Andrews and Hatch (2010) carried out a study in England found that among the motivation sources of the Mathematics teachers are there experiences lived with students, their eagerness to work with people, a sense of inevitability and their desire to be teacher. These selections are motivated by positive emotions rather than negative ones. In a study carried out in England and Norway, Kyriacou, Hultgren and Stephens (1999) found that in both countries, pre-service teachers' liking to teach what they want to is a powerful factor in motivating them to be a teacher. Moreover, the abundance of leisure time and long holidays were found to be other motivating factors. The main reasons motivating Chinese students are external such as job security and consistency (Gao and Trent, 2009). In Taiwan, pre-service teachers can be appointed as a teacher following a two-year teacher training education and one-year teaching practicum. Completing this process never guarantees their becoming a teacher. They can only be appointed as a teacher only after mastering many teaching competencies at schools (Wang, 2004). Under these conditions in Taiwan, it was found that the main source of motivation for pre-service teachers is their prior teaching experiences (60-80%) (private tuition, working with small children at study centers). Another important source of motivation for selecting teaching as a profession (75%) is their positive experiences lived during their two-year teacher training (Wang, 2004).
One of the most important factors affecting the quality of education is the quality of teacher training programs and teachers trained at these programs. Pre-service teachers' perceptions of the profession of teaching and teacher training system are among the main factors determining the quality of a teacher. Their perceptions of the profession of teaching may have important influences on their decision to select teaching as a profession. The graduates of Faculties of Science and Letters whose primary goal is not to train teachers can become teachers through various programs. Having positive and strong motivations towards the profession of teaching is directly connected with having the qualifications required by the profession. Moreover, pre-service teachers' different perceptions of the profession of teaching can be related to their backgrounds. Determining the factors motivating the graduates of the faculties of science and letters to be teachers may result in some regulations in teacher training system. In their study, Yenilmez and Acat (2003) found that the students attending master's programs without thesis have strong intrinsic motivation and they have strong interest in and competency for the profession of teaching. In a study looking at the decisions taken to be teacher at the later stages of one's career, it was found that intrinsic motivation is
The purpose of the present study is to determine the factors motivating the graduates of faculties of science and letters to be a teacher. In the present study, participants are students attending master's program without thesis and undergraduate students of faculties of science letters who are participating in pedagogical formation program. The study tries to determine their motivation towards the profession of teaching and their opinions about pedagogical formation program.
In order to find a solution to the research problem, descriptive and relational research method was employed.
The study group of the study consists of 191 master's students not having the obligation to write thesis and 100 undergraduate students from faculties of science and letters (n=291) attending pedagogical formation program.
The data in the study were collected through the scale developed by Roness and Smith (2009) for pre-service teachers attending post-graduate training certificate education (PGCE). The scale consists of several parts. A. part concerning the motivation towards pedagogical formation course (5 likert-type items), B. the part eliciting the reasons why they want to be a teacher (17 items), and a part including 14 items aiming to elicit opinions about pedagogical formation course and teaching profession in general. Together with the scale, open-ended questions were also directed to the students to elaborate their opinions about initial teacher training program and their selection teaching as a profession. Intrinsic and extrinsic motivation and professional sacrifice of the participants were evaluated. Moreover, the pre-service teachers' general perceptions of and expectations from pedagogical formation programs were also investigated.
The items in the scale are based on both the pre-service teachers' motivation towards the teaching of profession and their expectations from pedagogical formation program. The scale was administered to both graduate students and undergraduate students attending the program in 2010-2011 academic year at the end of the program.
Mean scores for the pre-service teachers' responses to scale items were calculated and the variety among the responses was calculated through standard deviation. The correlations among the variables were investigated with Pearson moment correlation. T-test was used to analyze the variety among the variables.
In general, the students attending master's program without thesis want to be teacher. They opt for teaching as a profession for the purpose of finding a permanent job, and due to lack of alternatives and job security. The students attending master's program without thesis like teaching and working with young people, think that they are competent enough to be a teacher and see teaching as a real profession. Though they think salaries in the profession of teaching are low, they think it is a good job because it gives the opportunity not only to provide information for students but also to train them as responsible citizens, and guide them to gain some values and provide them with proper role models. Almost half of the pre-service teachers stated that they prefer to be appointed directly as a teacher. Mostly, they did not want to be a teacher, if they had the opportunity to have another job. These findings will be analyzed by comparing them with the findings to be obtained from the students of faculties of science and letters.

Key words: Career preference, motivation, pedagogic formation program, teacher training

ARGÜMANTASYONUN ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE KULLANIMI

Hasene Esra YILDIRIR, Balıkesir Üniversitesi,epoyraz@balikesir.edu.tr
Canan NAKİBOĞLU, Balıkesir Üniversitesi, canan@balikesir.edu.tr

Özet

Bir ülkenin gelişmişliği, o ülkede yetişen bireylerin eğitim düzeylerininiyi olması ile doğrudan ilişkilidir. Bir ülkede ne kadar yetişmiş birey varsa, o ülke o derece kendini daha çok geliştirebilecek ve gelişmiş ülkeler sınıfına girebilecektir. "Bilgi güçtür" ilkesinin gün geçtikçe önem kazandığı zamanımızda ülkemizingeleceğini garantiye almamız için herşeyden önce düşünebilen, üretebilen, yenilikler meydana getirebilen gelişimci bireyler yetiştirmemiz gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen eğitiminin her şeyden önce gelmesi ve en çok üzerinde düşünülmesi gereken konu olması doğaldır. Her alanda iyi yetişmiş bir öğretmene sahip olmak demek, iyi yetişmiş, bilinçli, üreten, her alanda olumlu katkılar sağlayan geleceğin büyükleri olacak yüzlerce öğrenci demektir. Bu öğrencilerin her birinin ülkenin farklı alanlarında kapasitelerini göstermeleriyle, ülkemiz, her alanda kendini ispatlama ve gün geçtikçe kendini aşma potansiyeline sahip olacaktır. Dolayısıyla bir öğretmenin yeterli bilgi ve beceri ile donanması ve ona kendini geliştirme fırsatı verilmesi bizim önceliklerimiz arasında yer almalıdır.

Bunu gerçekleştirmek için öğretmen adaylarının yetiştirilmesine yönelik eğitim fakültelerinde yenilikler yapılırken, meslekteki öğretmenler için hizmet içi eğitim kurslar düzenlenmektedir. Eğitim fakültelerinde Eğitim Bilimleri ve Alan eğitimi derslerinde ve hizmet içi eğitim kurslarıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının pedagojik alanda gelişimlerini sağlamak amacıyla birçok farklı yaklaşım, yöntem ve teknik öğretilmektedir. Bunların arasında son zamanlarda fen eğitimi literatüründe oldukça sık anılan Argümantasyon yer almaktadır. Argümantasyon birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Jimenez-Aleixandre ve diğerleri (2000) Argümantasyonu soruları, meseleleri ve münakaşaları çözmek için kullanılan stratejiler olarak tanımlamışlardır. Argümantasyon yaklaşımının ortaya çıkmasında öncü olan Toulmin (1958) ise , argumanı; açıklayıcı bir sonucu, modeli ya da tahmini desteklemek ya da çürütmek için ortaya atılan teorilerin ve kanıtların bir koordinasyonu olarak tanımlamıştır. Driver ve diğerleri (2000) ise argumanın düşünme ve yazma sayesinde bireysel bir aktivite olarak veya spesifik bir topluluk içinde tartışılan, sosyal bir aktivite olarak görülebileceğini ifade etmişlerdir. Tanımlardan da görüldüğü gibi, Argümantasyon bireylerin bilimsel olarak düşünmesini, bilgiyi sorgulamasını, bilgiyi üretmesini, kendini ifade edebilmesini, bilgisini savunabilmesini ve işbirliği halinde bilgiyi paylaşmasını sağlayabilmektedir. Bu anlamda, Argümantasyonun eğitimde kullanılabilmesi için, öğretmen ve öğretmen adaylarına öğretilmesi çok önemlidir.

Bunun için hem kimya öğretmenlerinin hem de kimya öğretmen adaylarının uzun süreli ve destekleyici profesyonel gelişmeye ihtiyaçları olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, Argümantasyonu ve fen derslerinde uygulamalarını öğrenerek, bilimsel dilin kullanımını, bilimsel olarak tartışmayı ve uygulanması aşamasında materyal hazırlamalarını sağlayarak kişisel gelişimlerinin arttırılması gerekmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, öğretmen ve öğretmen adaylarına fen sınıflarında Argümantasyona dayalı derslerin nasıl gerçekleştirildiğini öğretmek ve uygulamalarla Argümantasyona dayalı ders işleyişini ne derece uygulayabildiklerini belirlemek amacıyla dokuz hafta süren bir workshop programı gerçekleştirilmiştir. Workshop programında, "Argümana Giriş", "Küçük Grup Tartışmalarını Yönetme", "Argüman Öğretimi", "Argümantasyon İçin Kaynaklar", "Argümanı Değerlendirme" ve "Argümanı Biçimlendirme" şeklinde başlıklar altında, katılımcılara fen sınıflarında Argümantasyonun nasıl gerçekleştirildiği örnek derslerin videoları gösterilerek ve üzerinde tartışmalar yapılarak anlatılmıştır.

Workshop çalışmasında, iki deneyimli kimya öğretmeni ve iki öğretmen adayı olmak üzere dört katılımcı yer almaktadır. Deneyimli kimya öğretmenleri Eğitim Fakültesi, Kimya Öğretmenliği mezunu olup biri 23 yıldır diğeri ise 27 yıldır ortaöğretim kurumlarında kimya öğretmenliği yapmaktadır. Kimya öğretmen adayları ise Balıkesir üniversitesi Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Kimya öğretmenliği beşinci sınıf öğrencileridir.

Katılımcılar workshop programını tamamladıktan sonra, üç Argümantasyona dayalı kimya dersi gerçekleştirmişlerdir. Deneyimli kimya öğretmenleri Argümantasyona dayalı kimya derslerini, görev yaptıkları okullarda gerçekleştirirken öğretmen adayları derslerini Okul deneyimi II kapsamında devam ettikleri okullarda gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılarla Argümantasyona dayalı derslerini gerçekleştirdikten sonra Argümantasyonun kullanılmasıyla ilgili düşünce ve deneyimlerini öğrenmek amacıyla araştırmacılarca hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile yaklaşık 30 dakika süren ikili görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bu çalışmada, katılımcıların özellikle Argümantasyona dayalı ders hazırlığı yaparken ve dersi gerçekleştirme aşamasında neler yaşadıkları, zorlanıp zorlanmadıkları ve bunların nedenleri araştırılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin analizi sonucunda, elde edilen bulgular Argümantasyona dayalı dersin hazırlık ve derslerin uygulanması aşamaları şeklinde iki alt başlık altında toplanmıştır. Katılımcıların bu iki başlıkta yer alan alt kategorilerin bazılarında aynı fikirlere sahip iken bazılarında farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Deneyimli kimya öğretmenlerinden her ikisi de Argümantasyona dayalı derse uygun çalışma kağıdı hazırlamada, uygun argüman örnekleri bulmada, hazırladıkları ders planını uygulamada, zamanı yetiştirmede, tartışmaları yönetmede ve argüman toparlamada zorlandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları ise yine deneyimli öğretmenler gibi bazı konularda farklı düşüncelere sahip olsalar da tartışmaya yönelik problem üretmede, tartışmaları yönetmede, tartışmaları sürdürmeye yönelik uygun soru bulmada ve argümanları toparlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar yaşadıkları bu zorlukları iki açıdan değerlendirmişlerdir. Öncelikle olayı öğrenci açısından ele alıp, bu zorlukların nedeni olarak, sınıfların kalabalık olmasını, öğrencilerin tartışmaya ve kendi fikirlerini söylemeye alışkın olmamalarını, öğrencilerin tartışabilecek yeterli bilgiye sahip olmamalarını ve ilgisiz olmalarını göstermişlerdir. İkinci olarak olayı kendileri açısından değerlendirerek, daha önce hiç çalışma kağıdı hazırlamadıklarını, herşeyin kendilerine hazır verildiğini, daha önce bu tarz bir ders gerçekleştirmediklerini, ders planı yapmadıklarını ve öğrencileri ile tartıştırmaya çalışmadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar, derslerin Argümantasyona dayalı olarak işlenmesinin öğrencilerin bilimsel bilgiyi sorgulamayı öğrenmelerini ve tartışmayı öğreterek öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlayacağı için faydalı olduğunu düşündüklerini belirlenmiştir. Bunların yanı sıra katılımcılar, ortaöğretimde programı yetiştirme, öğrenci yetersizlikleri, sınıfların kalabalık olması ve zaman sıkıntısı gibi olumsuzlukların varlığı nedeniyle, böyle bir yaklaşımın uygulanmasının biraz sıkıntılı olduğunu vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin ve öğrencilere Argümantasyonu benimsetme ve yukarıda bahsedilen problemleri yaşanmaması için, konunun öğretimi ve uygulamasına yönelik hizmetiçi eğitim çalışmalarının arttırılması önerilebilir. Ayrıca Eğitim Fakültelerindeki lisans derslerinde bu yaklaşım öğretilerek, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında bu konuda uygulama yapmaları sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Eğitimi, Argümantasyon

USAGE OF THE ARGUMENTATION IN TEACHER EDUCATION

Hasene Esra YILDIRIR, Balıkesir University,epoyraz@balikesir.edu.tr
Canan NAKİBOĞLU, Balıkesir University, canan@balikesir.edu.tr

Abstract

Development of any country is related to sufficient quality of education level of individual growing the country directly. If there is more educated individual in a country, the country will more develop itself and can catch the developed countries' level. Principle of ''Knowledge is force'' gain importance at the present time in which it is clear that we have to grow enterprising individuals that are able to think, produce, create innovations first of all .

It is usual that teacher training is the most prominent subject that must be thought when it is evaluated according to this perspective. Having teacher grown very well at the each discipline means having numerous students grown very well that will be adults of future. Our country will have potential of exceling and proving itself when every one of these students shows their own capacity at the different disciplines of the country.

Therefore being equipped sufficient knowledge and skill of a teacher and being given opportunities to develop himself /herself are subject that we should concentre on preferentially. While innovations are being imposed in the education for growing prospective teachers, in service training course is occurred in order to fulfil it.

A lot of different approaches, methods and techniques are taught in the science education, disciple training and in service training course to provide development of teachers and prospective teachers pedagogically in the education faculties. Argumentation has been often stressed lately among these lately in the science education literature. Argumentation has been determined differently by many researchers.

Jimenez-Aleixandre et al (2000) defined argumentation questions as strategies that are used to solve problems and arguments. Meanwhile, according toToulmin (1958) who was pioneer argumentation approach defined argument as a coordination of theories and evident which has been put forward to support or refute explicative a result, model an appraisal. Driver and others (2000) expressed that argument would be seen as social activity in the group that is a social movement discussed into specific community individual activity thanks to thinking and writing. As seen from the definitions, Argumentation can provide individuals to think scientifically, to query the information, to produce the information, to express themselves, share information in co-operation and to justify their information. In this sense, to be able to use the Argumentation in the education, it is very important to teach it the teachers and the prospective teachers.

So both chemistry teachers and prospective chemistry teachers need professional supportive development. Moreover, by learning argumentation and implementation of science course it is expected that teachers and prospective teachers increase their personal development at the stage of its implementation, use of scientific language, discussion scientifically, getting students discussed by providing to prepare material .

In accordance with explanations above, a workshop program has been occurred in order to indicate how science course based on argumentation is conducted and to provide to conduct implementations with teachers and prospective teachers in the science class. The workshop' duration was nine weeks. In this programme, it was explained to participants how the argumentation carry out in the science classes under the titles such as "Introducing Argument", "Managing Small Group Discussion", "Teaching Argument", "Resources for Argumentation" and "Modelling Argument" by showing the videos of the argumentation lessons and making discussions about these.

Four participants who are two experienced chemistry teachers and two prospective teachers have attended in this workshop study. The experienced teachers have been graduated from education faculty. First one has studied as a secondary chemistry teacher for 23 years and the other experienced chemistry teacher has also been secondary chemistry teacher for almost 27 years. Both of prospective chemistry teachers have still been 5th grade students in division of chemistry education of Secondary School Science and Mathematics Education Department at Balıkesir University.

After workshop program had been completed, participants carried out three chemistry course based on Argumentation. While experienced chemistry teachers were performing chemistry course in the school where they officiated, prospective teachers carried out course in the school in which they continued as a part of school experienced. After participants had been performed courses based on Argumentation, interviews were conducted with semi-structured interview form prepared by the researchers nearly 30 minutes and these interviews were analysed by applying descriptive analysis approach.

In the present study, it was tried to investigate what participants experienced at stage of especially preparing course based on argumentation and performing course and whether they met difficulties or not and what causes of these are.

Findings have been classified into two headings which are the stage of preparation and application of courses. While some participants were sharing same ideas at the sub-categories in these titles, it was seen that they had different views. It was determined that both of experienced chemistry teachers had difficulties about preparing appropriate worksheet for course based on argumentation, finding suitable examples of Argumentation , application of lesson plan, managing lesson duration, managing discussion and rounding off argument. Although prospective teachers had different views about some topics like experienced teachers, they expressed that they had been forced about creating problem for discussion, managing discussion, finding appropriate question to continue discussion and rounding off argument.

Participants evaluated these challenges in two ways. Primarily, judging in terms of students, as the cause of these difficulties, they showed being of overcrowded classes, not getting used to discuss and express their own thoughts of students, insufficient knowledge of students for discussion and their indifference. Secondly, by evaluating themselves, they stated that they had never prepared such worksheet before, everything had been given them readily they had not prepared and performed such a course , they had not made lesson plan and not tried to made students discussed until this time.

Participants' opinions about the benefits of Argumentation based courses are following. Usage of argumentation would help students learn to query scientific knowledge and to discussion, and so gain their self-confidence. On the other hand, participants have stressed that the fact that the Argumentation could be applied has been problem in the secondary education in which there are application of curriculum, overcrowded class and lacking of time.

Consequently, in service studies about argumentation should be increase for instruction and application of topic in order to get students and teacher to accept argumentation and not to experience such a problem in the light of feedback; furthermore, prospective teachers can practise as a apart of teacher application course by emphasizing Argumentation in the courses at Education Faculty.

Key Words: Teacher Education, Argumentation

KÖY ENSTİTÜLERİ FELSEFESİ'Nİ YENİ KUŞAK ÖĞRETMENLERE KAZANDIRMA İMECESİ

Hayal KÖKSAL, Boğaziçi Üniversitesi, hayal@boun.edu.tr
Feyza DOYRAN, Bahçeşehir Üniversitesi, feyza.doyran@bahcesehir.edu.tr

Özet

Yaşamı içselleştirmenin ve bunu sürekli kılmanın özü olan 'Yaparak yaşayarak öğrenme' aydınlanma döneminin en önemli eğitim kurumu olan "Köy Enstitüleri"nde eğitimin temel ilkesiydi. İmece kavramının temel alındığı bu okullarda; özgürce sorun çözmek, yapıcı eleştiriyi öğrenmek ve uygulamak (Cumartesi toplantıları), klasik edebiyat eserlerini okuyup çağdaş müzik kültürü edinmek ve en az bir müzik aleti çalmak öğrencilerin ufuklarını açan uygulamalardı. Üstelik yaşamın her safhasında yan yana olan kadın ve erkeği eğitim sıralarında da aynı uygulamayla birlikte yaşamaya ve öğrenmeye alıştıran 'karma eğitim' de en büyük özellikti. Ülkemizde 2005 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan 'Yapılandırıcı Eğitim Modeli'nin hedefi de yaparak yaşayarak öğrenme olunca Köy Enstitülerinin kısa süren yaşamlarına ve gösterdiği başarıya rağmen kapatılmasının eksikliğini giderebilmek ve geçmişte bir yıldız gibi parlayan o felsefe ve uygulamasını günümüz öğretmenlerine tanıtabilmek amacıyla 2005-2010 yılları arasında 30 projeyle sonlanan bir çalışma başlatıldı (Köksal: 2005, 2007, 2008, 2009, 2011).

"Yeni kuşakların, Tonguç ve "Köy Enstitüleri"ne olan ilgisi meslek yaşamım boyunca beni derinden etkiledi. Ülkemizde eğitimin gittikçe bozulması karşısında ilginin özleme dönüştüğüne tanık oldum..." diyor, Sayın Pakize Türkoğlu (2000:9), o son derece aydınlatıcı, ayrıntılı hazırlanmış "Tonguç ve Enstitüleri" adlı yapıtında.

Köy enstitülü öğretmenlerde yetişmiş, Eğitim Enstitüsü çıkışlı bir eğitimci olan Dr. Köksal 1988 yılından bu yana Eğitim Fakültelerinde çalışan bir öğretim elemanı olarak öğretmen eğitiminde eksikliğini gözlemlediği gereksinimler doğrultusunda 2000 yılından itibaren Köy Enstitüsü felsefesine duyduğu ilgiyi öncelikle bu alanda çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşlarında gidermeye çalıştı. Köy enstitülü mezunlar ve çeşitli kaynaklardan edindiği bilgiler doğrultusunda geniş bir vizyon kazanımı için öğretmen adaylarımızın yurdumuzda gerçekleştirilen farklı eğitim reformlarını ve uygulamalarını öğrenmeleri gerektiği kanaatine vardı. Bunların başında da Köy Enstitüleri geliyordu. 2005 yılında tasarladığı bir proje doğrultusunda eğitim fakültelerinde verdiği "Pedagojik Formasyon" derslerinde projesini uygulamaya geçirdi. Boğaziçi ve Yeditepe Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde verdiği;"Öğretmenlik Mesleğine Giriş", "Okul Deneyimi","Yenilikçi Öğretmenlik" ve "Eğitimde Kalite" derslerinde anlatmaya başladığı "Köy Enstitüleri" felsefesi öğrencilerin çok ilgisini çekince de proje hayata geçti. Sayın Türkoğlu'nun belirttiği "özlem" duygusunu bir nebze olsa da gençlere tattırabilmek için derslerini verirken dönemin ilk haftalarını "Öğretmen Marşı, Ziraat Marşı", Köy Enstitüleri felsefesi, "Yeniden İmece" dergileri, Can Dündar'ın "Köy Enstitüleri Belgeseli" ve Sayın dostum Prof.Dr. Oğuz Makal'ın "Mandolinli Kız", "Eğitmenler" ve "Onların Hikâyesi" yapıtlarıyla başlattı. Öğrenciler bir zamanlar okudukları ve mezun oldukları "X Anadolu Öğretmen Lisesi"nin bir zamanlar bir "Köy Enstitüsü" olduğunu öğrendiklerinden hem şaşırdılar hem de memnun oldular. Bazıları bunu ilk öğrendiklerinde daha önce öğrenmemenin verdiği üzüntü ile içleri burularak ilk tatillerinde yine o yuvalara koştular, daha çok şey görebilmek, öğrenebilmek için...

Bu durum her dönem daha fazla öğretmen adayı öğrencisi için yinelenmeye başlayınca, şimdi çoğunun dilinde ve gönlünde olan bu felsefe, dönem projelerinin ana konularından biri haline getirildi ve o okullara genç öğretmen adaylarının gözlüğüyle bakılmaya başlandı. Çalışılan projelerin bir kitapta toplayıp öğretmen adayları başta olmak üzere tüm ilgi duyanlarla paylaşılması da hedefler arasındaydı. Biten her dönemin ardından yaşanan duygular aynıydı: Dersleri "Köy Enstitüleri" çalışmaları ile başlatıyor olmak, hem mutlu ve hem de gurur vericiydi. Gençlerimizi çağdaş yöntem ve yaklaşımlarla bilinçlendirme önce aile yuvasından sonra da sınıflardan başlayarak toplumun her kademesine yayılmalı. "Niye aileden?" derseniz; nedeni 2. ve 3. kuşak köy enstitülülerde açıkça görülüyor. Çevrenizdeki köy enstitülülere bir bakın, ne kadar farklı olduklarını hemen hissedeceksiniz. Aydınlık bir gelecek için; okuyup araştıran, bilimsel düşünce sistematiğinden yana bireyler yetiştirmek için; evde yavrularımıza, okulda öğrenci ve öğretmen arkadaşlarımıza "Tonguç ve Yücel" düşünce sistematiğini aktarmak zorundayız, çünkü onlar çağdaş, laik ve cinslerin bir arada yaşadığı, sorun çözücü lider bir bakışım izlerini ve yansımalarını taşıyor. 2010 yılında 30 projenin ardından son verilen projede çalışmalar; "The World Council for Total Quality and Excellence in Education (WCTQEE)" bünyesindeki projelerim sırasında Dünya kalite literatürüne "İmece Halkaları" ismiyle giren sistematikle yürütüldü. Bu çalışmanın adımlarını ve "Okul öncesinden Üniversiteye" kadar yürütülen uygulama örneklerini ki bu sayı bini geçmiş durumda_ "Eğitimde Güç Birliği: Okulda ve Sınıfta İmece Halkaları" kitapta (Köksal, 2004) bulabilirsiniz. Özetle "Bilimsel Yaklaşımla Sorun Çözme Sistematiği / PUKÖ Döngüsü" olarak tanımlayabileceğimiz bu yöntemde "Planlama", "(Pilot) Uygulama", "Kontrol etme" ve gerekli iyileştirmeleri yaptıktan sonra "Önlem alıp hayata geçirme" temel adımları oluşturuyor. Çalışmaların "Küme/Ekip/Grup/Halka" haline yürütülmesi de çok önemli. Bu projenin ne denli yerinde bir uygulama olduğunu bize kanıtlayan husus, projede yer alan öğrencilerimizin öğretmen olduktan sonra aynı uygulamayı izlemeye devam ettiklerini ve öğrencilerinin olumlu dönüt verdiklerini belirtmeleridir.

Bu sonuçtan yola çıkarak 2011 yılında benzer bir çalışmanın Bahçeşehir Üniversitesi, TEFL (İngilizce Öğretmenliği) yüksek lisans programında uygulanmasına karar verildi. 18 İngilizce öğretmeninin aldığı, "Yabancı Dil Eğitimden Son Yaklaşımlar" dersinde öncelikle öğretmenlerin adı geçen konudaki farkındalıkları kısa bir anket çalışmasıyla belirlendi. Ve yapılan ihtiyaç analizinin sonucunda bu konuda teorik bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları sonucuna varıldı. Üç saatlik bir ders gününde, Köy Enstitüleri konusunda kısa bir bilgilendirmeden sonra "Bilimsel Yaklaşımla Sorun Çözme Sistematiği / PUKÖ Döngüsü" detaylarıyla paylaşıldı. Teorik paylaşım sonunda projeyi uygulamak isteyen gönüllü öğretmenler belirlendi ve bu öğretmenler okullarında öğrencileriyle uygulamalara başladılar.

I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim konferansında, uygulanan bu çalışmanın sonuçları paylaşılacak ve sadece yetişmekte olan öğretmenlerin değil görev başındaki öğretmenler aracılığıyla tüm yeni kuşakların bir "Aydınlatma Projesi" olarak hayata geçirebilecekleri bu projenin tüm Eğitim Fakültelerinde, Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan, ders veren öğretmenler tarafından uygulanabileceği vurgulanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri Felsefesi, İmece, Yaparak Yaşayarak Öğrenmek

IMECE CIRCLE PROJECT TO EMPOWER THE NEW GENERATION TEACHERS WITH THE VILLAGE INSTITUTE PHILOSOPHY

Hayal KÖKSAL, Boğaziçi University, hayal@boun.edu.tr
Feyza DOYRAN, Bahçeşehir University, feyza.doyran@bahcesehir.edu.tr

Abstract

"Learning by doing", the key issue to internalize experiences and to continue with it for a life time, was the primary principle of Village Institutions which were the most important institutions of the Enlightenment period of Turkey. At these institutions, imece (cooperation) concept was the primary concern which was about solving problems independently, learning how to criticize constructively (during

Saturday sessions), reading the classical books of the Western Renaissance, learning about the contemporary musical culture and learning to play at least one musical instrument. Moreover, another important characteristic of this philosophy was to apply "inclusion" model to training in which men and women were exposed to the same training side-by-side, just like they were doing in the other walks of life. After the introduction of the "Constructivist Education Model" in 2005 which aimed at learning through doing and living, the need to revitalize the Village Institutions, which were closed after a short period of time although they proved to be a great success, emerged. For this reason, in order to be able to transfer the philosophy and application of these successful institutions to the young generation teachers, a study was conducted which ended up by 30 projects completed in the years 2005- 2010. (Köksal: 2005, 2007, 2008, 2009, 2011)

"Throughout my professional life, I have been deeply impressed by the interest of young generations for Tonguç and Village Institutions. And I have observed that this interest has turned into a yearning" says Pakize Türkoğlu in her book entitled "Tonguç and his Institutions". (2000:9)

Dr. Köksal, who received her bachelor degree from an Education Institution and was trained by teachers with Village Institutions background, has observed some missing elements in the teacher education programs while teaching at the Education Faculties of universities and started working with NGOs in order to fulfill these gaps by applying the principle of Village Institutions after 2000. She concluded from her research on these institutions that the new generation teachers should learn about different educational reforms and applications in Turkey. The most important of all these reforms was the Village Institutions. She turned this idea into a project and started applying it at her teacher education course in 2005. After the courses were applied at Yeditepe and Boğaziçi universities and proved to be attractive for the teacher candidates, she turned them into courses like "Innovative Teaching" and "Quality in Education". During the first weeks of the courses, she used documentaries and films like Can Dündar's "Village Institutions", Prof. Oguz Makal's "The Girl with Mandolin", "Trainers", "Their Story". The students were both surprised and happy to learn about the fact that the High Schools they graduated from were once Village Institutions. Some of these students went back to visit their schools during their summer holidays to learn more about them.

As more and more students started to get involved and interested in these projects, Village Institution philosophy became a major project topic in these courses. One of the goals of these courses was to gather these projects in a book and share these experiences with the interested people. The young generations of teachers need to know more about the thinking systems of Tonguç and Yücel in order to become more civilized, secular and to become leaders who have problem-solving approach to events. After 2010, during the projects conducted for "The World Council for Total Quality and Excellence in Education (WCTQEE)", the idea came to be known as "Imece Circles". The steps of these projects are listed in the book "Power of Cooperation in Education: Imece Circles in the classroom and at Schools". (Köksal, 2004).

This technique involves problem solving system using a scientific approach and mainly focuses on PDCA Mindset (Plan, Do, Check, Act). It is extremely important to conduct these projects in teams.

Following the same principles, the researchers of this project decided to launch a project with the teachers at MA TEFL program at Bahçeşehir University, during the 2011 spring semester. 18 teachers who were taking the course "Recent Trends in English Language Teaching" were given a questionnaire having open-ended questions asking about their awareness related to Village Institutions and their principles. After the data were analyzed it was found out that there was a need to present theoretical knowledge on these institutions. The next step was to organize a three-hour seminar after which voluntary teachers were identified and they started their projects with their students at their schools.

The results of this research will be shared at the 1st International Conference on Curriculum and Instruction and it will be emphasized that such projects could be applied not only with teacher candidates in the Education Faculties but also with the practicing teachers at schools as a part of an Enlightenment project for the new generations.

Key Words: Philosophy Of Village Institutions, Imece, Learning By Doing And Living, Teacher Education

FİNLANDİYA VE TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Hilal KAZU, Fırat Üniversitesi, hkazu@firat.edu.tr
Zehra AŞKIN, Fırat Üniversitesi,zehraada@hotmail.com

Özet

Bir toplumun kalkınabilmesinde ve insanın biçimlendirilmesinde eğitimin önemi açıktır. Eğitim mekanizmasının işleyişi için nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenlere gereksinim vardır. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini ise iyi hazırlanmış öğretmen yetiştirme programları sağlayacaktır. Öğretmen yetiştirme programları, eğitimde önemli bir yere sahip olduğundan, ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Bilgiye erişme koşullarındaki değişime paralel olarak birçok ülkede öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili farklı uygulamalar izlenmektedir. Bu ülkeler içerisinde özellikle Finlandiya öğretmen eğitimine verdiği çok özel bir önemden dolayı oldukça dikkat çekici bir ülkedir. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye ile Finlandiya'daki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar, önceleri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıyken, 1982 yılından itibaren üniversitelere devredilmiştir. 1998 yılında öğretmen yetiştirmeyle ilgili önemli düzenlemelere gidilerek, eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma çalışması yapılmıştır. Eğitim fakültelerinin bölüm ve öğretmenlik programları yeniden belirlenmiştir. Ayrıca bu yapılandırma çerçevesinde, alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin ağırlıkları yeniden düzenlenmiştir. Bu şekilde öğretmenlik mesleğinin daha profesyonel bir uğraş olarak ele alınmasında önemli bir adım atılmıştır. Son olarak 2006 yılında öğretmen yetiştirme programlarında bazı düzenlemelere gidilmiştir.

Türkiye'de öğretmen olabilmek için üniversite giriş sınavına girmek ve gerekli puanı almak yeterlidir. Üniversite giriş puanları üniversiteden üniversiteye ve istenen alana göre değişiklik göstermektedir. Sınıf öğretmenliği anabilim dalı, ilköğretimin birinci kademesine öğretmen yetiştirmektedir. İlköğretim ikinci kademe öğretmenleri genel olarak eğitim fakülteleri bünyesinde branş öğretmeni yetiştiren bölümlerden mezun olmaktadır. Ortaöğretim öğretmenleri fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinden mezun olmaktadır. Ülkemizde teori ağırlıklı bir öğretmen yetiştirme anlayışı sürmektedir. Uygulama okullarının eğitim sistemimizde yer bulamaması öğretmen adaylarının öğrendiklerini hayata geçirmeleri konusunda sorunlara neden olmaktadır. Yaşanan bu sorunların okullarda ve hizmetiçi eğitimlerle giderilmesi beklenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin seçimini 2001 yılından itibaren ÖSYM tarafından hazırlanan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile yapmaktadır. Öğretmen seçimi için gerçekleştirilen bu sınavda öğrencilerin genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri bilgisi ölçülmektedir. Bu sınavlarda alan bilgisinin ölçülmemesi önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Öğretmen seçiminde ikinci eksiklik ise öğrencilerin lisans ortalamalarının dikkate alınmamasıdır. Hizmetiçi eğitim uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlemektedir. Hizmetiçi öğretmen eğitimi, hizmet öncesi eğitimin tamamlayıcısı ve mesleğe ilişkin yeni bilgi ve beceriler edinmenin önemli bir yolu olarak görülmektedir. Ancak elde edilen bulgular ülkemizde hizmetiçi eğitimin yeterli olmadığını, ilgili alanların uzmanları tarafından verilmediğini göstermektedir.

Finlandiya'da eğitim, Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğu altındadır. Eğitim Bakanlığı, Finlandiya'daki en yüksek eğitim otoritesidir. Öğretmen eğitimi çalışmalarında öncü ülkelerden biri olan Finlandiya'da 1971'de Öğretmen Eğitimi Kanunu ile bir reform yapılmış, öğretmen eğitimi üniversitelere devredilmiştir. 1979'da yüksek öğretim reformu yapılmış, her düzeyde öğretmen eğitimi, 1980'lerde yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Hiç kimse yüksek lisans derecesi olmadan öğretmenlik yapamamaktadır. Genel ya da mesleki ortaöğretimi bitirip üniversite giriş sınavında başarılı olan bir öğrenci öğretmen olmak için üniversitelere başvurduğunda, yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışmasının gözlenmesi aşamalarını içeren bir seçme sistemine tabi tutulur. Bu sınavların sayısı, şekli ve içeriği üniversiteden üniversiteye değişebilmektedir. Hiç kimse, hiçbir seviyede yüksek lisans derecesi olmadan öğretmenlik yapamamaktadır. Finlandiya'da öğretmenlik mesleği saygın mesleklerin başında gelmekte olup, ülkenin en başarılı öğrencileri öğretmen olmak için yarışmaktadır. Finlandiya'da öğretmen eğitiminde uygulama okulları önemli bir yere sahiptir. Her eğitim fakültesinin bir uygulama okulu vardır. Uygulama ve teori bir sentez oluşturur. Okuldaki öğretmen sadece sorumlu olduğu derslerin işleyişinden değil, aynı zamanda öğretmen adaylarının yetiştirilmesinden sorumludur. Staj sonunda uygulama okulundaki danışman öğretmen ve eğitim fakültesindeki danışman öğretmen, eğitim boyunca gösterdiği performansa bakarak öğrenciyi başarılı ya da başarısız kabul edebilir. Öğretmen adayları başarısız kabul edildiğinde staj eğitimini yeniden almak zorunludur. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin atama şekilleri ile ilgili ulusal düzeyde uygulanan bir sistem mevcut değildir. Öğretmen seçiminde ve atanmasında yetki ve sorumluluk eyalet ve yerel yönetimlere bırakılmıştır. Öğretmen seçimlerinde başvuran öğretmen adayının mastır derecesi, staj eğitimi başarısı, öğretmen yeteneklerini gösterme becerisi gibi hususlar dikkate alınır. Finlandiya'da hizmet içi eğitim de önemlidir. Bu eğitim, üniversite ve diğer kurumlar tarafından verilmektedir. Bu konuda öğretmen sendikaları ve örgütleri de rol almaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ile Finlandiya'daki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla, Türkiye'de halen uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programları ile Finlandiya'daki öğretmen yetiştirme programları, bu programlara kabul şartları, öğretmenlerin atanması ve hizmet içi eğitimleri ele alınıp karşılaştırılmıştır.

Bu çalışmada, alanyazın taraması yapılarak Türkiye'de uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme sistemi ile Finlandiya'da uygulanan öğretmen yetiştirme sistemindeki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Finlandiya'daki öğretmen yetiştirme programlarına bakılarak Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlanabileceği düşünülmüştür.

Yapılan karşılaştırmalar sonucunda elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır: Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminde yüksek lisans yapmanın bir zorunluluk olmadığı, Finlandiya'da ise her öğretmenin yüksek lisans yapmasının bir zorunluluk olduğu görülmüştür. Türkiye'de öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli rol oynayan öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili sorunlar yaşandığı; Finlandiya'da uygulama okullarının büyük bir titizlikle seçildiği ve ayrıca her eğitim fakültesinin de bir uygulama okuluna sahip olduğu belirlenmiştir. Finlandiya'da uygulama okullarında verilen eğitimin, öğretmen eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Yine Finlandiya'da öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine özel bir önem verilirken, Türkiye'de ise hizmet öncesi eğitime yönelik bazı sorunların gündemde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bildiride, ayrıca yapılan karşılaştırmaya dayalı olarak Türkiye'de, Eğitim Fakültelerine öğrenci seçme sürecinin ve öğretmen yetiştirme sisteminin, öğretmen atamalarının ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Öğretmen Yetiştirme Programları, Finlandiya ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme

THE COMPARISON OF THE TEACHER TRAINING SYSTEM IN FINLAND AND TURKEY

Hilal KAZU, Fırat University, hkazu@firat.edu.tr
Zehra AŞKIN, Fırat University,zehraada@hotmail.com

Abstract

The importance of education is obvious for a society to develop and formalise people. Well- trained and qualified teachers are needed to process education system. Well- planned teacher training programme will make possible to train qualified teachers. As teacher training program has an important degree in education, some arrengement is necessary in accordance with the needs. In most countries different applications are followed for teacher training parallel to changes of the conditions of access of information. Among these countries especially Finland is remarkable country by giving importance to teacher training. So in this study teacher training in Turkey and in Finland is compared. Beforehand, teacher training institutions were dependent on Ministry of National Education, it has been transfered to universities since 1982. In 1998 by making some important arrengements in teacher training, some reforms were carried. Departments of faculties of Education and teaching programs were determined. And also, in this restructuring the rates of branch education, Professional knowledge and general cultures were reformed. And also an important step was taken to look into teaching job in a Professional perspective. Finally, some arrangements were made in teacher training programme in 2006.

It is enough to take part in university entrance examination and to get the necessary score to be teacher in Turkey. The university entrance score changes from the university and the branch, wanted. The Department of Primary School Teaching trains teachers for he/she first – grade primary schools. Primary school, second- grades teacher usually graduate from subject teacher training departments. Secondary education teachers graduate from Education Faculties and Science and Literature Faculties.

In our country, teacher training system is based on theory. Not having an important place of practice schools in education system causes some problems for student teachers to use their knowledge in their life. It is expected to solve these problems in schools and inservice training. Ministry of National Education has been choosing teachers by the in terms of the exam for the selection of civil servant exam (KPSS) applied by OSYM since 2001. In this exam, applied for choosing teachers, general ability, general culture and pedogogics knowledge is measured. Not measuring knowledge of field seems an important deficiency. Second deficiency in teacher choosing is not to take attention of students liecence average. Inservice teacher training is arranged out by Ministry of Education. Inservice teacher training is evaluated as the supplementary of preservice training and an important way to get new information and skills about the job. The findings show that inservice training is not enough and fields of interest are not given by professions in our country.

In Finland, education is under control of Ministry of Education is the highest authority of higher education in Finland. Finland, one of the prioriest countries in teacher training, a reform in teacher training law was made in 1971 and tecaher training was given to universities. In 1979 high- education reform was made, teacher training in all levels was started by master degree in 1980. Nobody can do teaching without having a master degree. Any students having finished general or vocational secondary school, being succesful in university entrance exam is exposed to a choosing system including written entrance exam, ability test, individual interview and group working observation. The number, the type and the content of these exams change from university to university. Somebody who does not have a master degree is authorized to teach. In Finland, teaching comes first among the respectable professions and the most succesful students of the country compete to become teacher. Practice school has an important place in teacher training in Finland. Each education faculty has a practice school. Application and theory make a synthesis. Teachers at school is not only responsible for the lessons but also responsible for training of student teachers. At the end of the work experience, supervising teacher at practice school and supervising teacher at education faculty accept student as succesful or unsuccesful by looking his/her performance she/he has done

during the education. If prospective teachers are accepted unsuccesful, they have to take work experience again. A system applying in a national level is not avaible about the appointment of teacher graduated from education faculties. The authority and responsibility are given to state and local council for choosing and appoinment teachers. While choosing teachers, the master degree, the work experience success, the ability of showing teaching skills of teacher are taken into consideration. In Finland, inservice training is important. This training is given by universities or other institutions. In this matter, teachers' union and organizations take a role.
The purpose of this study is to compare teacher training systems of Turkey and Finland. Teacher training system in Turkey and teacher training system in Finland, in accordance conditions, appoinment of teachers, inservice training are discussed and compared.
In this study, by doing review of literature, the similarities and the differences between teacher training systems in Turkey and Finland are compared. In this study, it is thought that looking into Finland teacher training system may contribute teacher training system in Turkey.
The results emerged from some comparisons are : It is seen that in Turkey teacher training system, having a mastery degree is not important, but in Finland every teacher has to have a mastery degree. It is determined that practicing, which have an important role in teacher training in Turkey causes some problems; in Finland practice schools are chosen fastidously and every education faculty has a practice school. In Finland, it is seen that education given in practice schools has an important place in teacher training. And it is understood that; while inservice training is attached importance in Finland, some problems are available about inservice training in Turkey. In this proclamation, the necessity of choosing students for faculty of education, teacher training system, teacher appoinments and inservice training of teachers have appeared.

Key Words: Teacher, Teacher Training Programs, Teacher Training in Turkey and Finland.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ LİSANSÜSTÜ EĞİTİME OLAN TUTUMLARI (FIRAT, ERZİNCAN VE İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ABD ÖRNEĞİ)

İlhan İLTER, Bayburt Üniversitesi, ilhanilter5@hotmail.com
Erhan GÖRMEZ

Özet

Toplumsal yapının şekillenmesinde, kuşkusuz eğitimin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bilindiği üzere eğitimin kendisinden beklenen rolü yerine getirmesi okullar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla eğitim öğretim süreci içerisinde bireylerin belli hedefler doğrultusunda planlı ve programlı bir biçimde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu da ancak eğitim kurumları ile sağlanabilir. (Fidan ve Erden, 1983). Bu nedenle eğitim kurumları toplumların istediği nitelikte bireyleri yetiştirmek amacıyla kendilerini geliştirmek zorundadır.

Nitekim bilginin hızla arttığı bir ortamda bilginin üretilmesi ve tüketilmesi çok önemli olmaktadır. Özellikle 18.yüzyıldan sonra bilgi birikiminde çok hızlı gelişmeler sağlanmış ve bilgi birikimindeki geometrik artış büyük bir hızla sürmüştür. Bugün bilgiye sahip olan ülkeler eğitim, teknoloji, ekonomi, sanat, kültür, politika vb. gibi her konuda güçlüdür. Bu anlamda bilginin üretilmesi, öğretilmesi ve yayılmasında eğitim sistemine büyük görevler düşmektedir (Karakütük,2001).

Bilim ve eğitim birbirini tamamlayan iki önemli olgudur. Bu iki olgudan yeteri kadar yararlanabilme gelişmişliğin ve çağdaşlığın önemli bir göstergesidir. Eğer ülkeler kalkınmayı ve tüm alanlarda gelişmeyi hedefliyorsa bilimi ve eğitimi bütün kurum ve kuruluşlar tam olarak kullanmak zorundadır. Dolayısıyla bilim ve eğitimin kaynaştırılması bakımından lisansüstü eğitim bu noktada oldukça önem taşımaktadır (Sevinç, 2001).Karayalçın'a (1988) göre, toplumların gereksinim duyduğu bilim adamı ve öğretim üyesi yetiştirmeyi amaçlayan lisansüstü eğitim bir seçkin eğitimdir. Çünkü değişik alanlarda görev yapacak yöneticilerin, uzmanların üniversite öğretim üyelerinin vb. bu eğitim kademesinde yetişeceği şüphesizdir. Bu nedenle oldukça önem taşıyan lisansüstü eğitimin yüksek psiko-sosyal ve bilimsel yarar sağlayacak şekilde nitelikli olması gerekir. Oğuzkan ise (1981) lisansüstü eğitimi, lisans derecesi ya da diploması almış olanlara ilgi duydukları bir bilim dalında yüksek lisans, bilim uzmanlığı ya da doktora öğrenimi yaparak uzmanlaşma olanağı sağlamak üzere düzenlenen eğitim olarak tanımlamıştır. Yine Varış'a (1972) göre, lisansüstü eğitim; üniversitede lisansüstü derecelere götüren, araştırma yoluyla bilgiye katkıda bulunacak ve gelişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bilim insanı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi amaç edinen bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır.

Lisansüstü eğitimin işlevleri incelendiğinde ise üniversitelerin işlevleri ile paralellik gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Arıcı (1997) bu işlevleri; bilim ve sanat üretmek, toplumsal sorunları doğru algılamak, sorunlara çözüm önerileri geliştirmek ve üst düzey insan gücünün yetiştirilmesine katkıda bulunmak olarak ifade etmiştir. Ona göre lisansüstü eğitimin birinci amacı yükseköğretim kurumlarının geleceği için öğretim üyelerini ve araştırmacıları yetiştirmek ve akademik alt yapıyı oluşturmak; ikinci amacı ise ülkelerin teknolojik, ekonomik ve kültürel gelişmeleri ile ilgili sorunlarına çözüm getirmektir.

Eğitim kurumlarında daha iyi eğitilen öğretmenlerin daha verimli çalışacakları ve gelecek kuşakları daha iyi yetiştirecekleri varsayımı lisansüstü eğitime olan ilgiyi artırmaktadır. Üniversitelerin yüksek nitelikli araştırma yapabilecek insan gücüne gereksinimi olduğu kadar sanayinin de yetişmiş insan gücüne gereksinimi bulunmaktadır. Öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı da bilimsel verilere ulaşacak ve kitleye etkin hitap edecek uzman öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır.(Akt: Alhas,2006). Bu bağlamda bilgi çağında yaşanan gelişmeler eğitim öğretim programlarının sürekli güncellenmesini ve öğretmenin bilgiyi salt aktaran bir yapıda değil, öğrencilere bilginin ulaşmasını ve öğrenmeyi öğretmesini zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin eğitim sürecindeki rolü her gecen gün artmakta ve öğretmen nitelikleri daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü eğitim sisteminin en önemli ögelerinden biri de kuşkusuz öğretmendir. Çelenk (1988) bireylerin eğitim süreci sonunda etkin ve dengeli bir şekilde topluma uyum sağlaması, eğitim öğretim çalışmalarının doğru düzenlenmesiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Nitekim bu düzenlemeleri öğrencilere kazandırarak onları başarıya ulaştıran ve niteliklerini artıran yine öğretmendir. Ataünal'ın (2003) da belirttiği gibi, öğretmenler sadece eğitim-öğretim programlarını hedeflere uygun biçimde uygulayan meslek elamanları olmayıp; aynı zamanda öğrencilerini yaşama yönlendiren, onların kendilerine ve topluma karşı tutumlarını şekillendiren, iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini etkileyen en etkin ve sorumlu kişilerdir. Ona göre öğretmen, eğitimin temel unsuru olan, toplumsal değerlerin temsilcisi ve çağdaş insan niteliklerinin mimarıdır. Bu nedenle hiçbir teknoloji ürününün öğretmenin yerini doldurması beklenemez.

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumlarının cinsiyet, mezun olunan lise türü, aile gelir durumu ve baba öğrenim durumu değişkenleri açısından belirlemektir. Çalışma grubunu 2008-2009 akademik yılında Fırat, İnönü ve Erzincan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 140'ı kız, 172'si erkek olmak üzere toplam 312 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğrencilerin lisansüstü eğitime olan tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir.

Araştırmada kişisel bilgi formu ve Erkılıç, (2007) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitim İsteklilikleri Etkileyen Etmenler adlı çalışmasından yararlanılmıştır. İlgili literatür, uzman kanısı ve öğrenci görüşlerinden de yararlanılarak oluşturulan 25 maddelik tutum ölçeğinin faktöriyel geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır.
Faktör analizi sonucunda tutum maddelerinden 2 faktör tespit edilmiştir. Bu faktörlerden biri lisansüstü eğitimin *"işlev boyutu"* diğeri ise öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin "istek boyutu"dur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,95; KMO değeri 0,92 Bartlett testi ise 8074,641 olarak bulunmuştur.
Ayrıca toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılıkların nedenlerinin tespitinde veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada nitel araştırma deseni de kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 312 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.
Araştırmada öğrencilerin cinsiyet, mezun olunan lise türü ve aile gelir durumu değişkenlerine göre lisansüstü eğitime olan tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Fakat baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
Genel olarak cinsiyet değişkenine göre kız adaylarının erkeklere göre lisansüstü eğitime daha olumlu baktıkları ve kariyer algılarının daha yüksek olduğu mezun olunan lise türü değişkenine göre, YDA program uygulayan liselerden mezun olan öğrencilerin Anadolu öğretmen liselerinden ve genel liselerden mezun olan öğrencilere göre lisansüstü eğitime olan tutumlarının daha yüksek olduğu ve lisansüstü eğitime ilgiyle yaklaştıkları görülmüştür.
Araştırmada aile gelir durumu değişkenine göre, aylık aile geliri yüksek olan öğrencilerin tutumlarının alt ve orta aile gelirli öğrencilere göre daha olumlu olduğu ve istek boyutunda puan değerlerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Ancak genel olarak öğrencilerin baba öğrenim durumları yükseldikçe lisansüstü eğitime yönelik tutumlarında olumluluk bakımından artma gözlemlenmiştir. Bu durumda baba öğrenim durumu değişkeninin öğrencilerin akademik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı nitelendirilebilir.
Öğretmenlerin büyük bir kısmı gerek kendi alanlarında gerek eğitim bilim alanlarında lisansüstü eğitimi tercih etmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve üniversitelerin öğretmenlerin bu çabasına destek olması, bilimsel temellere dayanan bir lisansüstü eğitim politikası belirlenmesi şarttır. Eğitim sürecinin öğrencilere hem mesleki hem de akademik anlamda fazla olumlu tutum kazandırıcı bir biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik olumlu tutum oluşturmalarına ve akademik kimliklerinin kazanmalarına daha fazla yardımcı olması gerekir.
Olumsuz ve kararsız tutumlara sahip öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olması için daha fazla pedagojik ve akademik çalışmalara ağırlık verilmesi gerekir. Öğrencilerin akademik ve mesleki gelişimleri için üniversitelerde kültürel etkinliklere ek olarak ulusal ve uluslararası düzeyde konferans, sempozyum vb. gibi eğitsel etkinliklerin belirli sürelerle yapılması gerekir. Öğretmen adayları başarılı olmaya ve lisansüstü eğitim konusunda daha istekli olmaya özendirilmelidir.

Anahtar sözcükler: Lisansüstü eğitim, öğretmenlik mesleği, öğretmen.

ATTITUDES OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES TOWARD GRADUATE EDUCATION

İlhan İLTER, Bayburt Üniversitesi, ilhanilter5@hotmail.com
Erhan GÖRMEZ

Abstract
Certainly education has an important role at formation of social structure. As it's known, it is achieved through schools to fulfill the role of expected education itself. So, individuals should be trained in accordance with planned and programmed in parallel targets in the process of education and teaching. This also can only be provided with educational institutions (Fidan & Erden, 1983). That's why; educational institutions should develop themselves in order to train members who are desired character by communities. Indeed, it is very important that production and consumption of information in an environment increasing knowledge rapidly.
Especially, after 18th century it has been rapidly developments in the accumulation of knowledge and continued quickly a large increase in accumulation of geometric knowledge. Today, countries where have knowledge are powerful at education, technology, economics, arts, culture, politics etc. as every subjects. In this sense, education system has great role at production of knowledge and spreading and teaching (Karakütük, 2001).
Science and education are two important phenomenons which complement each other's. It is an important indicator of sophistication and modernity taking advantage of enough to these two cases. If countries aim to development in all fields, all institutions and organizations need to use exactly the science and education. Therefore, post graduate education is very important at this point in terms of integration of science and education (Sevinç, 2001).
To Karayalçın (1998) postgraduate education which aims to train scientists and academic member who are need by communities is an exclusive education program. Because it's no doubt that administrator, academic members and experts etc. who will work in different areas grow in this education level. Therefore graduate education which is a very important should be qualified way by benefiting from a high psycho-social and scientific. Oğuzkan (1981) defined that graduate education is a training program that students are interest in a discipline and do master, science expertise or doctorate. Also according to Varış (1972), Graduate education is an activity which aims to train scholars and academic members who will contribute to knowledge through research and developing and fulfill requirements the community.
When graduate education functions are examined; it has appeared that functions of universities are correlated with postgraduate education functions. Arıcı (1997) stated that these functions are to produce science and art to perceive accurate of social problems, develop solutions to problems and to contribute to the training of high-level manpower. According to him, the first purpose of graduate education is grow the academic members and researchers for the future of higher education institutions to create academic background; second aim is to solution problems of countries' technological, economic and cultural developments .
Interesting in graduate education has increasing, because teachers will work more efficient in education institutions and trained better the future generations. Universities need the highly qualified manpower to do research as well as industry need. Firstly the Ministry of Education requires the expert teachers who will reach scientific data and address the audience active. In this context, developments in knowledge age require continuous updating of curricula updates. Any more it is compulsory that transferring absolutely information, reaching the knowledge and teaching the learning for students. (Direct: Alhas, 2006).
Teacher' role is increasing day by day in the education process and the teachers' qualifications are coming into prominence. Because one of the most important elements of education system is doubtless teacher. Çelenk (1988) adapting of individuals to society in an effective and balanced way at the end of the process is related to arranging of training activities are right. Indeed, it's the teacher who will give students these regulations, to success and increase their qualifications. Ataünal (2003) stated; teachers not only are vocational elements who apply education and teaching programs to goals appropriately; but also is the most effective and responsible people who lead the students to life, format their attitudes towards themselves and community, affect developments of communication, research and

creativity skills. According to him, teacher who is basic element of education is the representative of social values and architect of modern human qualifications.Therefore, any technology product can't be expected to fill the teacher's place.

The purpose of this study is to examine attitudes of classroom teacher candidates to graduate education in terms of variables such as sex, graduated school type, family income and educational status of fathers. The study consists of 312 candidates including 140 female and 172 male attending to Primary Education Departments in Fırat, İnönü and Erzincan Universities in the 2008-2009 academic years

This study which was aimed to examine the attitudes of students towards postgraduate education in terms of some variables has been designed correlational model. In the research, it was used from personal information form and a study which was *Factors Affecting Students' Willingness to Pursue Postgraduate Education*" developed by Erkılıç, (2007). The scale was consisted of 25-items attitudes and it was used from literature, expert' opinion and student' views, also for validity of scale factor analysis was performed. Two factors of attitude items have been explored in the results of factor analysis. One of these factors was dimension function of graduate education; the other was dimension request related to graduate education of students. Reliability coefficient of the scale was found 0.95, KMO value of 0.92; Bartlett test as 8074.641.

In addition, the semi-structured interview form which was developed by the researcher as data collection created for significant differences for determining of reasons for signification differences results in the analysis of data. Therefore, it was used the qualitative research design in this study.

In the research, it has been found as statistically significant differences among students' gender, type of high school, and family income status towards postgraduate education. But there has been seen no significant differences according to father' educational status. In general, according to the gender variable, it has been seen that the female students have more attitudes towards graduate education than male students and female students' perception of career is more.

According to the type of high school variable, it has been seen that the students who were graduated from foreign language secondary schools have more attitudes towards graduate education than students who were graduated from Anatolia and General high school, also students who were graduated from foreign language secondary schools are more interested in graduated education than the others.

In the research, according to family income variable; it has been explored that the students who have high monthly family income have more positive attitudes than students who have lower-and middle-income families and in the request dimension their values of points are more than the others.

According to father's education status variable, it hasn't been seen significant differences. However, generally it has been observed that the more students' father education level increase the more students' attitude towards graduate education increase in the positive way. In this case, father education level variable has showed no significant difference on the students' academic attitudes.

The majority of teachers have preferred the graduate education both their own areas and branches of science education. For this reason, the Ministry of Education and universities support teachers' effort and determine a graduate education policy based on scientific foundations. Training of process should be configured both professionally and academically in gaining a positive attitude way for students. Teacher training institutions should help that teacher candidates create positive attitudes towards graduate education and getting their academic identities. It should be given more pedagogical and academic studies for having positive attitudes of students who have ambivalent and negative attitudes. It should be done national and international conferences, symposiums and so on. educational activities in certain periods additional to cultural activities for students' academic and professional developments in university. Teacher candidates should be encouraged to be more successful and willing about graduate education.

Key words: graduate education, teaching profession, teacher.

YENİ ÖĞRETMENLER İÇİN UYGULANAN MENTORING PROGRAMLARININ UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR

James H. KERNS, University of Missouri- Columbia, kernsjh@health.missouri.edu

Adem BAYAR, University of Missouri- Columbia, ab4n3@mail.missouiri.edu, adembayar80@gmail.com

Özet

Mentoringin öğretmenler için önemi uluslararası arenada Amerika Birleşik Devletleri ve diğer ülkelerde yıllardır ciddi şekilde kabul edilmesine karşın (Andrews & Martin, 2003) mentoring programlarının uygulanması esnasında bazı problemler sözkonusudur (Hansford, Tennent & Ehrich, 2004). Bu çalışma mentoringin ne olduğu ve mentoring uygulamalarında karşılaşılan zorlukları araştırmaktadır. Bu çalışmanın amacı mesleğe yeni başlayan öğretmenler için uygulanmakta olan mentoring programının uygulanma sürecinde karşılaşılan zorlukları ortaya koymaktır.

Bullough and Draper (2004)'e göre mentoring yaşlı, bilgili ve tecrübeli bir kişi ile genç, tecrübesiz bir kişi arasında var olan yakın, yoğun ve karşılıklı yarara dönük bir ilişki olarak tanımlanır" (p.407).

Okul sistemi denetimci, müdür, öğretmen, öğrenci, öğretmen dernekleri, veli ve okul çevresinde yaşayan insanlardan biraraya gelir ve eğitimde istenilen amaçlara ulaşmak için bu unsurların herbiri önemlidir (McLaughlin & Talbert, 2006). Ancak, öğretmenler eğitim programlarının sınıfta uygulanması ve öğrencilerin başarılı olmaları için sahip oldukları sorumluluklardan dolayı ayrı bir öneme sahiptirler (Borko, 2004; Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007; Seferoglu, 2007; Visser & Coenders, 2010).

Bu yüzden, kaliteli öğretmene sahip olmak her eğitim sistemi icin önemli bir gerekliliktir (Ascher & Fruchter, 2001; Borman & Kimball, 2005; Boyle, While, & Boyle, 2004; Hodge & Krumm, 2009). Birçok araştırma yeni öğretmenlerin bir kısmının öğretmenlik için yeterli donanıma sahip olmadıklarını göstermektedir (Carver & Katz, 2004; Farmer, Hauk, & Neumann, 2005; Palardy & Rumberger, 2008). Ayrıca, öğretmen eğitimi alanında çalışan araştırmacılara göre göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerindeki ilk yılları mesleki gelişimleri için oldukça önemlidir (Bullough & Draper, 2004; Moir & Gless, 2001; Stanulis, Burrill, & Ames, 2007; Street, 2004). Hansford et al., (2004) mentoring hakkında yapılmış olan 300'den fazla araştırmayı incelemisler ve yaptıkları genis çaplı araştırmaya göre "Mentoring programı kariyer gelişimi ve mesleki memnuniyet duygusunun yanısıra kişisel ve duygusal gelişimi de desteklemektedir." sonucuna varmışlardır (2004, p. 17). Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin,öğretmenlik yaptıkları konu alanında iyi donanıma sahip olmasalar bile mentoringin tüm yeni öğretmenler için önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir (Feiman-Nemser, & Parker, 1992). Ayrıca, bazı calışmalara göre eğer mesleğe yeni başlayan bir öğretmen bir mentoring programına dahil olursa bu öğretmenin öğrencileri daha başarılı olmaktadırlar (Evertson, & Smithey, 2010; Hansford et al., 2004; Martin, 1996; Young, Bullough, Draper, Smith, & Erickson, 2005).

Ayrıca, Enrich and Hansford (1999) resmi mentoring programlarının önemini vurgular ve onlara göre bu tür programlar mesleğe yeni başlayan yeni öğretmenler ile meslekte yıllardır çalışmakta olan tecrübeli öğretmenlere öğrenme çevresi oluşturur ve öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için çeşitli olanaklar sağlarlar. Ancak, mentoring programlarının uygulamaya konması sürecinde birtakım zorluklarla karşılaşılmaktadır (Hansford et al., 2004) ve karşılaşılan bu zorluklar hem tecrübesiz hem de tecrübeli öğretmenler için mentoring programının sonuçlarını olumsuz olarak etkilemektedir.

Birçok çalışma mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mentoring programlarının önemini ortaya koymasına rağmen (Stanulis, Fallona, & Pearson, 2002; Meyer, 2002; Feiman-Nemser, 2003) mentoring programlarının uygulamasında karşılaşılan zorlukları ortaya koyan birkaç çalışma sözkonusudur (Chubbuck, Clift, Allard, & Quilan, 2001; Jacob, 2007; Meyer, 2002; Stanulis et al, 2002). Bu durum mentoring uygulamalarının basarılı bir şekilde yapılmasını engelleyen sorunlar üzerine çalışılmasının bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu yüzden bu çalışma aşağıdaki sorulara yanıt bulmayı amaçlamaktadır:

1. Mentoring nedir, nasıl tanımlanmaktadır?
2. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için uygulanan mentoring programlarının uygulama sürecinde ortaya çıkan başlıca sorunlar nelerdir?

Bu çalışma mentoringin Amerika Birleşik Devletleri literatüründe nasıl tanımlandığını ve okul düzeyinde olan uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklarının üzerinde durmaktadır. Çalışmanın sonuçları mentoringin işlem basamaklarının geliştirilmesi ve etkili mentoring programlarının ortaya konulması açısından politikacılar ve eğitimciler için özel bir öneme sahiptir.

Araştırmacılar ABD'nin Missouri eyalatinin Columbia şehrinde bulunan Missouri Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çalışan, alanında tanınmış ve saygın olan öğretim üyeleri ile mentoring üzerine mülakat yapmışlardır. Bu amaçla, araştırmacılar mentoring programları hakkında tecrübeleri olan öğretim üyelerinin mentoring programları hakkındaki kişisel tecrübeleri üzerine konuşmuşlardır. Ayrıca araştırmacılar mülakata katılan öğretim üyelerinin yapılan mülakatlar süresi içerisinde bazı şeyleri hatırlayamayabileceklerini farzederek katılımcılardan mentoring programlarında karşılaşılan olası sorunları liste halinde yazmaları istenmistir. Ayrıca, araştırmacılar çalışmanın amacına dönük olarak döküman analizi çalışması yaparak veri toplama yoluna gitmişlerdir.

Yapılan mülakat ve döküman analizi temel alınarak, araştırmacılar mentoring hakkında iki önemli sonuca ulaşmışlardır. Mentoring programları hem meslekte yeni olan tecrübesiz hem de meslekte eski olan tecrübeli öğretmenler için olumlu sonuçlara sahiptir. Ayrıca mentoring programlarını olumsuz etkileyen bazı zorluklar sözkonusudur. Bu zorluklar yeterli zamanın olmaması, mentoring programlarının süreçlerinin iyi bir şekilde planlanmaması, öğretici-rehber öğretmenlerin mentoring hakkında yeteri kadar eğitim almamış olması, yeni ve eski öğretmen arasında karşılıklı güven ve işbirliğinin olmaması, birbirine uygun öğretici-rehber öğretmen ve yeni öğretmenin seçilmemesi, ırk ve cinsiyet sorunları, öğretici-rehber ve yeni öğretmenlere ait istenmeyen davranışlar, yeni öğretmenle tecrübeli öğretmenin uygun olarak eşleşmemesi, mentoring amaçlarının ve işlem basamaklarının yanlış anlaşılması, mentoring programlarının yeteri ölçüde değerlendirilmemesi, maddi olarak yeterli ödeneklerin yapılmaması, diğer kaynakların yetersiz olması, ve örgütsel sorunlar olarak sıralanabilir (Chubbuck et al, 2001; Douglas, 1997; Feiman-Nemser, 2003; Feiman-Nemser, & Parker, 1992; Hansford et al., 2004; Jacob, 2007; Jacobi, 1991; Long, 1997; Meyer, 2002; Stanulis et al, 2002; Younger, 1995).

Sonuç olarak, mentoring programlarının uygulanmasında bazı önemli engeller sözkonusudur. Bu engeller ortadan kaldırılmadıkça politikacılar ve öğretmen eğitimi hakkında çalışan eğitimciler mentoring programlarının amaçlarına ulaşamazlar. Hansford ve diğerlerinin dediği gibi (2004), "Kaliteli olmayan bir mentoring programı mentoring programının hiç olmamasından daha kötüdür" (p.23).

Anahtar Kelimeler: öğretici-rehber öğretmen, öğrenici-yeni öğretmen, mentoring, engeller,

THE BARRIERS TO IMPLEMENTING MENTORING PROGRAMS FOR NOVICE TEACHERS

James H. KERNS, University of Missouri- Columbia, kernsjh@health.missouri.edu
Adem BAYAR, University of Missouri- Columbia, ab4n3@mail.missouiri.edu, adembayar80@gmail.com

Abstract

Although the importance of mentoring has been seriously accepted over the last several decades in the USA and other countries at the international level (Andrews & Martin, 2003) there are some challenges associated with the application of mentoring programs (Hansford, Tennent & Ehrich, 2004). This paper investigates what has come to be known as "mentoring" in education and challenges in the process of implementation. The purpose of this study is to identify the challenges to the implementation of mentoring novice teachers.

Bullough and Draper (2004) describe that "Mentoring is often defined as a 'close, intense, mutually beneficial relationship between someone who is older, wiser, more experienced, and more powerful with someone who younger or less experienced" (p. 407).

'Schooling systems' consists of components including: system administrators (superintendent and principals), teachers, students, teacher organizations, professional developers, and stakeholders (parents and community members) and each of them has importance to reach the aims of education (McLaughlin & Talbert, 2006). However, the teacher has special importance for the implementation of the classroom curriculum (Visser & Coenders, 2010) and the achievement of students (Borko, 2004; Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007; Seferoglu, 2007). Therefore, the qualifications of teachers are very important in each education system (Ascher & Fruchter, 2001; Borman & Kimball, 2005; Boyle, While, & Boyle, 2004; Hodge & Krumm, 2009). Empirical studies show that some novice teachers are not well prepared in the field of their specialty subject (Carver & Katz, 2004; Farmer, Hauk, & Neumann, 2005; Palardy & Rumberger, 2008). There is common agreement among researchers in the field of teacher education that the first years of teaching are very important for the career of novice teachers (Bullough & Draper, 2004; Moir & Gless, 2001; Stanulis, Burrill, & Ames, 2007; Street, 2004). Hansford et, al. (2004) has reviewed more than 300 research-based studies on mentoring and found that "many of the reviewed studies indicated that mentoring provided both personal and emotional support as well as career development and satisfaction" (2004, p. 17). This illustrates that mentoring programs play a significant role for all novice teachers (Feiman-Nemser, & Parker, 1992) even if they are not well prepared in their field of expertise. Moreover, other studies show that when a novice teacher participates in a mentoring program in the beginning years of teaching, the students of this novice teacher are more successful (Evertson, & Smithey, 2010; Hansford et al., 2004; Martin, 1996; Young, Bullough, Draper, Smith, & Erickson, 2005).

Furthermore, Enrich and Hansford (1999) emphasize the importance of formal mentoring programs and note that these programs provide learning environments and professional development opportunities for novice (mentee) and experienced (mentor) teachers. However, there are some barriers for implementation of mentoring programs (Hansford et al., 2004) and these barriers influence the outcomes of mentoring success for both experienced and novice teachers.

Even though there are many empirical studies that show the importance of mentoring programs for novice teachers (Feiman-Nemser, 2003; Meyer, 2002; Stanulis, Fallona, & Pearson, 2002), there are fewer numbers of studies about which barriers exist for mentoring programs (Chubbuck, Clift, Allard, & Quilan, 2001; Jacob, 2007; Meyer, 2002; Stanulis et al, 2002). This illustrates that there is a need for continued research about the barriers that influence the implementation of mentoring and induction programs. Therefore, this study addresses the following questions:

1. What is the definition of mentoring?
2. What are the barriers to implement mentoring of novice teachers?

This paper looks closely at the definition of mentoring in the USA and the major barriers of mentoring programs' implementations at the school level. The results of this study have special importance to policy makers and educators in order to develop strategies for improving mentoring processes and create effective induction programs.

The researchers have interviewed well-known, respected faculty in the field of education at the University of Missouri-Columbia in the USA. By doing this, the researchers have explored the experiences of well-known mentors about mentoring programs. Furthermore, the researchers have asked the interviewees to write a list of barriers on mentoring programs. Additionally, the researchers have completed document analysis related to the purpose of this study.

Based on interviews and document analysis, the researchers have reached two important findings. The first result is that mentoring programs are beneficial for both mentors and mentees. The second one is that there are some main barriers- which affect the implementation of mentoring and induction programs. These are lack of time, poor planning of the mentoring process, little or lack of training of mentors, lack of trust and cooperation between mentor and mentee, selection issues of mentors and mentees, race and gender issues, undesirable mentee or mentor behaviors, mismatching of mentee and mentor in terms of professional expertise and/or personality, misunderstanding of mentoring goals and process, lack of evaluation of the mentoring programs, insufficient funding, lack of resource support, and organizational issues (Chubbuck et al, 2001; Douglas, 1997; Feiman-Nemser, 2003; Feiman-Nemser, & Parker, 1992; Hansford et al., 2004; Jacob, 2007; Jacobi, 1991; Long, 1997; Meyer, 2002; Stanulis et al, 2002; Younger, 1995)

To sum up, there are important barriers in the implementation of mentoring programs. Unless these barriers are removed from the process, policymakers and educators in the field of teacher education may not reach the aims of mentoring programs. As stated by Hansford et, al. (2004), "poor mentoring can be worse than no mentoring at all "(p.23).

References

Andrews, S. P. & Ellice, M (2003). No teacher Left Behind: Mentoring and Supporting Novice Teachers. (Report No: 141). St. Simons Island, GA. Georgia Association of Colleges for Teacher Education/ Georgia Association of Teacher Educators.

Ascher, C. & Fruchter, N. (2001). Teacher Quality and Student Performance in New York City's Low-Performing Schools. *Journal of Education for Students Places at Risk,* 6 (3), 199-214.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-15.

Borman, G. D & Kimball, S. M. (2005). Teacher quality and Educational Equaltoy: Do teachers with Higher Standards Based Evaluation Ratings Close Student Achievement Gaps? *The Elementary School Journal,* 106 (1), 3-20.

Bullough, R. V., Jr., & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education, 55*(5), 407-420. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1177/0022487104269804

Carver, C. L., & Katz, D. S. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice: What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education, 55*(5), 449-462. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1177/0022487104269524

Chubbuck, S.M., Clift, R.T., Allard, J. & Quilan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*. 52: 5, 365-76

Douglas, C.A. (1997). *Formal mentoring programs in organizations: An annotatedbibliography*. Greensboro: Centre for Creative Leadership.

Ehrich, L. C., & Hansford, B. C. (1999). Mentoring: Pros and cons for HRM. *Asia PacificJournal of Human Resources, 37,* 92-107.

Evertson,C. M & Smithey, M. W. (2010). Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice: An Experimental Field Study. *The Journal of Educational Research.* 93: 5, 294 -304.

Farmer, J., Hauk, S. & Neumann, A. (2005). A. Negotiating reform: Implementing process standards in culturally responsive professional development. *The High School Journal,* 88 (4), 59-71.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*. 60, 8: 25-29

Feiman-Nemser, S. & Parker, M. B. (1992). Mentoring in Context: A Comparison of Two U.S. Programs for Beginning Teachers. *National Center for Research on Teacher Learning (NCRTL Special Report.)* 1-17.

Hansford, B., Tennent, L. & Ehrich, L.C. (2002). Business mentoring: help or hindrance?*Mentoring & Tutoring*. 10, 101-115.

Hansford, B. C., Ehrich, L. C., & Tennent, L. (2004) Formal Mentoring Programs in Education and other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly* 40(4), 518-540.

Hargreave, A., Fullan, M. (2000) Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*. 39(1), 50-56.

Jacob, B. (2007). The challenge of staffing urban schools with effective teachers. *The Future of Children*. 17 (1), 129-153

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review.*Review of Educational Research.* 61, 505-532.

Martin, S. (1996) Support and Challenges: Conflicting or complimentary aspects of mentoring novice teachers. *Teacher and Teaching*. 2(1), 41-56

McLaughlin. M. W., & Talbert, J. E. (2006). Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement. New York: Teacher College Press.

Meyer T., (2002) Novice teacher learning communities: An alternative to one-on-one mentoring. *American Secondary Education.* 31(1), 27-42.

Moir, E., & Gless, J. (2001). Quality induction: An investment in teachers. *Teacher Education Quarterly, 28*(1), 109-114. Retrieved February 17, 2010, from ERIC database.

Palardy, G. J. & Rumberger, R. W. (2008). Teacher Effectiveness in First Grade: The Importance of Background Qualifications, Attitudes, Instructional Practices for Student Learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 30 (2), 111-140.

Penuel, W. R., Fishman, J. B., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal.* 44 (4), 921-958 http://aerj.aera.net

Stanulis, Fallona, & Pearson. (2002)Am I doing what I am supposed to be doing? Mentoring novice teachers through uncertainty and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Teahcing: Partnership in Learning.* 10(1), 71-81.

Stanulis, R. N., Burrill, G., & Ames, K. T. (2007). Fitting in and learning to teach: Tensions in developing a vision for a university-based induction program for beginning teachers. *Teacher Education Quarterly, 34*(3), 135-147. Retrieved from http://www.teqjournal.org/back_issues.htm

Strong M., Baron W. (2004) An analysis of mentoring conversations with beginning teachers. *Teaching and Teaching Education*. 20 (1), 47-57.

Seferoglu, S. S. (2007). Professional Teaching Standards: The Case of Turkish Teacher Candidates. *World Applied Science Journal*, 2 (4), 412-419.

Street, C. (2004). Examining learning to teach through a social lens: How mentors guide newcomers into a professional community of learners. *Teacher Education Quarterly, 31*(2), 7-24.

Visser, T. C. & Coenders, F. G, M. (2010). Essential characteristics for a professional development program for promoting the implementation of a multidisciplinary Science Module. *Journal of Science Teacher Education*. 21, 623-642

Young, JR., Bullough Jr., RV., Draper, RJ., Smith, L. K. & Erickson, L. B. (2005) Novice teacher growth and personal models of mentoring: choosing compassion over inquiry. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. 13(2), 169-188.
Younger, M. (1995). 'Now everyone wants to be involved…': What makes for TQM – totalquality mentoring? *Mentoring and Tutoring.* 3, 31-37.

Keywords: mentor, mentee, mentoring, barriers, challenges

DIMENSION OF CONSTRUCTIVIST TEACHER EDUCATION

Julie Rainer DANGEL, Georgia State University, jdangel@gsu.edu
Christie MCINTYRE, Southern Illinois University, cherimc@siu.edu
Teresa HARRIS, James Madison University, harristt@jmu.edu
Linda KROLL, Mills College, lindak@mills.edu
Semra GUVEN, Gazi University, sguven@gazi.edu.tr

Özet
Constructivism is a complex construct that deserves close examination to understand the theoretical and practical intricacies. In order to understand the particulars of constructivist theories related to teacher education, a group of scholars engaged in a professional development process to define constructivist teacher education and suggest principles and practices to guide teacher educators as they interpret theory and develop their own practice. Our works builds on Richardson's (1977) definition of constructivist teacher education. We chose to define constructivist teacher education as the interaction of seven dimensions:

- Learning and development
- Action and reflection
- Content and process
- Autonomy and community
- Power and empowerment
- Process and content
- Critical thinking and multiple perspectives

Each dimension addresses particular aspects of constructivist teacher education and is phrased as a balance between two dialectical concepts, a balance that is a coordination, rather than a contradiction, of conflicting ideas. In the ensuing disequilibrium, we are forced to consider both the contradiction and the coordination of what we do. These dimensions help us to think about our goals for the teachers we educate, why these goals are important, and how we plan to achieve them. As we discuss each dimension, it is important to keep in mind that ultimately one must be able to consider a teacher education program as a whole, with all of the perspectives working in concert. In our session, we will facilitate discussion and reflection on the seven dimensions focusing specifically on translating constructivist theories into teacher education practice. The dimensions are described briefly below and excerpted from:
Rainer, J. (Ed.). (2002). *Reframing Teacher Education: Dimensions of a Constructivist Approach*, Dubuque Iowa, Kendall Hunt Publishers.
Action-Reflection
The cycle of "knowledge-reflection-action-reflection-new knowledge" is one that underlies the practice of a constructivist teacher education program. Participating in such a cycle is an act of inquiry about one's teaching that provides for ongoing professional development for teacher educators and teacher candidates. Reflective examination allows one to act with intent.
Content-Process
Inherent in the concept of constructivism is both content and process; content as what we learn, process as how we learn it. In the domain of teacher education pedagogical knowledge and subject matter knowledge are both important and both contain content and process aspects. Prospective teachers must reorganize their understanding of the content of their subject matter knowledge to what is referred to in the literature as pedagogical content knowledge.
Autonomy-Community
Teacher learners and teacher educators recognize the seeming contradiction of the autonomous learner who socially constructs his/her understanding. Teachers recognize that each student must construct his/her own understanding; what students need to learn cannot be "pasted" in. However, this learning process is a social one where individual understanding is constructed in the context of social interactions.
Authority-Facilitator
The dimension represented by this dichotomy refers to the role of the teacher in choosing the content and process of knowledge construction. An ongoing conundrum for the constructivist teacher is understanding that, while learners must construct their own understandings of content, there is content that is socially more or less useful; it is the responsibility of the teacher to make sure learners have the opportunity to construct understandings of this necessary content.
Power-Empowerment
The notion of power is one rarely addressed directly in teacher education programs. Yet understanding who has which kinds of power and how all members of the learning community can be empowered is important in creating an environment in which democratic values are lived. While there are inherently inequitable power relations between students and their teachers, there is also the possibility for mutual respect between students and teachers in spite of this inequity.
Critical Thinking-Understanding Multiple Perspectives/Representations
Construction of knowledge is a process of coordinating multiple perspectives on many levels. As children mature, their ability to consider multiple perspectives grows. Thus, one can apply critical thinking to these multiple perspectives to construct new knowledge. Thinking critically allows one to evaluate multiple perspectives in social contexts as well.
Learning-Development
From a constructivist perspective, learning and development are seen as different but mutually dependent processes. Learning can be thought of as particular changes in knowledge and skills while development can be thought of as broader systemic change. Development influences what is learned from specific experience, and specific learnings can, in turn, influence the further development of whole knowledge systems. Thus, in order to foster lifelong learning, it is necessary to foster self-regulation with regard to both aspects of knowledge acquisition.

Key Words: Constructivist theories, teacher training/education

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Kemal Oğuz ER, Balıkesir Üniversitesi, kemaloguzer@hotmail.com
Anıl ÖZTEKİN,Balya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, anil_oztekin@yahoo.com

Özet

Nitelikli öğretmen yetiştirilmesinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları önemli bir yere sahiptir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum kazanmalarında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, oldukça önemli bir role sahiptir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

Ülkemizde nitelikli öğretmenin sahip olması gereken özellikler, yapılan çalışmalarla (Alkan, 2000; Küçükahmet, 1999; Özdemir ve Yalın, 1999) farklı boyutlarda ortaya konmaya çalışılmış ve öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, meslekteki başarı için önemli bir değişken olduğu ortaya konmuştur. Erden (1995), öğretmen adayları ile yaptığı bir çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine gereken önemi vermediğini, öğretmen olmaya istekli öğrencilerin tutum puanları ortalamalarının, istekli olmayan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır. Erden (1995), mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmeyen bir öğretmenden istenilen verimi elde etmenin çok güç olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen yetiştirme programları ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde; (Erden, 1995; Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Karaca, 2006; Şahin, 2007; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Otacıoğlu, 2010; Özevin Tokinan 2010) öğretmen adaylarının almış oldukları meslek bilgisi derslerine ilişkin tutumlarının çoğunlukla bu derslerin birine yönelik ele alındığı, meslek bilgisi derslerinin tamamının bir arada ele alınmadığı görülmüştür. Bu sebeple bu araştırmada, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin geneline yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin geneline yönelik tutumlarının belirlenmesidir.

Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ana bilim dallarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları öğrenim gördükleri öğretim türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu çalışmanın araştırma modeli, betimsel nitelikli tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'ndeki beş farklı ana bilim dalına kayıtlı 470 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilmesinin temel nedeni, bu öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin hepsini almış olmalarıdır. Araştırmada Ekici (2008) tarafından geliştirilen, "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Geneline Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek; Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Eğitim, Rehberlik, Sınıf Yönetimi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi olmak üzere sekiz öğretmenlik meslek bilgisi dersinin her biri için ayrı ayrı uygulanmıştır. Uygulama işleminde, sadece maddelerde yer alan ders isimleri değiştirilerek; ölçek her bir öğretmenlik meslek bilgisi dersi için kullanılabilir hale getirilmiştir.

Veriler SPSS-17 paket programında analiz edilmiştir. Öğrenci profilini belirlemeye yönelik sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilerin aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdeleri alınmış, değişkenler arasındaki karşılaştırmalarda "Bağımsız Gruplar için T-Testi" (Independent Samples T- Test) ve "Tek Yönlü Varyans Analizi" (One-Way ANOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır. Aralarında fark çıkan grupların anlamlılık testleri de Tukey testi kullanılarak yapılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı a= 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumların hiçbirinde *olumlu tutum yüzdesi olumsuz tutum yüzdesinden büyük değildir.* Başka bir deyişle, *öğrencilerin çoğu ilgili dersler için ortalamanın altında bir tutuma sahiptirler.*

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutum seviyelerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t testi kullanılmış ve *erkek ve kadın öğretmen adaylarının tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.* Ayrıca ortalama puanlar göz önüne alındığında, erkeklerin tutum seviyelerinin kadınlara göre az da olsa daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutum seviyelerinin ana bilim dallarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek-faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmış ve *öğretmen adaylarının tutum puanlarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.* Farklılıkların hangi ikili gruptan kaynaklandığını gösteren çoklu karşılaştırma testi (Tukey testi) sonuçlarına göre; *Fen Bilgisi Öğretmenliği ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği arasında Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine, Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği arasında Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.*

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutum seviyelerinin öğrenim gördükleri öğretim türüne göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t testi kullanılmış ve *birinci öğretim ve ikinci öğretim öğretmen adaylarının tutumları arasında ikinci öğretim lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir.*

Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarının hiçbirinde olumlu tutum yüzdesi olumsuz tutum yüzdesinden büyük değildir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin geneline yönelik olan tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin geneline yönelik tutumları, öğrenim gördükleri ana bilim dalına ve öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine karşı tutumların düşük olması onları ileride üstlenecekleri öğretmenlik mesleğinde başarısız ve mutsuz kılacağı kesindir. Bu durumun geleceğimizi emanet edeceğimiz çocuklarımızı da olumsuz etkileyeceği açıktır. O halde öğretmen adaylarını meslek bilgisi derslerine karşı olumlu tutum geliştirmekten uzak tutan nedenlerin araştırılması ve önlemlerin zaman geçirilmeden alınması gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretmen yetiştirme, tutum.

INVESTIGATION OF TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS TEACHING PROFESSION COURSES

Kemal Oğuz ER, Balıkesir University,kemaloguzer@hotmail.com
Anıl ÖZTEKİN,Balya District Directorate of National Education,anil_oztekin@yahoo.com

Abstract
The attitudes of the teacher candidates towards teaching profession courses are very significant during the education of qualified teachers. Teaching profession courses play an important role in teacher candidates' acquiring positive attitudes towards teaching profession (Çapri and Çelikkaleli, 2008).
Thanks to the studies carried out (Alkan, 2000; Küçükahmet, 1999; Özdemir and Yalın, 1999), the characteristics which should be possessed by a qualified teacher in our country were tried to be put forward with various dimensions and the attitudes of teacher candidates towards teaching profession were shown to be an important variable for success in the profession. In a study done with the teacher candidates, Erden (1995) found out that the teacher candidates didn't give enough importance to the teaching profession courses and the mean attitude scores of students who were willing to become teachers were significantly higher than the students who were not willing. Erden (1995) denoted that it was very difficult to get the desired performance from a teacher who didn't have a positive attitude towards teaching profession.
When the researches carried on teacher training curricula were studied; (Erden, 1995; Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Karaca, 2006; Şahin, 2007; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Otacıoğlu, 2010; Özevin Tokinan 2010) it was observed that the attitudes of teacher candidates towards teaching profession courses were determined within the concept of a single course instead of the whole. Therefore, this study aims to determine the attitudes of teacher candidates towards teaching profession courses as a whole.
The purpose of this study is to determine the attitudes of teacher candidates towards the overall teaching profession courses.
In this context, the questions below were to be answered:

1. What are the attitudes of teacher candidates towards teaching profession courses?
2. Do the attitudes of teacher candidates towards teaching profession courses show significant difference in terms of gender?
3. Do the attitudes of teacher candidates towards teaching profession courses show significant difference in terms of program?
4. Do the attitudes of teacher candidates towards teaching profession courses show significant difference in terms of class types the teacher candidates attend?

The research model of this study is descriptive model. The study group consists of 470 fourth-grade-students who are registered at five different departments at Balıkesir University Necatibey Faculty of Education, Elementary Department in 2009-2010 Academic Year, Spring Semester. The main reason for choosing the study group of fourth grade students is that these students have taken all the teaching profession courses. "Scale of Attitudes Towards All Teaching Profession Courses" which was developed by Ekici (2008) was used in this study. This scale was applied separately to each of the eight teaching profession courses consisting of "Introduction to Educational Sciences, Teaching Principles and Methods, Educational Psychology, Measurement and Evaluation, Special Education, Guidance, Classroom Management, Turkish Education System and School Management. During the application process, the scale was made available for each teaching profession course just by changing the the names of the courses in the items.
The data were analyzed using SPSS-17 Package Program. The arithmetic mean, standard deviation, frequency and percentages of the data gathered from the questions designed for determining the student profile were calculated and techniques such as Independent Samples T-Test and One-Way ANOVA were used in the comparisons between the variables. Significance tests for the groups among which there were differences were done by using the Tukey Test. Whether there was a significant difference between the opinions or not was tested at a= 0.05 significance level.
The positive attitude percentage wasn't bigger than the negative attitude percentage in any of the attitudes towards the teaching profession courses. In other words, *most of the students had attitudes that were below the average for the related courses.*
In the comparison between the attitudes of teacher candidates towards teaching profession courses in terms of gender, Independent Samples T-Test was used and it was observed that *there wasn't a significant difference between the attitudes of male and female teacher candidates.* In addition, when the average scores were taken into account, it was found that the men's attitude levels were slightly positive than those of women.
In order to determine whether the attitude levels of the teacher candidates towards teaching profession courses showed significant difference in terms of programs, One-Way ANOVA was used and it was concluded that the attitude scores of teacher candidates showed significant difference in terms of programs at which they were attending. According to the results of Tukey Test, a multiple comparison test showing which bilateral group the differences resulted from, *it was found out that there was a significant difference between Science Education Program and Elementary Mathematics Education Program in favor of Science Education Program, there was also a significant difference between Science Education Program and Social Studies Teaching Program in favor of Science Education Program.*
In the comparison between the attitudes of teacher candidates towards teaching profession courses in terms of class types, Independent Samples T-Test was used. It was observed that *between the attitudes of teacher candidates attending day and night classes, there was a significant difference in favor of night classes.*
According to the research findings, the positive attitude percentage isn't bigger than the negative attitude percentage in any of the attitudes towards the teaching profession courses. There wasn't a significant difference among the attitudes of teacher candidates towards teaching profession courses in general in terms of gender. The attitudes of the teacher candidates towards teaching profession courses in general show significant difference in terms of programs and class types.
It is assumed that the teacher candidates' attitudes towards teaching profession courses being low will cause the teacher candidates to be unsuccessful and unhappy in the teaching profession that they will undertake in the future. Obviously, this situation will adversely affect our children whom we would entrust our future. Thus, the reasons which keep away the teacher candidates from developing positive attitudes towards teaching profession courses should be investigated and the necessary precautions should be taken as soon as possible.

Key Words: Teaching Profession Courses, Teacher Education, Attitude

UYGULAMA OKULLARINDA ÖĞRETMEN ADAYLARINI DEĞERLENDİREN UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN ADAYLARCA DEĞERLENDİRİLMESİ

Kezban KURAN , MKÜ, kuran74@hotmail.com
Meltem İSTANBULU, Sınıf Öğretmeni

Özet

Bir ülkenin kalkınması, o ülkedeki doğal kaynakları ve sermayeyi verimli ve akıllıca kullanabilecek insan gücünün yetiştirilmesine bağlıdır. Bu da iyi yetişmiş öğretmenlerle söz konusudur.

Öğretmen yetiştirmede asıl önemli olan öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır. Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilse de, bildiklerini nasıl öğreteceğini bilmiyorsa başarılı sayılmaz. Bu nedenle öğretmenin, öğretme becerisine sahip olması gerekmektedir (Erden,1999: 44). Güçlü bir öğrenme çevresinde, etkin ve kendi kendini düzenleyen bir öğrenme için öğretim yöntemlerinin öğretilmesine gereksinim duyulmaktadır (Oddens, 2004).

Eğitim Fakültelerinin programlarında; 1997-1998 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan sekiz yıllık zorunlu temel eğitim uygulamalarının gereksinim duyduğu öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla, 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Güncellenen yeni öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının mesleki tutum ve davranışlar kazanması, öğrenme öğretme sürecinin ve sınıf yönetimi gibi konularda bilgi ve becerisini arttırma, teorik olarak verilen bilgilerin uygulamaya konulması amacıyla Okullarda Uygulama adı altında çalışmalar yer almaktadır. Bu dersin amacı, "öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını" sağlamaktır (Tebliğler Dergisi, 1998: 1). Adayların uygulama çalışmaları, ilköğretim okullarında ve doğal sınıf ortamında, deneyimli öğretmenlerinin kontrolü altında yürütülür. Öğretmen adayı için öğretmenlik uygulaması çalışmaları çok önemlidir. Çünkü öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adayı, gelecekte üstleneceği öğretmenlik rolüne hazırlanır. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının meslek yaşamları süresince yararlanacakları ilk deneyimlerini kazanmaları açısından önemli bir dönem olarak görülebilir. Okullarda Uygulama çalışmaları süresince öğretmen adayları gönderildikleri okullarda değişik sınıflarda öğretmenlik uygulaması yaparak, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri geliştirme, kendi alanlarına ait okul eğitim programını, ders kitaplarını ve öğrenci değerlendirme tekniklerini tanıyıp yorumlama ve elde edinilen deneyimleri arkadaşları ve öğretim elemanlarıyla paylaşarak geliştirme olanağı elde ederler (YÖK, 1999).

Öğretmen adayları bu süreç içerisinde uygulama okullarındaki farklı pek çok uygulama öğretmeniyle etkileşim halinde bulunmakta ve onları öğrenme öğretme süreci içerisinde gözlemlemektedir. Öğretmen adayının bu etkileşimden en iyi şekilde faydalanabilmesi için uygulama öğretmeninin yol göstericiliğine gereksinimi vardır. Aday öğretmenlerin becerilerini geliştirmek için sadece kendi deneyimleri değil, başkalarının deneyimlerinden de yararlanmaları gerekmektedir (Dillon & Maguire, 1997). Yurtdışında yapılan pek çok çalışmada, öğretmen adaylarının uygulama okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamaları çalışmaları sırasında önemli kazanımlar elde ettikleri belirtilmektedir (Beck & Kosnik, 2002; Brooks, 2006; Burton, 1998).

Alanında ve öğretme işinde yeterli bir öğretmenin özelliklerinin neler olduğu konusunda henüz herkesin uzlaşabileceği standartlar oluşturulamamıştır (Şişman & Acat, 2003). Buna rağmen, öğretmenden beklenen rol ve görevler açısından, öğretmenin sınıf içi davranışlarının önemli olduğu konusunda pek çok eğitimci görüş birliği içindedir (Sönmez, 1994; Sünbül, 1996; Saracaloğlu, 2000; Oddens, 2004; Özabacı ve Acat, 2005). Ülkemizde eğitim fakültelerinde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin ve adayların değerlendirilmesine yönelik birçok çalışma yapılmıştır (Bulut & Demircioğlu, 2000; Genç, Sarıçam & Bakır, 2001; Çetintaş & Genç, 2005; Boz & Boz, 2006; Güzel & Oral, 2006; Baştürk, 2007). Ancak, uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adayları tarafından değerlendirildiği çalışmalara pek rastlanmamıştır. Oysa uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayları tarafından nasıl değerlendirildiğinin bilinmesi önem taşımaktadır. Çünkü bu çalışmanın ortaya çıkaracağı bulgular doğrultusunda, uygulama öğretmenlerinin eksiklerinin tamamlanması ve hatalarının düzeltilmesine olanak tanıyacak ve öğretmen adaylarının mesleğe daha iyi hazırlanmalarını sağlayacak düzenlemelerin yapılmasına fırsat verilmiş olacaktır.

Bu çalışmayla; uygulama öğretmenlerinin sınıf içi öğretmen davranışlarını temele alan "Öğrenme öğretme süreci yönetimi yeterlik alanı" ile "Adaylara rehberlik yapma konusunda" ki yeterliklerinin öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

- Uygulama öğretmenlerinin "öğrenme öğretme sürecini yönetme" görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesinde, onları değerlendiren adayların cinsiyetlerine ve okudukları bölümlere göre anlamlı bir fark var mıdır?
- Uygulama öğretmenlerinin "adaylara rehberlik yapma" görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesinde, onları değerlendiren adayların cinsiyetlerine ve okudukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğretmen adaylarının okullarda uygulama çalışmaları ile ilgili görüşleri ve "Sınıf öğretmenlerinin rehberlik yapmaları" ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Araştırma, ilişkisel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmada ayrıca, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Görüşme yoluyla toplanan bilgiler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın evrenini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin bünyesinde yer alan İlköğretim Sınıf öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, İngilizce Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi programlarının son sınıfında okuyan 373 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçilmemiş, evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan "Uygulama Okullarında Öğretmen Adaylarını Değerlendiren Öğretmenlerin Adaylarca Değerlendirilmesi" ölçeği 50 kişilik bir gruba uygulanmış, elde edilen verilere göre ölçekteki maddelerin faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin "Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme" yeterlik alanı için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,72, Cronbach Alpha katsayısı ise 0,93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin "Adaylara Rehberlik Yapma" yeterlik alanındaki KMO değeri 0,78, Cronbach Alpha katsayısı ise 0,94 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekten elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, T testi ve Anova analizleri yapılmıştır. Görüşme yoluyla toplanan bilgiler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. Uygulama öğretmenlerinin "öğrenme öğretme sürecini yönetme" ve "Adaylara Rehberlik Yapma" görev alanlarındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında, onları değerlendiren öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uygulama öğretmenlerinin "öğrenme öğretme sürecini yönetme" görev alanındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında, onları değerlendiren öğretmen adaylarının bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamazken, "Adaylara Rehberlik Yapma" görev alanlarındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu farkın hangi bölümde okumakta olan öğretmen adaylarından kaynaklandığını tespit etmek için Tukey analizi yapılmış, sınıf öğretmenliği programında okumakta olan öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Adayların büyük bir kısmı, "Okullarda uygulama" çalışmaları sırasında uygulama öğretmenlerini kendilerine rehberlik yapma konusunda çok istekli bulmadıklarını ifade etmişler ve okullarda uygulama çalışmalarının artırılmasını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayı, okullarda uygulama, uygulama öğretmeni, öğrenme öğretme süreci,

EVALUATION OF THE APPLICATION TEACHERS WHO EVALUATE THE PRESERVICE TEACHERS IN THE APPLICATION SCHOOLS BY THE PRESERVICE TEACHERS

Kezban KURAN , MKÜ, kuran74@hotmail.com
Meltem İSTANBULU, Classroom Teacher

Abstract

The development of a country is dependant on raising people who will be able to use the natural resources and capital in that country efficiently and wisely. And this is possible with well-trained teachers.

The most important in teacher training is gaining the preservice teachers the knowledge and skills that the teaching profession requires. However well the teacher knows the subject, he/she cannot be successful if he/she doesn't know how to teach what he/she knows. Therefore the teacher has to have the skill to teach (Erden,1999: 44). It is required that the teaching methods be taught for an efficient learning that arranges itself in a powerful learning environment (Oddens, 2004).

To train teachers that are required by the applications of eight-year compulsory primary education that was put into practice in the 1997-1998 education period, various arrangements were made in the programmes of the Faculties of Education as from the 1998-1999 education period. In the updated new teacher training programmes, there are studies named "Application in Schools" aiming for the preservice teachers to gain vocational attitudes and behaviours, increase his/her knowledge and improve his/her skills on such matters as the learning-teaching process and class management, put into practice the information given in theory. The aim of this subject is to ensure that "the preservice teachers are prepared better for the teaching proficiency and gain competency to use the special field education, general knowledge and the knowledge, skills, attitudes and habitudes they gain while studying about the teaching proficiency in a real training and education environment (Tebliğler Dergisi, 1998: 1). the application studies of the preservice teachers are conducted under the control of the experienced teachers, in the primary schools and in natural classroom environments. The application studies for teaching are very important for a preservice teacher. Because during the application for teaching, the preservice teacher is prepared for teaching role he/she will play in the future. Therefore the application for teaching can be seen as an important period in terms of the fact that the preservice teachers gain their first experiences from what they will benefit through their professional lives. During the studies of Application in Schools, the preservice teachers, by performing applications for teaching in different classes in their application schools, get the opportunity to develop the competencies that the teaching proficiency requires, to identify and interpret the school education programme, textbooks and student assessment techniques for their own fields and to develop the experiences gained by sharing them with their friends and instructors (YÖK, 1999).

During this period, the preservice teachers are in interaction with many different application teachers in the application schools and observe them during the teaching-learning process. For the preservice teacher to get the most benefit out of this interaction, he/she needs the guiding of the application teacher. To develop their skills, the preservice teachers need to benefit from not only their own experiences but also the experiences of others (Dillon & Maguire, 1997). In many studies made abroad, it is stated that the preservice teachers gain important skills during the teaching application studies made in the application schools. (Beck & Kosnik, 2002; Brooks, 2006; Burton, 1998).

The standards on which everyone can come to an agreement couldn't have been created about what the characteristics of a teacher who is efficient in his/her field and teaching job are (Şişman & Acat, 2003). Nevertheless, so many educationists are in agreement about the fact that the teacher's behaviours in the classroom are important in terms of the roles and tasks expected from the teacher (Sönmez, 1994; Sünbül, 1996; Saracaloğlu, 2000; Oddens, 2004; Özabacı ve Acat 2005). Following this new structuring started in the faculties of education in our country, so many studies have been made towards the evaluation of the preservice teachers and the School Experience and Teaching Application subjects (Bulut & Demircioğlu, 2000; Genç, Sarıçam & Bakır, 2001; Çetintaş & Genç, 2005; Boz & Boz, 2006; Güzel & Oral, 2006; Baştürk, 2007). However there are quite a few studies in which the application teachers are evaluated by the preservice teachers. In fact, it is essential to know how the application teacher are evaluated by the preservice teachers. Because in line with the findings this study reveals, the opportunity will be given for making arrangements that make fulfilling the shortcomings of the application teachers and correcting their faults possible and enable the preservice teachers to be prepared for the profession.

With this study, it is aimed that the preservice teachers evaluate the efficiencies of the application teachers on "Guiding the preservice teachers" and "The field of efficiency in management of the teaching-learning process" based on the teacher behaviours in the classroom. According to this general aim, answers have been sought for these questions:

* In the evaluation of the application teachers' efficiencies in the task field of "management of the teaching-learning process", is there a significant difference due to the genders of the preservice teachers evaluating them and the departments where they study?
* In the evaluation of the application teachers' efficiencies in the task field of "guiding the preservice teachers", is there a significant statistical difference due to the genders of the preservice teachers evaluating them and the departments where they study?
* What are the opinions of the preservice teachers about the application studies in the schools and what are the problems they are confronted with about "Guiding of the classroom teachers"?

The research is a descriptive study of the relational survey type. Also in this research, the case study from the qualitative research designs has been used. As for the information gathered by interviewing, it has been analysed with the content analysis.

The sample of the research is constituted by 373 preservice teachers of the final year students in the departments of Primary School Teaching, Turkish Language Teaching, English Language Teaching and Fine Arts Education in Faculty of Education of Mustafa Kemal University. A sample hasn't been chosen in the research, it is tried to reach all the universe.

In this study, a scale of the five point likert scale type has been developed for the purpose of "The Evaluation of the Teachers who Evaluate the Preservice Teachers in the Application Schools by the Preservice Teachers". The scale has been applied over a group of 50 from final year students and the factor analysis of the items in the scale has been made according to the data collected. For the efficiency field of "management of the teaching-learning process", the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value of the scale is 0,72 and the Cronbach's Alpha coefficient of it is 0,93. For the efficiency field of "guiding the preservice teachers", the KMO value of the scale is 0,78 and the Cronbach's Alpha coefficient of it is 0,94.

In the analysis of the data collected from the scale, the arithmetic average, standard deviation, T test and Anova analyses have been made. As for the information gathered by interviewing, it has been analysed with the content analysis. A significant statistical difference due to the genders of the preservice teachers evaluating the application teachers couldn't have been found between the averages they get on the efficiencies in the task fields of "the management of the teaching-learning process" and "guiding the preservice teachers". While a significant statistical difference due to the departments of the preservice teachers evaluating the application teachers couldn't have been found between the averages they get on the efficiencies in the task field of "the management of the teaching-learning process", it has been found that there is a significant difference between the averages they get on the efficiencies in the task field of "Guiding the preservice teachers". To determine the departments where the preservice teachers study and from which this difference stems, Tukey analysis has been made and it is found that there is a significant statistical difference in favour of the preservice teachers studying in

primary school teaching programme. Most of the preservice teachers stated that they found the application teachers not so willing to guide them during the studies of "Application in Schools" and suggested that the studies of application in schools be improved.

References
Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.
Brooks, V. (2006). A 'quiet revolution'? The impact of Training Schools on initial teacher training partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 379–393.
Burton, D. (1998). The changing role of the university tutor within school-based initial teacher education: issues of role contingency and complementarity within a secondary partnership scheme. *Journal of Education for Teaching*, 24(2), 129–146.
Dillon, J. & Maguire, M. (1997). *Becoming a teacher*. Issues in Secondary. Buckingham: Open University Press.
Gökçe, E. (2003). *Gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları,* Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu. Tek Işık Yayınları. Ankara.
Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Akım yayınları, s. 44: Ankara
Saracoğlu, A.S. (2000). *Fen ve edebiyat fakülteleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları
Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık
Sünbül, A.M. (1996). *Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri*. Eğitim Yönetimi, 2(4) 597- 607.
Tebliğler Dergisi (1998, Temmuz). Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge.
Oddens, D. A. M. (2004). *Kişilik nitelikleri açısından Hollanda'da* kara: Akım yayınları, 44. *Mesleki eğitim için öğretmen eğitimi eğilimleri*. Mesleki Ve Teknik Eğitimde Öğretmen Eğitimi Uluslar Arası Konferansı, Ankara, 37-44
Özabacı, N & Acat, M.B. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleriyle ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi,* 11(42) 195-209.
Yükseköğretim Kurulu (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon.* Ankara: Öğretmen Eğitimi dizisi.

Keywords: Preservice teacher, application in schools, application teacher, the management of the teaching-learning process

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN KEMAN ÇALMA PERFORMANSLARINI ETKİLEYEN BAZI DEĞİŞKENLER

Lale Hüseynova, Cumhuriyet Üniversitesi, lale_lad@hotmail.com

Özet

Eğitim; bilim, teknik ve sanatın her üçünü de kapsayan bir içerikle düzenlenerek, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreç niteliği kazanır (Tarman:1999). Eğitimin bir parçasını oluşturan Müzik Eğitimi ise,"Bireyin genel ve müziksel davranışlarında kendi müziksel yaşantıları yolu ile ve kasıtlı olarak istendik davranışlar oluşturma sürecidir. (Uçan:1994). Müzik eğitiminin bir dalı keman eğitimi bireyin fiziksel özellikleri, müzik yeteneğini öne çıkaran bir eğitimdir. Müzik eğitimi aynı zamanda eğitimcilerin bireylerin yetenek özellikleri, becerilerini ortaya çıkarmaktan ziyade yönlendirilmesinde de destek ve yardımda bulundukları bir eğitimdir. Her bir birey farklı gelişim özelliklerine sahiptir. Bireylerin gelişim özelliklerinin aynı zamanda ve aynı düzeyde olması mümkün değildir. Bir bireydeki gelişim özellikleri diğerinde farklı dönemlerde ortaya çıkabilir. Her bir bireyin farklı alanlarda gelişim özellikleri vardır. Örneğin bir birey müzikte, diğer birey matematikte, üçüncüsü farklı bir alanda daha önde ve yüksek başarı göstermektedir. Önemli olan bireylere ait özellikleri ortaya çıkarıp onu geliştirmektir. Ancak bu süreçte öğrencinin performansını etkileyen birçok değişken olabilir. Eğitim yaşantısı içerisinde belki de öğrencinin performansını etkileyen en önemli unsurlardan birisi mezun olunan lise türü olabilir. Düz liselerde teori derslerine ağırlık olduğu için, öğrenciler belki de bir şeyi öğrenme yolunu daha iyi öğrendiklerinden dolayı keman çalma yolunu da daha iyi kavraya olabilirler. Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde (AGSL) öğrenim gören öğrenciler aslında keman çalmayı teorik olarak, hem de pratik olarak daha fazla alıştırma yaparak öğrendikleri için düz lise mezunlarından keman çalma performansı acısından daha iyi olmaları beklenir. Ancak bazı araştırma sonuçlarında bu düşünülenlerin tersi ortaya çıkabilmektedir. Bu farklı tür liselerin eğitimine bakıldığında Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Müzik Bölümlerinde eğitim gören keman öğrencileri yetenek, öğrenme, çalışma, başarım ve verim yönünden birbirlerinden farklı düzeydedirler. Ancak, bu öğrencilerdeki düzey farklılıkları Düz Lise öğrencilerindeki düzey farklılıklarıyla aynı değildir. Çünkü Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri öğrencileri, ilköğretim okullarında belli düzeyde bir genel ve müziksel akademik başarıya erişmiş olma temeline dayalı olarak yapılan bir "Giriş-Müzik Yetenek Sınavı"ndan geçirilerek alınırlar. Bu nedenle Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri keman öğrencileri arasında "düşük ve zayıf" düzeyde pek rastlanmaz. Bu öğrenciler, genellikle "orta, ileri ve yüksek" olarak nitelendiren üç farklı düzey gösterirler(Uçan: 2005). Her bir öğrenci ister düz lise mezunu, isterse de Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olsa bile üniversite eğitiminde kendi seviyesinden başlayarak ilerlemeli ve yüksek düzeye ulaşmak için çaba göstermelidir. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olan öğrencilerin Düz lise mezunu olan öğrencilerden müzik eğitimi konusunda ön bilgileri oldukları bilinmektedir. Fakat bazen Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde öğrencilerinden üniversite öğrencisi olarak başarı düzeyinde "orta, ileri ve yüksek" olarak nitelendiren düzeyler beklenirken düşük performanslar göstermeleri görülmektedir. Bu durumun birçok nedenleri olabilir. Dersten kopma, derslerde gerileme, okulu bırakma, vb. bunun gibi olayların nedeni öğrencilerin genellikle kişisel, fiziksel soruniarının olması ile bağlıdır. Bahsedilen bu özelliklerden dolayı, çalışmada, Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin keman çalma performanslarını etkileyen değişkenler araştırılmıştır. Çünkü öğrenciler farklı öğretim elemanlarından keman dersi almakta ve 1. sınıftan 3. sınıfa kadar olan keman performansı başarılarındaki artış veya azalma gözlenmektedir. Çalışmanın amacı müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin keman çalma performanslarının ve bunları etkileyebilecek değişkenlerin yıllara göre değişiminin belirlenmesidir. Araştırma 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 eğitim öğretim yılları içerisinde öğrenim gören öğrencilerin 3 yıllık performanslarının karşılaştırılması yoluyla var olan durumun ortaya konulması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın evrenini Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği bölümünde tüm sınıflarda öğrenim gören 98 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise sadece keman eğitimi alan 12 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler farklı öğretim elemanlarından keman dersi almakta ve 1. sınıftan 3. sınıfa kadar olan keman performansı başarılarındaki artış veya azalman düzeyleri araştırılmıştır. Örneklemin seçiminde amaçlı örnekleme yönetimi kullanılmıştır. Öğrencilerin 3'ü düz lise mezunu, 9'u güzel sanatlar lisesinden olmak üzere 12 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği keman sınıfı öğrencilerinin gelişim süreci 3 sene boyunca izlenerek, verilerin analizinde gelişim seviyesini tespit eden analiz yöntemi kullanılmıştır. Verileri açıklayan tablolar oluşturulmuştur. Veriler frekans değerleri hesaplanmış tablo şeklinde sunulmuştur. Bu araştırma betimsel tarama modeline göre yapılmıştır. Buna göre öğrencilerde bireysel çalgı olarak keman eğitiminin sınıf düzeylerine göre performans başarı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu amaçla nitel analiz

yöntemlerinden doküman analizi ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemiyle bu belgeler taranmıştır. Ayrıca görüşme için tek soruluk bir form hazırlanmış ve öğrencilerin ifadeleri kaydedilerek analiz edilmiştir. Hazırlanan formda öğrencilerle görüşme yapılarak öğrencilerin başarılarını etkilediklerini düşündükleri değişkenleri ifade etmelerine yönelik bir soru sorulmuştur. Bu düzeylerin sınıf düzeylerine göre yıllar arasında artması veya azalması incelenmiş nedenleri tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretmenliği, keman, performans

SOME VARIABLES THAT AFFECT THE VIOLIN-PLAYING PERFORMANCE OF STUDENTS IN THE DEPARTMENT OF MUSIC TEACHING

Lale Hüseynova, Cumhuriyet University, lale_lad@hotmail.com

Abstract

Nowadays context-based approach which takes its origin situated cognition approach is popular in curriculum development. It is Education is regarded as the most influential process in shaping, guiding, changing, improving and maturing individuals and societies by being arranged in a content that includes all of science, technique and art (Tarman: 1999). Music education, which constitutes one part of education, is "an intentional process of forming terminal behaviors in an individual's general and musical behaviors through his own musical experiences" (Uçan: 1994). Violin training, which is one branch of music education, is an education that puts forward one's physical features as well as his musical ability. Music education is also an education in which educators help and support individuals by leading them in addition to unearthing their abilities and skills. Each individual has different developmental properties. It is not possible for individuals' developmental properties to be at the same level or to occur at the same time. Developmental properties in one individual may show up in a different time in another individual. Each individual has developmental properties in different fields. For example, one individual might be more prominent and successful in music while another one in mathematics or a different field. What is important is to unearth individual traits and develop them. However, there might be many variables that affect a student's performance in this process. In the course of educational life, one of the most important factors that influence a student's performance is perhaps the type of high school he/she graduates from. As theoretical lessons are emphasized more in general high schools, graduates of these schools might learn the ways of playing the violin easily as they have learnt the ways to learn something better in these schools. Students who receive education in Anatolian Fine Arts High Schools are expected to have better performance in playing the violin because they have more knowledge both theoretically and practically. However, some study results are in contrast with these thoughts. When education of these different types of schools are considered, students who receive violin training in the music department of Anatolian Fine Arts High Schools are all in different levels in terms of their abilities, learning, studying, success and productivity. However, these students' level differences aren't the same as those of General High School students. This is because students in Anatolian Fine Arts High Schools are accepted to these schools after they are examined in a musical ability test based on a specific degree that the student reaches in general academic and musical ability in primary education. Therefore, one wouldn't easily come across "low-achievers" or "poor students" among those who receive violin training in the music department of Anatolian Fine Arts High Schools. These students are generally at three different levels labeled as "intermediate, advanced or high" (Uçan: 2005). In his university education every student, whether he is a graduate of Anatolian Fine Arts High School or General High School, should progress starting from his own level and spend effort to reach a high level. It is known that students of Anatolian Fine Arts High Schools have more preliminary information in music education than those of General High Schools; but sometimes, although students of Anatolian Fine Arts High Schools are expected to be at levels labeled as "intermediate, advanced or high" as university students, they sometimes happen to exhibit a low performance. There might be many reasons why this is the case. Incidents such as breaking off and decline in the lessons or dropping out of school etc. are linked to personal or physical problems. Due to these aforementioned reasons, in this study, variables that affect the violin-playing performance of students in the department of music teaching in the Faculty of Education were investigated. This is because students take violin courses from different instructors and increases and decreases are observed in their success of violin-playing performance from the first grade to the third grade. The purpose of this study is to determine the violin-playing performance of students in the department of music teaching and the change of variables that can affect this performance by years. The study was carried out in a fashion that exhibits the prevailing state by comparing the three-year performance of students in 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011academic years. Population of this study is composed of 98 students in all grades in the department of music teaching in the Faculty of Education at Gaziosmanpaşa University. Sample of the study is composed of 12 students who only receive violin training. Students take violin courses from different instructors, and the level of increases and decreases in their success of violin-playing performance from the first grade to the third grade was investigated. In determining the sample, purposeful sampling was used. Study group is composed of 12 students, 3 of whom are General High School graduates while 9 students are Anatolian Fine Arts High School graduates. By observing the three-year performance of violin students in the department of music teaching in the Faculty of Education, an analysis method that determines the developmental process was used in data analysis. Tables explaining the data were formed. Data were presented in tables including the calculated frequency values. This study employed descriptive research. So, violin students' performance and success levels according to their grade levels were compared. For this purpose, two qualitative analysis methods, document analysis and interview were used. Via document analysis, the documents were reviewed. Furthermore, a one-item form was prepared for the interview and students' statements were analyzed by recording them. By interviewing students with the prepared form, they were asked one question to express what they thought affected their performance. That these levels increased or decreased according to levels by years was investigated and the reasons were discussed.

Keywords: Music teaching, violin, performance

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ VE BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Lili BAL, Çukurova Üniversitesi,lbal@cu.edu.tr

Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin Üniversitesi, tyanpar@gmail.com

Özet

Günümüzün önemli konularından biri demokratik değerlere sahip bir toplum oluşturmaktır. Dewey (2007)'e göre toplum ancak eğitimle demokratikleşir. Bu bağlamda okullar demokratik bireylerin yetişmesinde temel teşkil etmektedir (Zencirci, 2010). Okul öncesinden yükseköğretime kadar, demokratik değerlerin yaşam biçimi haline gelmesi, eğitim sistemlerinin demokratik olmasıyla ilişkilendirilmektedir (Akt. Akbaşlı, Yanpar Yelken ve Sünbül, 2010). Bu sebeple, eğitim sisteminin önemli bir parçası olan öğretmenlerin demokratik değerlere sahip olması gerekmektedir (Duman ve Koç, 2004). Öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinin; nevrotik eğilimlere, kendini gerçekleştirme düzeyine ve sosyal ilişkilerde yeterlik düzeyine göre değişip değişmediğinin

incelendiği bir çalışmada; demokratik tutum düzeyi düştükçe nevrotik eğilimlerin arttığı, kendini gerçekleştirme düzeyinin ve sosyal ilişkilerde yeterlik düzeyinin ise düştüğü ortaya çıkmıştır (Karahan, Sardoğan, Özkamalı, Dicle, 2006). Genç ve Kalafat (2008)'ın, öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerileri farklı değişkenler açısından değerlendirdikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve öğrenim şekillerine göre demokratik tutumları ile ilgili görüşleri arasında farklılık olduğu, öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre ise farklılık olmadığını göstermiştir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre empatik becerileriyle ilgili görüşleri arasında farklılığın olduğu; cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, öğrenim şekilleri, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre ise farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Yurtseven (2003) tarafından, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmış çalışmada ise, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin; katılımcı, bilimsel düşüncelere sahip, eşitlikçi, hoşgörülü (ırk, dil, din, toplumsal sınıf vb. ayrımı gözetmeyen), adalete ve devletin bireye karşı sorumluluklarını yerine getirmesine önem veren tutumlara sahip oldukları ortaya konmuştur. Çalıştıkları lise türüne, mezun oldukları kurum düzeyine, hizmet içi eğitim programlarına katılıp katılmamalarına, kıdem ve medeni durumlarına göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Katılım, Bilimsellik, Eşitlik, Devletin Bireye Karşı Sorumlulukları, Ayrımcılık, Adalete ilişkin olarak tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşlarına göre Katılım, Bilimsellik, Devletin Bireye Karşı Sorumlulukları, Ayrımcılık, Adalete ilişkin bir fark bulunmamıştır. 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin, Eşitliğe ilişkin tutum puanlarının diğer yaş gruplarına göre yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Katılım, Bilimsellik, Eşitlik, Devletin Bireye Karşı Sorumlulukları, Adalete tutum puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Ayrımcılığa ilişkin tutum puanları arasındaki fark ise kadınlarda daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, demokratik tutum ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin araştırılmadığı görülmüş ve bu araştırma ile boşluk giderilmek istenmiştir.

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının demokratik eğilimlerinin, benlik saygılarına, cinsiyetlerine, anne ve babalarının öğrenim durumuna göre değişip değişmediğinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 eğitim yılının güz yarıyılında, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 250 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, adı geçen üniversitenin Sınıf Öğretmenliği, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri olup, olasılıklı örnekleme tekniklerinden seçkisiz örnekleme yoluyla örnekleme alınmışlardır. Verilerin toplanmasında, kişisel bilgi formu, Akbaşlı, Yanpar Yelken ve Sünbül (2010) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayı Demokratik Eğilim Ölçeği" ile Coopersmith tarafından geliştirilen, Turan (1987) tarafından Türkçeye uyarlanan "Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği" ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilere, okudukları bölüm, cinsiyetleri, anne ve babalarının öğrenim durumu sorulmuştur. Öğretmen Adayı Demokratik Eğilim Ölçeği, öğretmen adaylarının demokratik eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 18 madde ve beşli likert (hiç katılmıyorum, çok az katılıyorum, kısmen katılıyorum, oldukça fazla katılıyorum ve tamamen katılıyorum) derecelendirmeye sahiptir. Bireylerde benlik saygısı durumunu değerlendirmek için Coopersmith tarafından çeşitli yaş gruplarına özellikle yetişkinlere uygulanabilecek şekilde geliştirilen, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği(CBSO), "Benim Gibi" ya da "Benim gibi Değil" biçiminde işaretlenebilen 25 cümleden oluşmaktadır. Bu cümlelerde kişinin hayata bakış acısı, aile ve sosyal ilişkisi, kendisi hakkındaki değerlendirmesi, kendisini nasıl gördüğü ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Deneğin ölçekten almış olduğu puan 10–30 arasında ise "düşük", 30–70 puan arasında ise "orta", 70–100 puan arasında ise "yüksek" benlik saygısı grubunda yer aldığını göstermektedir.

Verilerin analizinde, Pearson korelasyon katsayısı, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal-Wallis H ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda, öğretmen adaylarının demokratik eğilimleri ile benlik saygıları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının demokratik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu (X=74.96, ss=8.95), benlik saygılarının ise "orta" düzeyde (X= 69.73) olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının demokratik eğilimlerinin okudukları bölüme göre farklılaştığı görülmektedir. Bölümlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin demokratik eğilimleri, okul öncesi öğretmenliği (z= 3.42) ve fen ve teknoloji öğretmenliği öğrencilerine (z=2.72) göre anlamlı şekilde yüksektir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin demokratik eğilimleri, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine (z=2.123) göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Sınıf öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin puanları arasında (z=0.195) ve okul öncesi öğretmenliği ile fen ve teknoloji öğretmenliği öğrencilerinin demokratik eğilim puanları (z=0.031) arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının demokratik eğilimleri, cinsiyetlerine (t= 0.12; p>0.05) ve annelerinin (F=0.59; p>0.05) ve babalarının (F=1.35; p>0.05) eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak, demokratik eğilim puanları daha düşük olan bölümlerin eğitim programlarına öğrencilerin demokratik eğilimlerini geliştirecek seçmeli dersler eklenebilir. Ayrıca benzer çalışmalar öğretim üyeleri ile gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Demokratik eğilim, benlik saygısı, öğretmen adayı

AN INVESTIGATION INTO DEMOCRATIC ATTITUDES OF TEACHER CANDIDATES IN TERMS OF SEVERAL VARIABLES AND ITS RELATIONSHIP TO THEIR SELF-ESTEEM

Lili BAL, Çukurova University,lbal@cu.edu.tr
Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin University, tyanpar@gmail.com

Abstract

One of the important issues of today is to create a society with democratic values. According to Dewey (2007), a society can only be democratised through education. In this context, it is the basis for raising democratic individuals (Zencirci, 2010). From the pre-school to higher education, the fact that democratic values become a way of life is associated with education systems' being democratic (Akt. Akbaşlı, Yanpar Yelken and Sünbül, 2010). For this reason, as an important part of the education system, teachers must have democratic values (Duman and Koç, 2004).In a study investigating whether the level of teacher candidates' democratic attitudes change in accordance with the neurotic tendencies, the level of self-realization and the level of proficiency in social relations, it was revealed that as the level of democratic attitude decreases, neurotic tendencies increases and the level of self-realization and the level of proficiency in social relations decrease. (Karahan, Sardogan, Özkamalı, Dicle, 2006). In the study of Genç and Kalafat (2008), which evaluated the democratic attitudes and empathic skills of teacher candidates in terms of different variables, it was concluded that there is a difference in the views of teacher candidates about their democratic attitudes by gender and forms of education and that there is no difference in relation to their classes, the departments where they receive education and their parents. On the other hand, it was also revealed that there is a difference among their opinions of empathic skills in relation to the departments of teacher candidates, and that there is no difference in relation to the gender, class, learning styles, and the educational status of their parents .In the study by Yurtseven(2003) that aimed at describing the democratic attitudes of teachers working in secondary schools, it was stated that teachers working in secondary schools have the attitudes of being participatory, possessing scientific thoughts ,egalitarian, tolerant (indiscriminate of race, language, religion, social class) and mindful of justice and the responsibilities of the state against the individual.

In relation to the participation, the state of being scientific, equality, the responsibilities of the state against the individual, discrimination and justice, there seemed to be no significant difference among the attitudes of teachers who work in secondary schools according to the type of the high school they work in, the quality of the institution they graduated from, the participation in in-service training programs and their marital status and seniority. Relating to the ages, there was not found any difference in participation, the state of being scientific, equality, and the responsibilities of the state against the individual, discrimination and justice. It was indicated that the scores of the attitudes of teachers between the ages of 21-25 of equality were higher than other age groups. The difference among the attitudes of their scores related to participation, the state of being scientific, equality, the responsibilities of the state against the individual, discrimination and justice was not found meaningful. It was also seen that the difference among the scores of attitudes related to discrimination was higher in women. From the studies conducted on the democratic attitudes of teacher candidates, it was understood that the relationship between the democratic attitudes and self-esteem had not been studied and this gap was intended to be filled in through this study.

The purpose of this study is to investigate whether the democratic tendencies of teacher candidates change in accordance with their self-esteem gender, and the educational status of their parents. The sample of the study comprises 250 teacher candidates who are studying in their fourth year in the Department of Primary Education at the Faculty of Education in Cukurova University. Teacher candidates who participated in the study are the fourth year students in the Departments of Science and Technology Education, Pre-school Education and Social Studies; and are selected through random sampling, which is one of the probabilistic sampling techniques. In data collection, personal information form, Teacher Candidate Democratic Tendency Scale, which is developed by Akbaşlı, Yanpar Yelken and Sünbül(2010) and Coppersmith Self-esteem Scale, which is developed by Coppersmith and is adapted to Turkish by Turan(1987) are used. In personal information form, students were asked about their department, gender, the education level of their parents. Teacher Candidate Democratic Tendency Scale was developed to identify the democratic tendencies of teacher candidates. The scale has 18 items and a likert rating system with five points which are as in; strongly disagree, slightly agree, partly agree, agree and totally agree. To assess the status of self- esteem in individuals, Coppersmith Self-esteem Scale (CBSO), which was developed to be applied to various age groups, particularly adults, consists of 25 sentences that can be marked as ""Like Me" or "Not like me". In these sentences are some expressions that are related to the individual's outlook of life, family and social relations, self-assessment of the individual and how s/he considered himself. The subject is then placed into the different categories of self-esteem such as; "low", if the received score is between 10-30, "medium", if it is between 30-70 and "high", if the score is between 70- 100.

In the analysis of the data, Pearson correlation coefficient, the t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Kruskal–Wallis test and Mann–Whitney U tests were used. As a result of the analysis, there was not found any relationship between the democratic tendencies and self-esteem of teacher candidates. It was seen that the democratic tendencies of teacher candidates were seen to have a high level(X=74.96, ss=8.95), whilst they were found to have a medium level of self-esteem(X = 69.73 It was also understood that the democratic tendencies of teacher candidates differ in accordance with their departments in which they study. When considering the mean rank, the study showed that democratic tendencies of teacher candidates studying in the teaching of primary education (z= 3.42) were found to be significantly higher in comparison to these of the candidates who study in teaching of science and technology and pre-school education (z=2.72). Moreover, democratic tendencies of teacher candidates who study in teaching of social sciences were found to be higher than those of teacher candidates who study in teaching pre-school education(z=2.123). There was not found any significant difference between the scores of students studying in teaching of social sciences and these of students who study in teaching of primary education, nor was between the scores of democratic tendencies of students studying in teaching of pre-school education and those studying in teaching of science and technology education. Democratic tendencies of teacher candidate significantly differ in relation to their gender (t= 0.12; p>0.05), and the educational status of their parents (female) F=0.59; p>0.05; (male) F=1.35; p>0.05) From the results of these studies, some elective courses that would improve students' self-esteem can be integrated into the curriculum of the departments which demonstrate low scores of self-esteem. In addition, similar studies can be conducted with faculty members.

Keywords: Democratic tendency, self-esteem, teacher candidate

---

ORTA ÖĞRETİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

M. Handan GÜNEŞ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, hgunes@omu.edu.tr
Mihrican BALABAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, mihricanb@gmail.com

Özet

Bilim ve teknolojide meydana gelen değişimler ile birlikte bilgi birikimi de sürekli olarak hızlı bir biçimde artmaktadır. Bu artışın gözlendiği alanlardan biri de fendir. Birey ve toplumun geleceğinin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi üretme becerileri ile yakından ilişkili olduğu açıktır. Bütün bu becerilerin kazanılması yaşam boyu ezberlemeyi değil, çağdaş eğitimin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu gereklilikten dolayı yeni eğitim programları oluşturulmuş, yeni yaklaşımlar ve yeni ölçme-değerlendirme anlayışları benimsenmiştir (MEB, 2006; Şahin, 2008; Şenel, 2008). Ülkemizde de bu yeniliklere uyum sağlamak için 2004 yılında yeni Fen ve Teknoloji Programı geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Bu program, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de içermektedir (Kutlu, 2005; Güven, 2008). Alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerinin dışında kalan değerlendirme şekli olarak bilinmektedir. Geleneksel ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirmenin, öğrencinin bilgisini belirli bir zaman diliminde ölçmeye çalıştığından dolayı öğrencinin başarı ya da başarısızlığını ayrıntılı olarak yansıtamadığı ve ayrıca üst düzey zihinsel becerileri ölçmede yetersiz kalıp öğrencilerin kendi performanslarının açık bir şekilde sergilenmesini engellediği düşünülmektedir. Bu dezavantajlarına rağmen geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımları, bazı avantajlarından dolayı geçerliliğini korumaktadır. Standart veya geleneksel bir değerlendirme olmayan alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri, geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerden farklılık göstermekte ve üründen daha çok sürecin değerlendirilmesi üzerinde durmaktadır (MEB, 2006; Zimbicki, 2007).

Yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünce kavramlarını, öğrenme stillerini içine alan ölçme ve değerlendirme sistemlerinin oluşturulma gerekliliği 1990'lı yıllardan itibaren ortaya çıkmıştır. Ülkemizde ise benimsenen bu yeni yaklaşım ile birlikte 2004 yılı itibariyle öğretmenlerin, kullanılan öğretim programının getirmiş olduğu alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini derslerinde kullanabilme bilgi, beceri ve deneyimine sahip olmaları zorunluluğu doğmuştur. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin, yeni öğretim programının gerektirdiği yeterliliklere sahip olması ve bununla birlikte, geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinden alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine geçişin sürece bağlı olduğunu bilmesi ve değişimi kabullenerek gereğini yapması zorunludur.

Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili profesyonel gelişimlerine katkıda bulunacak programların geliştirilmesi gerektiği ortaya koyulmuştur (Roach ve ark., 2007). Yeni programın uygulanması ile birlikte bu programlarda önerilen

ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik bir çok araştırmanın yürütüldüğü görülmektedir. Fakat mevcut literatür incelendiğinde alternatif ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenlerin oldukça az deneyimlerinin olduğu, çok az bilgiye sahip oldukları belirtilmektedir (Aydın, 2005; Erdal, 2007; Çalık, 2007; Sağlam- Arslan, Avcı ve İyibil, 2008). Duban ve Küçükyılmaz (2008)'ın yaptıkları araştırmada alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanmasında çeşitli sorunların yaşandığı ileri sürülmekte ve bu sorunların nedenleri; öğrencilerin olumsuz tutum ve isteksizlikleri, seviye tespit sınavları, öğretmenlerin olumsuz tutumları, sınıfların kalabalık oluşu, konuların yetişmeyeceği kaygısı ve ailelerin not kaygısı olarak ortaya konulmaktadır.

Ortaöğretim öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve kullanılmasına yönelik görüşleriyle ilgili yeterli araştırma olmaması bu çalışmanın yapılmasında etkili olmuştur. Bu bağlamda yapılan çalışmada ortaöğretim öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüş, bilgi ve uygulama yeterlilikleri saptanarak öneriler sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Samsun Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matemetik Alanları Bölümünde okuyan toplam 143 4 ve 5. sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma nicel verilerden oluşmaktadır, ölçekler bu doğrultuda hazırlanmıştır. Çalışmada; frekans ve t-testi analizi ile istatistiki değerlendirmeler yapılmıştır. Kullanılan 9 maddelik tutum ölçeğinin Cronbach alfa değeri 0,672 olarak bulunmuştur. Yapılan değerlendirmeler sonucunda çalışmada kız ve erkek öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca çalışmadaki tutum ölçeği toplam puanlarının öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına göre ortaöğretim bölümündeki biyoloji, kimya, matematik ve fizik eğitimi anabilim dalındaki öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarına yöneltilen sıralama sorularından alınan cevaplara baktığımızda; ilk soru olan *"öğretmenlik hizmetiniz sırasında Alternatif Ölçme ve Değerlendirme (AÖD) yöntemlerini kullanarak bir ders işlediğinizde öğrencilerinize sağlayacağı yararları sıralayınız"* sorusu için ilk sırada %43 oranında *"etkin öğrenme sağlar"* cevabı; ikinci soru olan *"öğretmenliğiniz sırasında AÖD yöntemleri kullanarak işlediğiniz bir derste karşılaşacağınızı düşündüğünüz sorunların nedenlerini sıralayınız"* sorusu için ilk sırada %39 oranında *"her ortamda uygulanmayabilir"* cevabı ; üçüncü sıralama sorusu olan *"AÖD yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılabilecek güçlükleri sıralayınız"* sorusu için de %42 oranında *"öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusundaki bilgisizliği"* cevabı dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının % 46'sı alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgilerini *"biraz"* kullanabileceklerine inanırken, % 51'i ise öğrenimleri sırasında aldıkları bu yöntem bilgisini uygulayabilmek için kendilerini *"biraz"* yeterli görmektedir. Ayrıca *"bütün derslerin bu yeni değerlendirme yöntemi ile işlenmesi gereklidir"* sorusuna ise öğretmen adaylarının % 69'u *"bazı dersler"*in bu yöntemle işlenebileceği şeklinde cevap vermiştir.

Bütün bu sonuçlara bakıldığında ortaöğretim öğretmen adayları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ne olduğunu, ne gibi avantaj sağladığını bilmekte; fakat öğrendikleri bu yöntemi uygulamada sıkıntılar yaşayacaklarını düşünmektedirler. Bununla beraber müfredatın takip edilmesinde ve yeni teknoloji ürünlerinin derslerde kullanılmasında öğretmen adayları kendilerini yeterli hissetmelerine rağmen gerçek sınıf ortamında yeteri düzeyde uygulama imkânı bulamadıklarından dolayı ilerdeki meslek hayatlarında uygulamayla ilgili endişeleri olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda, eğitim öğretimde yapılacak her türlü yeniliğin başarısında en önemli role sahip olacak öğretmen adaylarına alternatif ölçme değerlendirme yöntemleriyle ilgili kapsamlı teorik ve pratik bilgilerin verildiği eğitim dersleri kapsamında bu konuyla ilgili örnek olaylar üzerinden yeterli uygulamaların yaptırılması önerilmektedir. Ayrıca uygulamalar sırasında karşılaşılabilecek olası sorunlar üzerinde tartışılarak çözümler üretilmesine yönelik çalışmaların da yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Alternatif değerlendirme, ölçme, orta öğretim

THE VIEWS OF SECONDARY TEACHER CANDIDATES ABOUT ALTERNATIVE EVALUATION AND MEASUREMENT

M. Handan GÜNEŞ, Ondokuz Mayıs University, hgunes@omu.edu.tr
Mihrican BALABAN, Ondokuz Mayıs University, mihricanb@gmail.com

Abstract

The knowledge has been increasing continuously and rapidly with together the changes in science and technology. One of the observed fields in increase is also science. The future of the individual and of society is closely related to accessing information, using information and skills of knowledge production. Acquisition of all this skills suggests the need for modern education, for not to memorize lifelong. Because of this necessity, the new training programs were created, new approaches and new conceptions of assessment-measurement were adopted (MEB, 2006; Şahin, 2008; Şenel, 2008). In our country the new Science and Technology Program have been developed and put into practice to comply with these innovations in 2004. This program includes alternative methods of measurement and evaluation which take into account students' individual differences (Kutlu, 2005; Güven, 2008). Alternative assessment is known as a form of assessment outside of traditional measurement and evaluation techniques. It is thought that the evaluation made with traditional measuring tool can not reflect the student's success or failure in detail and also it prevents to display of student's own performance as clearly by inadequate evaluation of high-level mental skills, due to measuring of the student's knowledge in a certain time period. Despite these disadvantages of traditional assessment approaches, some of the advantages it remains valid because of some advantages. Alternative assessment technique as not a standard or traditional evaluate is different from traditional techniques and focuses on the process more than the product (MEB, 2006; Zimbicki, 2007).

The necessity of the creation of measurement and evaluation systems which includes the concepts of creativity, problem solving and critical thinking and includes learning styles, have occurred since the 1990s. Also in our country with this new adopted approach by the year 2004, the teachers must have had experience, skills and knowledge of alternative assessment-measurement and also use this methods in their own lesson. It was an obligatory for teachers who are implementing the program to have required competencies of new curriculum program, accepted to change, however it must have needed to know that the transition to alternative assessment techniques from traditional measurement- assessment techniques depend on the process.

In the studies, it is obtained that the new program was needed for teachers to contribute professional development related to measurement and evaluation techniques (Roach et al., 2007). A lot of research on methods of measurement and evaluation proposed in these programs is being carried out with the implementation of the new program. However, when existing literature is analyzed on alternative assessment it is stated that teachers had less experience and knowledge (Aydın, 2005; Erdal, 2007; Çalık, 2007; Sağlam-Arslan, Avcı ve İyibil, 2008). According to research of Duban and Küçükyılmaz (2008) a variety of problems are put forward during implementation of alternative assessment methods and the causes of these problems are negative attitudes and unwillingness of students, negative attitudes of teachers, placement exams, crowded classes, the anxiety of not being done on time for issues, the marking anxiety of parent.

The lack of enough research about secondary candidates' opinion on alternative assessment-measurement methods and using them have been effected to make this study. In this context, opinions, knowledge and application competencies of secondary school teachers about alternative assessment and evaluation were determined to present recommendations in the study.

The sample of the study includes total 143 teacher candidates who were going on 4. and 5. class at Samsun Ondokuz Mayıs University, Education Faculty Department of Secondary Science and Mathematics. The study has consisted of quantitative data, scales has been prepared as this direction. In the study, statistical evaluations were made with the frequency and t-test analysis. The Cronbach's alpha value of used 9-item attitude scale was found 0.672. As a result of the evaluations the answers for attitude scale significant difference was not observed between male and female students. In addition, significant difference was not observed between the teacher candidates who were at secondary school education departments of biology, chemistry, mathematics and physics in terms of academic score for mean total score of attitude scale. Also according to the ordering questions asked the teacher candidates these answers were determined: for the first question *"order the benefits of using Alternative Assessment and Evaluation Methods during the lesson"* answered *"provides active learning"* with 43% rating; for the second question *"order the reasons of probable problems you think you will experience during the lesson using Alternative Assessment and Evaluation Methods"* answered *"can not apply to every environment"* with %39 rating for first; for the third question *"order the encountered difficulties during the implementation of Alternative Assessment and Evaluation Methods"* answered *"ignorance of teachers about Alternative Assessment and Evaluation Methods"* with %42 rating. %46 of teacher candidates believe that they can use their knowledge about Alternative Assessment and Evaluation Methods *"some"*, %51 of them think the knowledge they had on education *"a little"* sufficient to apply these methods. And also, for question *"all the lessons must process with this new assessment method"* %69 of them answered that "some lesson" can processed with these methods.
Considering all the results, teacher candidates know alternative assessment and evaluation methods, and also benefits of them, but they think that they will experience some problems when they use these methods. However it is observed that they had concerns about practicing in future life because of having not enough opportunity to practice in real classroom, although teacher candidates think that they were sufficient in pursuing courses of curriculum and using of new technology products. According to study results, it is proposed that sufficient practice via case studies on this issue should be learned extensive theoretical and practical information about alternative methods of assessment and evaluation in scope of training courses. In addition, it is thought that also studies are needed to product of solution by discussing on possible encountered problems during the application.
Keywords: Alternative evaluation, measurement, secondary education

---

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME STİLLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM STİLLERİNE ETKİSİ

M. Sencer BULUT, Çukurova Üniversitesi, sbulut@cu.edu.tr
Özlem KAF HASIRCI, Çukurova Üniversitesi, ozlemkaf@cu.edu.tr

Özet
Son yıllarda yapılan araştırmalarda, öğrenme ortamında bireysel özelliklerin öneminin sıkça vurgulandığı görülmektedir. Bireysel özelliklerden biri de öğrenme stilleridir. Öğrenme stillerine ilişkin birçok model ortaya atılmıştır. Ama hepsinde ortak nokta olarak dikkatimizi çeken, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğretimin öğrencinin özellikleri dikkate alınarak yapılmasının gerekliliğidir (Gregorc, 1982; Kolb, 1984; Butler, 1986; Guild ve Garger, 1991; Dunn ve Dunn, 1992). Öğrenmedeki bireysel farklılıklar denildiği zaman öğrenciler üzerine yapılan pek çok araştırma ve bu araştırmaların sonuçlarına ulaşılmaktadır (Mangino, 2004; Kaf Hasırcı, 2005; Coutinho, 2006; Uğur, 2008). Ancak öğrenmedeki bireysel farklılıklar sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de göz önüne alınmalıdır. Öğretmenlerin öğrenme stilleriyle ilgili çok az çalışmaya rastlanmaktadır (Sloan, Daane & Giesen, 2004). Öğretmenlerin öğrenme stilleri sınıflarındaki öğretimin düzenlenmesinde etkili olabilir (Barbe & Milon, 1981; Kaf Hasırcı & Bulut, 2007). Bu anlamda ele alınması gereken konulardan bir tanesi öğretmenlerin kendi öğrenme stillerinin farkında olup olmadıkları ya da sınıf ortamını kendi öğrenme stillerine uygun düzenleyip düzenlemedikleridir.
Araştırmanın genel amacı; öğretmenlerin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler dersini düzenlerken nasıl bir yol izlediklerinin gözlemlenmesi ve bu konudaki kendi görüşlerinin belirlenmesidir.
Araştırma durumu tespit için yapılan nitel bir çalışma örneği olup, araştırmada katılımsız gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri ve anket kullanılmıştır. Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla 89 sınıf öğretmenine Kolb Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE) uygulanmıştır. KÖSE'den elde edilen bulgular sonucu öğretmenlerin baskın öğrenme stilleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin baskın öğrenme stilleri incelendiğinde, %13,48'inin değiştiren, %35,95'inin özümseyen, %39,32'sinin ayrıştıran ve %11,23'ünün yerleştiren olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunun (% 75.27) ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu noktadan hareketle, bu araştırmada baskın olan özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahip öğretmenler çalışma grubu seçiminde göz önünde bulundurulmuştur. Bu grubun içerisinden gönüllü olan 6 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin 3'ü ayrıştıran diğer 3'ü ise özümseyen öğrenme stillerine sahiptirler. Öğretmenlerin her biri 3'er kez sosyal bilgiler dersinde gözlenmiştir. Toplamda 18 gözlem yapılmıştır. Gözlemler öğretmenlerin sosyal bilgiler dersini nasıl işlediklerine ilişkin yapılandırılmamış gözlem yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Her gözlemden sonra öğretmenlerin dersi nasıl işlediklerine ilişkin kısa görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gözlem süreci bittikten sonra öğretmenlerle daha kapsamlı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca ilk gözlem tamamlandıktan sonra öğretmenlere, araştırmacılar tarafından hazırlanan, çeşitli yöntem ve tekniklerin yer aldığı anket uygulanmıştır.
Gözlem ve görüşme yoluyla toplanan verilerin analizinde nitel araştırma veri analizi yöntemi olan içerik analizi kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yapabilmek amacıyla sürekli karşılaştırma yöntemi (constant comparative) ile değerlendirilmiştir. Öncelikle anket sonuçları ele alınarak özümseyen ve ayrıştıran öğretmenlerin ders iletim biçimlerinden hangilerinde yoğunlaştığına bakılmıştır. Anket analizleri bittikten sonra öğretmenlerin gözlemleri tek tek ele alınarak içerik analizi yapılmıştır. Öncelikle baskın öğrenme stili "ayrıştıran" olan öğretmenlere ilişkin gözlem bulguları incelenmiştir. İlk öğretmenin gözlem bulgularında oluşturulan kategorilerden yola çıkılarak diğer öğretmenlerin gözlem bulguları analiz edilmiştir. Her gözleme ilişkin analizler yapılırken farklı kategoriler çıktığında önceki gözlem bulgularına dönülerek tekrar incelenmiştir. Böylelikle her gözleme ilişkin bulgular birbiriyle karşılaştırılarak yeni kategoriler eklenmiş ve bulgular bütünleştirilmiştir. Aynı süreç baskın öğrenme stili "özümseyen" olan öğretmenler için de gerçekleştirilmiştir. Gözlem verileri incelendikten sonra, öğretmenlerle yapılan uzun görüşmeler değerlendirilmiştir. Değerlendirme işlemi, öğretmenlerin baskın öğrenme stilleri ve baskın öğrenme stillerinin özelliklerini karşılaştırma yoluyla gerçekleştirilmiştir.
Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme stilleri ile ilgili belirttiklerini her ne kadar keskin çizgilerle ayıramasak da ayrıştıran öğretmenlerde daha çok düşünme ve yapma, özümseyen öğretmenlerin öğrenmelerinde ise düşünme ve izleme (görsellik) daha sık karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda ayrıştıran öğretmenlerde konunun derinine inerek öğrenmeye çalışma ve yaparak yaşayarak öğrenme dikkat çekecek bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Özümseyen öğretmenlerde ise görsel ve organize ederek öğrenmeye çalışma ortak nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu öğretmenlerin ders ileti biçimleri incelendiğinde birbirlerinden çok da farklı ileti biçimlerini kullanmadıkları görülmektedir. Genelde öğretmenler sosyal bilgiler dersinde soru-cevap, tartışma, öğrenci çalışmalarının

bireysel sunumu ve anlatım yöntemini kullanmışlardır. Bu anlamda öğrenme stilleri farklı olsa da öğretmenler sosyal bilgiler dersi için kendi öğrenme stillerini derslerine yansıtmamışlardır. Görüşme ve anket bulgularında ise öğretmenlerin kendi öğrenme stillerini derse yansıtmadığını doğrulayan bulgulara rastlanmıştır. Aynı zamanda öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme stilleri için kendilerinin öğrenme stillerinden farklı olmadığını ileri sürmüşlerdir. Ancak sınıf ortamında farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin bulunduğunu göz önüne alırsak ders ileti biçimlerinin öğrencilerin sahip oldukları farklı öğrenme stillerine uygun ve yeterli olmadığını belirtebiliriz. Bu bağlamda, erken eğitim yaşantılarında, öğrenme becerilerinin gelişimi için öğrenme ortamının özel olarak düzenlenmesi önem taşımaktadır. Öğrencilere nasıl öğrenecekleri konusunda bilgilendirmeler yaparak, öğrenmeye karşı olumlu tutumlar aşılanmasının, bireylerin öğrenme stillerinin şekillenmesinde yol gösterici olduğu söylenmektedir. Bireylerin ilköğretimde başlayan, orta öğretimde belirginleşen uzmanlaşma sürecinde, öğrenme stillerinin belirlenmesi, bireylerin öğrenmeye karşı yönlendirilmesini etkilemektedir (Kolb, Boyatzis ve Mainemelis,1999:8). Bu durum bireylerin öğrenme sürecini yönlendiren eğitimcilerin, erken uzmanlaşma konusunda bilinçli olmalarını ve öğrenciler için düzenlemeler yapmalarını gerekli kılmaktadır. Vurgulanması gereken nokta ise öğretmenlerin nasıl öğreteceğini belirlemeden önce kendilerinin ve öğrencilerinin nasıl öğrendiklerini ortaya koyup dersin işlenişinin farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilere yanıt verecek şekilde zenginleştirilmesi gerektiğidir.
Anahtar Kelimeler: Öğrenme stilleri, Kolb Öğrenme Stili Envanteri, sınıf öğretmenleri, öğretim stilleri

THE TEACHERS' LEARNING STYLES EFFECTS ON THEIR TEACHING STYLES ON SOCIAL STUDIES COURSES

M. Sencer BULUT, Çukurova University, sbulut@cu.edu.tr
Özlem KAF HASIRCI, Çukurova University, ozlemkaf@cu.edu.tr

Abstract

When it comes to individual differences in learning, there are many research on students learning (Mangino, 2004; Kaf Hasırcı, 2005; Coutinho, 2006; Uğur, 2008). On the other hand, there aren't too many research on teachers' individual differences in learning. Therefore we should consider for individual differences in learning students as well as teachers (Sloan, Daane & Giesen, 2004). Teachers' learning styles can be effective on teaching in classrooms. (Barbe & Milon, 1981; Kaf Hasırcı & Bulut, 2007). In this sense, one of the subjects that we need to deal with is, if teachers are aware of their own learning styles or not and if they can manage their instruction in the classroom according to their learning styles or not. The main purpose of this research is to see how teachers manage to incorporate their own learning styles into their instruction in social studies courses. Also this study aims to outline teachers' points of view on teaching styles.

This study is a qualitative research where non-participant observation, semi-structured interviews and questionnaire are used for data gathering. The researchers firstly conducted Kolb Learning Style Inventory to 84 fourth and fifth grade elementary school teachers. According to Kolb Learning Style Inventory, participating teachers were categorized as, %13.48 diverger, % 35.95 assimilator, %39.32 converger and %11.23 as accommodators. This inventory showed that, most of the teachers (%75.27) were categorized as assimilators and convergers. In the second phase of this research, from this dominant category, six volunteered teachers were elected for the study group; three teachers from the assimilator group and three from the converger group. Each teacher was observed three times individually during their social studies courses (totally 18 observations). After each observation, brief interviews were held with the teachers on their teaching. At the end of the individual observations the semi-structured interviews were held by teachers. Furthermore, after first observations, researchers employed questionnaires that contain teaching methods and techniques.

The qualitative data of this research were analyzed with content analysis (observations and interviews). The data was reviewed under constant comparative methods. As a ground, firstly questionnaire results were analyzed so researchers looked into instruction methods of the assimilator and converger teachers. After this process, each teacher's observations are subjected to content analysis individually. First observation analyses were belong to the teachers who have assimilator learning styles. Each teacher's observation findings were examined under the same categories which are deployed according to observation findings of the very first teacher. When new categories emerged during analysis of each observation, the previous observations was revised and each finding were compared to the previous ones, therefore new categories are added and all findings were integrated. The same procedures were employed for the teachers who have converger learning styles. Semi-structured interviews with the teachers were analyzed after the analyses of observation.

When we compare teachers teaching styles according to their learning styles, the data showed us there is no crucial difference in their teaching styles. It has been found that teachers who have converger learning styles have tendency to go deeply into the subjects and they are comfortable with learning-by-doing. On the other hand, teachers who have assimilator learning styles have the common ground to learn by visualizing and organizing. Yet it is also found that both groups are a like regarding to their teaching styles in conducting to social studies course. Generally, teachers used the same techniques like; QA's, discussion, presentation of individual student assays and lecture method teaching. In this manner, regardless of their own learning styles, teachers did not reflect their personal styles into their teaching social studies courses. Interviews and questionnaires results are also support this result. Moreover, teachers declared that their students do not have different learning styles from themselves. Yet if we consider previous researches' results on student learning we can claimed that students' learning can be vary in the class (Kolb, Boyatzis ve Mainemelis,1999,8) so our study group unaware of these variation. Therefore our teachers' teaching styles and conducting to the courses are insufficient for their students' different learning styles.

Keywords: Learning styles, Kolb Learning Styles Inventory, primary teachers, teaching styles

---

MÜZİK ÖĞRETMENİ VE KİMYA ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Mahir ALKAN, Balıkesir Üniversitesi, malkan@balikesir.edu.tr
D. Beste ÇEVİK, Balıkesir Üniversitesi, beste@balikesir.edu.tr

Özet

İdeal bir öğretmenin, alanında yeterli, derslerinde farklı yöntem ve teknikleri kullanabilen, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayabilen ve etkili sınıf yönetme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Çetin, 2001; Yalçın vd., 2009). Öğretmenlerin özellikleri, okul yönetimi ve kuralları, zamanın verimli bir şekilde kullanımı ve sınıfın fiziksel koşulları sınıf yönetimini etkilemektedir.

Sınıf yönetimi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanarak sınıf kurallarının belirlenmesi, olumlu öğrenme ortamının geliştirilmesi ve zamanın verimli, etkili bir biçimde kullanılmasıdır (Sarıtaş, 2000; Çelik, 2005). Sarıtaş (2006)'a göre sınıf yönetimi, öğrenci, yöntem, zaman, içerik ve öğretmen ile sınıfı öğrenmeye elverişli ortama yönelik yapılan etkinliklerdir. Bir diğer tanımda sınıf yönetimi, "Planlanan

eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi için, gerekli öğrenme düzeninin, ortamının ve kurallarının sağlanması ve sürdürülmesi sürecidir" (Alkan, 1997). Bu süreçte öğretmen, öğrencilerinin etkinliklere katılımlarını sağlamayı, çalışma engellerini en aza indirmeyi ve öğretim zamanını etkin bir şekilde kullanılmasını amaçlamalıdır.

Sınıf yönetimi, öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, eğitim yönetimi, ortam ve çevre tarafından etkilenmektedir (Başar, 2006). Sınıf yönetimi, sınıftaki uygulamalarla ilişkili olmakla birlikte, öğretmen davranışları, uygulamaların yönlendiricisi olarak ta öğrenme amacına ulaşabilmekteki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Sınıf yönetimi, sınıf ortamında öğretmen davranışlarını kapsamakla birlikte, öğretmenin başarı olabilmesinde sınıf yönetiminin etkisi büyüktür (Başar, 1999). Çünkü sınıflarda öğretmenler öğrencilerle etkileşim içinde olduğundan, öğretmenin temel görevi de, öğrencilerde amaçlara uygun davranış değişikliği oluşturmaktır (Okutan, 2006). Bu bağlamda, öğretmenin sınıf içinde disiplini sağlaması, öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alması önem taşımaktadır (Celep, 2002).

Öğretmenin sınıf içinde yönetmesi gereken etkinlikler; plan-program etkinliklerinin yönetimi, ilişkilerin yönetimi, davranış yönetimi, fiziksel ortamın yönetimi ve zaman yönetimi olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Başar, 2006). Dolayısı ile sınıf yönetiminin amacı, öğrencilerin sorumluluk sahibi olmalarına yardımcı olarak davranışlarını düzenlemeyi öğretmek, öğrencilerdeki olumsuz davranışları değiştirmek, öğrencinin motivasyonunun artmasına yardımcı olacak güvenli öğrenme ortamları yaratmaktır (Karip, 2002; Çelik, 2002).

Sınıf yönetimine etki eden sınıf içi ve sınıf dışı faktörler vardır. Sınıf içi faktörler, öğretmen, öğrenciler, sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ısı, ışık, temizlik, gürültü düzeyleri, görünüm, sınıftaki fiziksel ortamın öğeleri olarak sayılabilir. Sınıf içinde öğretimin kalitesini belirleyen ve öğretmenin etki edebileceği faktör, öğretmen-öğrenci etkileşimidir. Öğretmenin, öğrencilere karşı içtenliği, davranışı, öğrenci velisi ile işbirliği içinde olması, sesini iyi kullanması, öğretim yöntemi, sınıfı etkili bir şekilde yönetmesi açısından kendisinde bulunması gereken özelliklerdir (Alkan, 1997; Denkdemir, 2007). Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı faktörler ise, yakın çevre, uzak çevre, aile ve okuldur. Okulun her özelliği, sınıf içini etkilemektedir. Okulun fiziki yapısı, kullanışlılığı, gerekli olan araç-gereçlerin bulunması ve sınıfların düzeni etkili bir sınıf yönetiminde önem taşımaktadır. (Alkan, 1997; Gürsoy, 2001). Bununla birlikte, ailenin çocuğu ile olan ilişkisi, ekonomik durumu, aile ile öğretmen arasındaki ilişki de sınıf yönetimini etkilemektedir.

Öğretmen adaylarının eğitimini aldıkları "Sınıf Yönetimi" dersi, "Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadaki farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (örnekler ve öneriler)'yı kapsamaktadır" (YÖK, 2006). Bu bağlamda, sınıf yönetimi dersini alan öğretme adayları, öğrencilerle iletişim, sınıf yönetimi modelleri, motivasyon, zamanı etkili olarak kullanma ve sınıf yönetimi stratejilerini öğrenmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucu, Ülkemizde sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Bayrak, 1998; Celep, 2002; Ağaoğlu, 2003; Türnüklü, 2004; Sadık, 2006; Çakmak vd., 2008; Şentürk ve Oral, 2008). Bir çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetiminin birçok boyutlarında zorluklarla karşılaştıkları, bu zorlukların, öğrencilerin sınıf içi ödevlerini kontrol etmekte ve sınıftaki çalışma koşullarında yaşandığı ortaya çıkarılmıştır (Çakmak vd., 2008; Şentürk ve Oral, 2008). Bir başka araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetiminde beklenilen başarıyı gösterememe nedenlerinin, sınıfların kalabalık ve sınıf yönetimine ilişkin becerilerinin ve bilgilerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir (Bayrak, 1998). Diğer bir çalışmada ise, öğretmenler sınıf yönetimindeki başarısızlıklarının, hizmet öncesinde belirli bir seviyede eğitim almamalarından dolayı bu konudaki eğitime gerekli önemin verilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır (Sadık, 2006).

Görülmektedir ki, sınıf yönetiminin boyutlarına ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde beklenen başarıyı gösterememe sebeplerine ilişkin çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin düşüncelerini inceleyen araştırmaların sayısının oldukça sınırlı sayıda olduğu gözlenmektedir.

Bu bakımdan çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluştururken; örneklemini ise rastgele belirlenen müzik öğretmenliği ve kimya öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler, Köse (2010) tarafından geliştirilen 32 maddeden oluşan "Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, beşli Likert tipinde olup, 5 (her zaman), 4 (sıklıkla), 3 (bazen), 2 (çok az), 1 (hiçbir zaman) olarak derecelenmektedir. Ölçeğin, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise, 0.85 olarak bulunmuştur.

Bu bağlamda, bu araştırma, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemek ve değerlendirebilmek açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, sınıf yönetimi, sınıf yönetimine ilişkin görüşler

MUSIC AND CHEMISTRY PRE-SERVICE TEACHERS' OPINIONS OF CLASSROOM MANAGEMENT IN LIGHT OF SOME FACTORS

Mahir ALKAN, Balıkesir University, malkan@balikesir.edu.tr
D. Beste ÇEVİK, Balıkesir University, beste@balikesir.edu.tr

Abstract

An ideal teacher must be proficient in his/her field, uses different methods and techniques, understands students' needs and possesses effective classroom management skills (Çetin, 2001; Yalçın et al., 2009). The teachers' characteristics, school management and rules, using time productively and physical conditions of the classroom affect classroom management.

Classroom management is designating classroom rules by providing suitable classroom arrangement, developing learning environments and using time in a productive and effective way (Sarıtaş, 2000; Çelik, 2005). According to Sarıtaş (2006), classroom management involves activities directed towards the suitable learning environment with student, method, time, content and teacher. According to another definition, classroom management is "the process of providing and continuing the required learning system, environment and rules for carrying on the planned training-learning activities actively (Alkan, 1997). In this process, teacher must aim to provide his/her students' participation, remove study obstacles as much as possible and use teaching time effectively.

Classroom management is influenced by student, teacher, school management, education management, environment and surroundings (Başar, 2006). Although classroom management is related to applications in the classroom, its importance on reaching learning objectives is an undeniable fact. Although classroom management includes the teacher behavior in the classroom environment, its influence on teacher's achievement is greater (Başar, 1999). The main task of the teacher is to enable behavior changes suitable for the objectives because the teachers interact with students in the classroom (Okutan, 2006). In this context, the teacher's discipline in the class and taking care of students' needs is important (Celep, 2002).

The activities that teacher must manage in the classroom are composed of five parts including management of plan-program activities, management of relations, behavior management, physical environment management and time management (Başar, 2006). Consequently, the aim of the classroom management is to teach the students to organize their behaviors by helping them for being responsible, changing negative behaviors of students, creating safety learning environments that will help increase the student's motivation (Karip, 2002; Çelik, 2002).

There are some in-class and outside-class factors that influence class management. Teacher, students, the number of students in the class, wall and furniture colors, heat, light, cleanliness, noise levels and appearance can be considered as in-class physical factors. In the classroom, teacher-student interaction is the factor which determines the teaching quality and the teacher can be efficacy. Teacher's intimacy toward students, behavior, being cooperated with parents, using his voice well and teaching methods are features he should have for the effective classroom management (Alkan, 1997; Denkdemir, 2007). Outside class factors however, that affect class management are close environment, remote environment, family and school. Every features of the school affects the class. Physical structure of the school, practicability, having necessary equipment and arrangement of the classes is important for effective classroom management (Alkan, 1997; Gürsoy, 2001). However, the family's relationship with their children, their economic situation, the relationship between the teacher and the family affects the classroom management.

"Classroom Management" course that pre-service teachers are offered, contains "basic concepts about classroom management, classroom communication and interaction, description of classroom management, different aspects and features of classroom management concept to proctor, inside and outside class factors that affect classroom environment, classroom management models, improving and applying rules in the classroom, arrangement the classroom physically, management of undesirable behaviors in the class, time management in the class, classroom organization and composing a positive and suitable classroom environment for learning (samples and suggestions)" (YÖK, 2006). In this context, pre-service teachers taking the classroom management course learn to communicate with students, classroom management models, motivation, using time effectively and classroom management strategies.

The literature review reveals that there are studies related to classroom management in our country (Bayrak, 1998; Celep, 2002; Ağaoğlu, 2003; Türnüklü, 2004; Sadık, 2006; Çakmak et al., 2008; Şentürk and Oral, 2008). In a study, it has been found that teachers encounter difficulties in many educational situations and experience some difficulties with checking the students' homework and working conditions in the class (Çakmak et al., 2008; Şentürk and Oral, 2008). Another study revealed that teachers couldn't be successful at classroom management because of the crowded classes and their inadequate knowledge and skills about classroom management (Bayrak, 1998). Another study emphasized that teachers' failure on classroom management emerged from not taking instruction at a certain level pre-service and giving importance education about this subject (Sadık, 2006).

It seems that there are many studies related to dimensions of classroom management and the reasons of why teachers can't reach expected success in classroom management. On the other hand, it is observed that there are finite numbers of studies that investigate pre-service teachers' opinions about classroom management.

The current study aims to examine the pre-service teachers' opinions directed towards classroom management in light of some factors in this study. The participants were pre-service teachers at Balikesir University's Necatibey Faculty of Education, even if the sample is pre-service chemistry teachers and pre-service music teachers that randomly determined. Data was collected with 32 item "Opinions about Classroom Management Scale" that was developed by Köse (2010). The scale is a five point Likert scale (5 (always), 4 (frequently), 3 (sometimes), 2 (almost never) 1 (never)). Cronbach alpha reliability coefficient of the scale is 0.85.

In this context, this study is important since it determines and evaluates pre-service teachers' opinions about classroom management.

Keywords: Pre-service teachers, classroom management, opinions about classroom management

---

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRASİ ALGILARI: ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Mediha SARI, Çukurova Üniversitesi, msari@cu.edu.tr
Fatma SADIK, Çukurova Üniversitesi, fsadik@cu.edu.tr

Özet

Demokrasi açısından eğitimin temel hedefi, insan onuruna en çok yakışan yönetim biçimi olarak kabul edilen demokrasinin bilgi, beceri ve değerlerini benimseyen etkili vatandaşlar yetiştirmektir. Etkili vatandaş, politik rol ve sorumluluklarının farkında olan, eylemlerinin sonuçlarını düşünen, toplumun gelişmesine katkıda bulunmak için çaba gösteren kişidir. Demokrasi kültürü, küçük yaşlardan itibaren öncelikle ailede başlar. Ancak daha sonra, okul, işyeri ve diğer sosyal örgütlerde biçimlenip bir yaşam biçimine dönüşür. Eğitim ve demokrasi arasındaki karşılıklı ilişki göz önüne alındığında toplumun genelinde demokratik bir yaşam kültürü oluşturmada okulların oldukça önemli bir rol taşıdıkları açıktır. Okulların bu temel sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için demokrasi eğitiminin, ders konularıyla sınırlandırılmayıp, demokratik bir okul kültürü yaşatılarak gerçekleştirilmesi gerekir. Bu süreçte, öğretmenlerin kendilerinin sahip olduğu tutum ve değerler, özellikle de demokrasiye ilişkin algıları, çocukların demokratik bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarında önemli faktörlerden biridir.

Bu nedenle, branşı ve görev alacağı eğitim tür ve kademesi ne olursa olsun tüm öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde demokratik değerlere sahip bireyler olarak yetişmeleri, okullarda demokrasi kültürünün oluşturulabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının demokratik bilgi, beceri ve değerleri kazandırma, bunları içselleştirme ve bir yaşam biçimi olarak benimsemelerini sağlama konularında yapılacak her araştırmanın öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine ve uygulama sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle yapılması gereği duyulan bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının demokrasi kavramına ilişkin algılarını ve bu algıları etkileyen faktörleri metaforlar aracılığıyla incelenmektir.

Araştırmanın evreni, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinin tüm bölümleri ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndaki üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Random yöntemiyle her bölümden birer şube belirlenmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya İngilizce, Türkçe, Fransızca, Resim, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Almanca, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Okulöncesi ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümünden olmak üzere toplam 440 öğretmen adayı (271 bayan ve 169 erkek) katılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen "Demokrasi Metaforları Anketi" (DMA) kullanılmıştır. Ankette öğrencilerin kişisel bilgilerinin (bölüm, sınıf, yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, şimdiye kadar demokrasi ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmadığı, üniversitedeki öğrenci temsilcisi çalışmalarında görev alıp almadığı) yanı sıra, demokrasi hakkında bir metafor geliştirmelerine, bu metaforu neden kullandıklarının gerekçesini açıklamalarına yönelik birer soru yer almaktadır. Ankette yer alan son soru ise öğrencilerin demokrasiye yönelik düşüncelerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkindir. Veriler, 2010-2011 Öğretim Yılı Bahar Döneminde araştırmacılar tarafından sınıflara gidilerek toplanmıştır. Demokrasi Metaforları Anketi'nde yer alan kapalı uçlu sorulara verilen yanıtlar, SPSS 11.5 istatistik programı ile analiz edilmiş, açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ise içerik analizlerine tabi tutulmuştur. Öncelikle anketler teker teker gözden geçirilerek geçerli metafor belirtilmeyen anketler (36 anket) ayıklanmıştır. Daha sonra demokrasiye yönelik geliştirilen metaforlar ve bu metaforların gerekçesi olarak gösterilen açıklamalar bilgisayar ortamına aktarılarak ham veri metinleri elde edilmiştir. Bu metinler üzerinde, yeniden okuyup değerlendirme yapılmış, benzer özellikler taşıyan metaforlar bir araya toplanarak temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken, ilgili alanyazın ve araştırma soruları ile öğrencilerin demokrasiye yönelik geliştirdikleri metaforlar göz önünde bulundurulmuştur. Böylece, elde edilen karmaşık veriler düzenlenmiş ve örüntüler tanımlanmaya çalışılmıştır.

Ulaşılan bulgulara göre öğretmen adaylarının %73'ü üniversitede aldıkları dersler çerçevesinde demokrasiye ilişkin herhangi bir etkinlik yapılmadığını; %33.9'u öğrenci temsilcisi seçimleriyle ilgili herhangi bir bilgisi olmadığını ve %19.1'i de bu seçimlerde oy kullanmadıklarını; %79.8'i de öğrenci temsilcisi seçim sürecinin demokrasiye ilişkin görüşlerini hiçbir şekilde etkilemediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının demokrasiyle ilgili düşüncelerini en fazla etkileyen faktörler aritmetik ortalamalarına göre aile ortamı (3.93), basın yayın organlarındaki haberler (3.74) ve arkadaş çevresidir (3.52). Bölüm ya da kampus içerisindeki afiş ve fotoğraflar (2.62), televizyon dizileri/sinema filmleri (2.95) ve ders kitapları (2.99) ise en etkisiz algılanan faktörler olmuştur. Nitel verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmen adaylarının demokrasi kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların çoğunlukla, özgürlük, eşitlik, ütopya, çok seslilik, toplumsal düzenin temeli oluşu ve özen gerektirmesi temalarında yoğunlaştığı görülmüştür. Özgürlük genellikle güvercin ve kuş ile ilişkilendirilirken, eşitlik teması terazi, aile, anne ve pasta; ütopya teması hayal, anka kuşu ve boş laf; toplumsal düzenin temeli oluşu teması su, ekmek ve güneş; çok seslilik teması da megafon ve salata metaforlarıyla ilişkilendirilmiştir. Demokrasinin özenle korunması gereken bir toplumsal yönetim biçimi oluşu ise meyve, ağaç ve çocuk metaforlarıyla vurgulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları demokrasiyi gerçek anlamda uygulanması zor, yoruma açık ve uğrunda mücadele edilmesi gereken bir yaşam biçimi olarak vurgulamışlardır. Metaforlarıyla ilgili açıklamalarında daha çok eleştiri getiren öğretmen adayları, toplumda demokrasi söylemlerinin fazlasıyla kullanılmasına rağmen, uygulamaların henüz istenen düzeyde olmadığını ifade etmiş; okul, öğretmen, eğitim gibi metaforlarla kendi toplumsal liderlik rollerine ise nadiren değinmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda, gerek sınıf içinde, gerek kampus genelinde veya topluma hizmet uygulamaları dersi çerçevesinde demokrasiyle ilgili bilimsel ve sosyal faaliyetlerin zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Böylece öğretmen adaylarının demokrasinin öncelikle bireyin kendisindeki değişimle başladığını görmeleri ve demokrasiyi yaşama geçirebilecek birer toplumsal lider olduklarının bilincine varmalarına yardım edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, metafor, Demokrasi Metaforları Anketi, öğretmeni adayları

DEMOCRACY PERCEPTION OF TEACHER CANDIDATES: CUKUROVA UNIVERSITY EXAMPLE

Mediha SARI, Çukurova Üniversitesi, msari@cu.edu.tr
Fatma SADIK, Çukurova Üniversitesi, fsadik@cu.edu.tr

Abstract

Democracy is accepted as the regime that is the most appropriate to human dignity and the basic goal of education, in respect of democracy, is to raise effective citizens who adopt the knowledge, skills and values of democracy. An effective citizen is a person who is aware of his political role and responsibilities, thinks of the consequences of his actions and spends effort in order to contribute to the development of the public. Democratic culture starts in the family, in the early ages. However, later, it is shaped in school, workplace and other social organizations and becomes a way of life. When the mutual relationship between education and democracy is considered, it is obvious that schools play a quite important role in creating a democratic living culture, largely in public. For the schools to be able to fulfill these basic responsibilities democracy education must not be limited with lesson subjects but it must be performed by cherishing a democratic school culture. In this process, teachers' behaviors and values and especially their perception of democracy is one of the most important facts in children's achieving democratic knowledge, skills and values.

For this reason, regardless of the branch and the type and stage of education that teacher candidate will be assigned, for creating democracy culture in schools it is crucial that, during their pre-service education, they are raised as individuals who have democratic values. It is considered that every research that will enable teacher candidates to achieve democratic knowledge, skills and values and internalize them and adopt them as a way of living will contribute in developing teacher raising programs and implementation process. Starting from this point, this study was required to be made and the basic goal of this study is to investigate teacher candidates' perception of concept of democracy and the factors effecting this perception by means of metaphors.

The universe of the research consists of all departments of Cukurova University, Faculty of Education and third grade students of Physical Training and Sports College. One section is chosen from each department by random method and 440 teacher candidates (271females and 169 males) have participated in the research on the basis of volunteering who were from departments of English, Turkish, French, Painting, Social Sciences, German, Computer and Teaching Technologies, Preschool and Class Teaching and Psychological Consultancy and Guidance. In the collection of data, ''Democracy Metaphors Survey'' (DMS) was utilized that was developed by the researchers. In the survey, as well as students' personal information (department, grade, age, gender, parents' level of education, information on whether the student has participated in an activity concerning democracy before and whether he has taken charge in student representative studies at the university) there is also one question on developing a metaphor on democracy and one question on the reason of using that metaphor. The final question in the survey is; what are the factors that affect students' thoughts on democracy. The data were collected by the researchers in academic year 2010-2011, Spring Semester by going to the classrooms, in person. The answers given to closed ended questions of Democracy Metaphors Survey were analyzed by utilizing SPSS 11.5 statistics program and the answers given to open ended questions were subject to content analysis. In the first place, surveys were reviewed one by one and surveys that had not stated valid metaphors (36 surveys) have been eliminated. Later, developed metaphors on democracy and the explanations stated as the reason of these metaphors have been transferred to computer and raw data texts have been obtained. These texts have been reviewed and assessed, metaphors that show similar characteristics have been grouped and themes have been formed. While forming themes, concerned literature and research questions and the metaphors on democracy that the students have developed have been taken into consideration. Thus, the complex data obtained have been organized and researchers have tried to define patterns.

The findings that were obtained reveal that 73 % of the teacher candidates have stated that no activities concerning democracy have been conducted in the scope of the lessons they had taken; 33% of them have stated that they have no knowledge about student representative elections and 19.1 % of them have stated that they have not voted in these elections; 79.8 % have stated that student representative elections process had not affected their thoughts on democracy, at all. The factors that affect teacher candidates' thoughts on democracy most, as per arithmetic mean are; home life (3.93), news on the media (3.74) and the circle of friends (3.52). The factors that were perceived as least effective were posters and photographs in the department or at the campus (2.62), television series/movies (2.95) and school books (2.99). As an outcome of analysis of qualitative data, the metaphors on democracy developed by teacher candidates generally center in themes of freedom, equality, utopia, polyphony, that democracy is the basis of system and that it requires attention. Generally, freedom theme was associated with dove and bird; equality theme with libra, mother and cake; utopia theme with dream, roc and rant; theme of being the basis of social system with water, bread and sun; theme of polyphony with megaphone, and salad metaphors. That, democracy is a form of social governance that needs to be protected with care was emphasized by fruit, tree and child metaphors.

In accordance with the results obtained from the research, teacher candidates have defined democracy as a way of life that; is difficult to practice in reality, is open to interpretation and requires struggling for. Teacher candidates mostly chose to criticize in their explanations on their metaphors stating that, despite the widespread speaking on democracy in the public the practicing of democracy is not at the desired level; they occasionally mentioned metaphors like school, teacher education and their role of public leadership. In parallel with these results, it can be claimed that scientific and social activities concerning democracy will need to be enriched in the classroom, generally in the campus or in the frame of public services practicing lessons. Thus, it can be provided that teacher candidates will realize by first seeing that democracy starts with the change in the individual himself and that each of them are public leaders who can practice democracy in real life.

Keywords: Democracy, metaphor, Democracy Metaphors Survey, teacher candidates

---

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARISINDA ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİMİN ETKİSİ

Melek ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi, melek@gazi.edu.tr

Özet

Öğrenci merkezli öğretim yapısalcı yaklaşımın bir boyutu olarak bilinir. Bu anlayışa göre öğretim sürecinde öğretmenden çok öğrenci aktiftir, öğrenci öğrenme sürecinin merkezindedir ve kendi bilgisini yapılandırarak öğrenir (Aydın & Balım, 2005). Bu durumda öğretmenin rolü ise öğrenciye bu süreç içinde rehberlik etmektir (Chen, 2003). Öğretmen aynı zamanda öğrenilen konu ya da kavramları öğrenci açısından ilginç ve önemli hale getirmeye çalışır (Julyan ve Duckworth, 1996; Schank, 1997; akyt: Chen, 2003).

Kavram haritaları, grafikler, analiz tabloları gibi çeşitli aktif öğrenme tekniklerinin kullanımı öğrencilerin konuyu detaylı öğrenmeleri ve sınıfta daha aktif olmaları gibi konularda yardımcı unsurlar olarak düşünülebilir (Lord, 1997). Bu teknikleri kullanmak yoluyla öğrenciler konuyu daha derinlemesine ve daha etkin öğrenebilirler. Geleneksel öğrenmede bilginin doğrudan öğrencilere transferi gerçekleşirken, aktiviteye dayalı bir öğretimde bilginin öğrencilerce kazanılması sürecine ek olarak duyuşsal ve sosyal öğrenme de gerçekleşmektedir. Öğretim sürecinde farklı metotların kullanılması mümkündür, ancak bunları kullanırken ilgili hazırlıkların yapılması da bir o kadar önemlidir. Maclellan (2005) yükseköğretimde öğreticiler için öğrencileri motive etmenin önemli bir durum olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda kullanılacak sınıf etkinlikleri öğrencilerin derse katılımını sağlamada, dolayısıyla onları motive etmede önem kazanmaktadır (Hancock, 2007, p.229). Öğrenme ortamında motivasyonun sağlanması ders yada konunun anlaşılırlığını güçlendirecektir.

Bu çalışma temel anlamda etkinlik temelli öğretimin öğretmen adaylarının başarısı üzerinde etkilerini ve yine öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğretim konusuna ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki şu sorulara araştırmada cevap aranmıştır: (1) Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? (2) Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? (3) Etkinlik temelli öğretim uygulanan deney grubunun ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? (4) Kontrol grubunun ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmada belirlenen sorulara cevap aramak amacı ile deneysel desen kullanılan bu araştırmada, kontrol gruplu öntest ve son test modeli kullanılmıştır. Çalışma, 2006-2007 öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde 'Öğretimde Planlama ve Değerlendirme' dersini alan iki sınıf üzerinde üç hafta süreyle yaklaşık 30 saat olarak yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler eğitimlerinin son sınıfında olan aday öğretmenlerdir. Son sınıf öğrencilerinin seçilmesi nedeni aktif öğrenme etkinlikleri konusunda pek çok derste yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarıdır. Deney grubunda başlıca kullanılan etkinlikler poster çalışması, bulmaca ve kart etkinlikleri olmuştur. Her igulanan başarı testi önce dört seçenekli olarak 25 sorudan oluşturulmuştur. Pilot çalışmayı da kapsayan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının (Kuder Richardson-20 test) ardından beş soru testin dışında bırakılmıştır. Uygulama sürecinde, deney ve kontrol grubu ile yapılan çalışmada, kontrol grubunda (n=26) klasik düz anlatım yöntemi kullanılırken, deney grubunda (n=24) öğretim sürecinde etkinlik temelli öğretim yapılmıştır. Etkinlikler olarak bulmaca, kart etkinliği yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Açık uçlu soru için ise, önce öğrencilerden elde edilen tüm cevaplar yazılmıştır. Bunlardan bazı dikkat çekici olanlarına çalışmada yer verilmiştir. Alıntılar olarak adayların görüşleri çalışmada yer almaktadır.

Araştırmada aşağıdaki temel sonuçlara ulaşılmıştır: Deney ve kontrol gruplarının ön-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç başlangıçta her iki grubun konuyla ilgili başarı düzeylerinin denk olduğunu göstermiştir. İkinci olarak, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bu çalışmanın ilginç bir sonucu olarak yorumlanabilir. Genellikle deney grubu lehine diğer araştırmalarda sonuçlar çıktığı gözlenirken, bu araştırmada iki grubun son test puanları arasında fark çıkmamasında öğretmen faktörü gibi unsurların etkili olduğu söylenebilir. Üçüncü olarak, deney grubunun ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Dördüncü olarak, kontrol grubunun ön ve son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar her iki grupta da uygulanan öğretim metotlarının öğrenci başarısında etkili olduğuna işaret etmektedir. Beşinci olarak, araştırmada öğretmen adayların aktiviteye dayalı öğretim konusunda ilgi çekici bazı görüşler sundukları gözlenmiştir. deney grubunda uygulanan öğretim etkinlikleri konusunda öğretmen adaylarının, özellikle, grup çalışması ile eğlenerek öğrendiklerini, etkinliklerle konunun görsel öğelerinin de ön plana çıktığını, kendi aralarında etkileşimin arttığını vurguladıkları gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçları her iki grupta da uygulanan öğretim metotlarının öğrenci başarılarında etkili olduğunu göstermiştir. Tüm bu sonuçlar, öğretmen eğitiminde çok ve çeşitli öğretim yöntem, yaklaşım ve tekniklerinden yararlanılabileceğini göstermektedir. Kuşkusuz sınıf mevcudu, öğreticinin yönteme olan yatkınlığı, fiziksel imkanlar, konunun amacı, öğrencilerde görülmesi beklenen davranışlar gibi unsurlar hangi yöntemin seçileceğine ve kullanılacağına karar vermede dikkate alınmaktadır (Küçükahmet, 2005). Bununla birlikte yöntemlerin kullanımına destek verecek etkinlikler de öğretime önemli katkılar sağlayabilir. Öğretmen eğitiminde kullanılan bu çeşitli yöntem ve etkinlikler öğretmen adaylarının öğrendiklerini öğretimlerine yansıtmalarında da etkili olabileceği söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının öğretimde kullanılacak alternatif öğretim model ve yaklaşımlarını bilgi ve beceri olarak öğrenmeli, bunları gerekli durumlarda nasıl kullanacaklarını bilmeleri son derece önemli görülebilir. Bu anlamda öğretmen eğitimi programların önemli rol ve sorumluklar yüklenmektedir. Adayların bu bilgi ve becerilerle donanımlı yetiştirilmesi önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Aktiviteye dayalı öğretim, öğretmen adayı, öğretim.

EFFECTS OF ACTIVITY-BASED INSTRUCTION ON STUDENT TEACHERS' ACHIEVEMENT

Melek ÇAKMAK, Gazi University, melek@gazi.edu.tr

Abstract

A student-centered approach might be seen as one aspect of constructivist learning theory; students learn much better by way of constructing their own knowledge through the constructivist learning approach (Aydın & Balım, 2005). Teachers are challenged to provide teaching techniques that support students' construction of their understanding (Chen, 2003) in this context. Teachers also need to make concepts interesting and important to the students (Julyan & Duckworth, 1996; Schank, 1997; cited in Chen, 2003).

Lord (1997) stressed that student-focused group activities such as analyzing charts and graphs, constructing concept maps, and interpreting scenarios can be included in a lesson. This suggests that using these techniques provides students with a better and deeper understanding of the subject by making them more active in the class. Activity-based instruction might be one way to facilitate active learning. Activities can contribute to the cognitive learning domain by facilitating the shift from learning to permanent and reinforced knowledge; they can contribute to the affective learning domain by instilling in the learner more self-esteem and showing more interest in what the student is doing; and they contribute to the social and psychomotor domains by providing group-work and sharing. In traditional instruction, the main strategy is to transfer knowledge from the teacher to the learner group which suggests that the teacher is active and the learner is passive. The teacher uses the classic method, in other words, the direct explanation method, while having students take notes from time to time. Maclellan (2005) indicates that student motivation is an extremely important issue for instructors in higher education. In a sense, professors must use their knowledge of these factors to construct classroom activities that maximize student involvement in the learning process in order to enhance the student motivation to learn (Hancock, 2007, p.229).

This study mainly aimed to examine the effects of activity-assisted instruction on pre-service teachers' achievement. Based on this aim, the following questions are examined: (1)Is there a statistically significant difference between the experimental and the control group in terms of the mean pre-test scores? (2) Is there a statistically significant difference between the experimental group and the control group in terms of the mean post-test scores? (3) Is there a statistically significant difference between the pre-test and the post-test mean scores of the experimental group? (4) Is there a statistically significant difference between the pre-test and the post-test mean scores of the control group?

The study group comprised the trainee teachers who registered for and attended the 'Planning and evaluation in instruction' course in the 2006-2007 academic year at Gazi University in Turkey. The experimental group comprised 24 and the control group comprised 26 students. The common characteristic of the students in both groups was that they were in their third year of the teacher education program. This means that the student teachers were experienced in active learning and instructional activities since they had completed courses about teaching methods and approaches. First, the researcher prepared the achievement test, which has multiple-choice questions related to the unit of teaching methods. The test included 25 items which had four alternatives. Next, the test was revised and finalized, based on the reviews of field specialists. It was then used in a pilot study to test its reliability. The pilot study included seventy-four trainee teachers, and the KR-20 test indicated that five items were not suitable. First, the pre-test related to the topic was administered to both groups before the content was introduced and the data were analyzed by operating the SPSS 11.00 packet programme in the study. In the experimental group, the content was presented through an activity-based instructional method within a period of thirty hours in three weeks. The activities used in the study group were a card activity, a puzzle and posters.

The following results in the study are addressed. First, no significant difference was found between the experimental and the control group in terms of mean pre-test scores. This result shows that the level of knowledge of the students in both groups was equal before the treatment. Second, no statistically significant difference was found between the experimental and the control group in terms of mean post-test scores. This result can be interpreted as an unexpected and interesting finding. In experimental studies, the results are generally to the advantage of the experimental group, therefore the group which receives treatment receives better results. However, in this study, the results did not yield this result statistically. Therefore, no significant difference was found between the post-test scores of the group which received activity-assisted instruction and those of the group which received traditional instruction. A few factors may have had an effect on this result. That the instruction was followed with interest by both groups of participants may be explained by their interest in the content, regardless of whether they had to listen actively or passively. On the other hand, there may be an instructor effect. Even when different methods are used, it can be thought that different methods may have the same effect on the success of students if the methods are used effectively. Thirdly, a statistically significant difference was found between pre-test and post-test mean scores of the experimental group. Fourthly, a statistically significant difference was found between pre-test and post-test mean scores of the control group. These results indicate that the instruction was effective in both of the groups. Fifthly, student teachers have a variety of viewpoints about activities used in the study. The student teachers found the activities entertaining, informative and fostering creativity in general. This result shows that the student teachers evaluated the activities from the viewpoint of different dimensions rather than concentrating on their cognitive benefits. The findings also showed that both activity-assisted teaching and traditional teaching positively affected student achievement. This means that the use of this method had significance rather than the method itself. Thus, the student teachers should also be trained on how to employ teaching methods in an effective way.

Key Words: Activity-based instruction, student teacher, teaching.

FEN- EDEBİYAT FAKÜLTELERİ VE MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ EĞİTİM-ÖĞRETİM YETERLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Menderes ÜNAL, Ahi Evran Üniversitesi, menderesunal@gmail.com

Özet

Bu çalışma, meslek yüksek okulu ve fen edebiyat fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterliklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Geleceğin tüm meslekleri ve işleri, bugüne göre daha nitelikli insan gücünün istihdamını zorunlu kılmaktadır. Nitelikli insan gücünde aranan temel özellikler; işini iyi yapan, bilgi ile yaşamayı öğrenen, kendisini sürekli geliştiren ve demokrasi değerleri ile bütünleştiren insan tipidir. İnsan gücünü nitelikli hale getirmede ve yeniden eğitmede görev alacak olanlar ise öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin çağdaş eğitim ilkelerine göre, nitelikli olarak yetiştirilmesi öncelikli eğitim politikaları arasında yer almaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde; "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur." hükmü yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen "Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi"ne yönelik çalışmada öğretmenlik mesleğinin bileşenleri üç boyutta toplanarak tanımlanmıştır. Bunlar; genel kültür, özel alan ve eğitme-

öğretme yeterlikleridir. Süreç içinde gereksinmeler, olanak ve koşullara bağlı olarak mevcut yeterlikleri geliştirilme çalışmaları sayesinde, bazılarının ortadan kalkabileceği, bazılarının değişebileceği ve bunlara yenilerinin eklenebileceği ifade edilmektedir.
Her alanda gelişme ve değişimlerin vazgeçilmez olduğu günümüzde bütün kurumlar kendilerini yenilemek ihtiyacındadır. Eğitimle ilgili kurumların da kalitesinin kontrol edilerek geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitimin en önemli öğelerden birisi de öğretmendir. Öğretmenin rolleri zaman içinde değişmiş ve değişmeye de devam edecektir. Öğretmenlik mesleği ne tür gelişmeler yaşanırsa yaşansın var olmayı sürdürecektir. Aynı zamanda, öğretmenlerin kalitesi eğitim kurumlarının kalitesini de arttıracaktır.
Çalışmanın konusu gereği genel kültür ve özel alan yeterlikleri kapsam dışında tutulacak ve öğretmen eğitim-öğretim yeterlikleri alt boyutları ile incelenecektir. Sözü edilen alt boyutlar şunlardır: Öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, rehberlik yapma, öğrencilerin temel becerilerini geliştirme, yetişkinleri eğitme, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme, okul-çevre ilişkilerini geliştirme.
Türkiye'de okul öncesi öğretmenliğinden tutun, lise öğretmenliğinin bütün branşlarında görev yapan öğretmenlerin mesleğe atanabilmeleri için pedagojik formasyona sahip olmaları ve Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girmeleri, eğitim bilimlerine ilişkin soruların da içinde olduğu sınavdan yeterli puan almaları gerekmektedir. Ancak meslek yüksekokullarında ve fen-edebiyat fakültelerinde öğretim elemanı olabilmek için herhangi bir eğitim bilim yeterliği veya pedagojik alt yapı zorunluluğu yoktur. Buna karşılık olarak yükseköğretim çatısı altında görevli öğretim elemanları bilimsel araştırmanın yanı sıra öğretmenlik hizmetini yerine getirmektedir. Milli Eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerde aranan öğretmen yeterliği ne yazık ki yükseköğretim kurumlarında aranmamak ancak bu kurumdaki öğretim elemanları aslında öğretmenlik mesleğini icra etmektedirler. Bu çalışmada özellikle meslek yüksekokulları ve fen-edebiyat fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterlikleri araştırılacaktır. Çünkü bu kurumlarda görevli öğretim elemanlarının hizmet öncesi aldıkları eğitim süreci pedagojik formasyonu içermemekte ancak öğretim elemanı olarak görev yapmaktadırlar.
Bu çalışmada yükseköğretim kurumuna bağlı meslek yüksekokulları ve fen-edebiyat fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterliklerinin incelenmesi ve hâlihazırdaki durumun betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çalışma, betimsel bir çalışmadır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan modeller, betimsel model olarak adlandırılmaktadır. Araştırmaya konu olan olay, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2003).
Araştırmada Ahi Evran Üniversitesi meslek yüksek okullarında ve Fen Edebiyat Fakültesi'nde görevli öğretim elemanları ve bu okullarda okuyan öğrenciler sınırlandırılmış evreni oluşturmaktadır. Evren içerisinde çalışma grubunu oluşturacak öğretim elemanları ve öğrenciler rasgele seçilecektir.
Bu çalışmada verileri iki farklı kaynaktan iki farklı yolla, hem nicel hem de nitel yöntemlerle toplanacaktır.
Araştırmanın nitel verileri meslek yüksek okulu ve fen edebiyat fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanacaktır. Görüşme nitel araştırmalarda, durum çalışmaları kapsamında başvurulan yöntemlerden birisidir. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini doğrulayan veri çeşitliğine ulaşılmaya çalışılır. Bu teknikler görüşme, gözlem, doküman incelemesi, ses ve video kaydı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Bloor ve Wood, 2006).
Nicel veriler ise meslek yüksek okulu ve fen edebiyat fakültelerinde okuyan öğrencilerden Partington ve Luker (1984) tarafından geliştirilmiş olan ve Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılacak olan "Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" aracılığı ile genel tarama modellerinden tekil tarama yöntemi kullanılarak elde edilecektir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama modelleridir. Bu tür yaklaşımda ilgilenilen olay madde, birey, grup, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye (tanımlanmaya) çalışılır (Karasar, 2003).
Nitel veriler kategorik içerik analizi yöntemi ile analiz edilecek ve yorumlanacaktır. Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılacaktır. Araştırmanın alt problemlerine cevap bulabilmek için frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (SD), Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Scheffe Test kullanılacak ve verilerin analizi sonunda tartışma ve öncrilere yer verilecektir.
Anahtar Kelimeler: Öğretim elemanları, üniversite öğrencileri, eğitim- öğretim yeterlikleri, pedagojik formasyon

EVALUATION OF EDUCATIONAL AND INSTRUCTIONAL PROFICIENCIES OF INSTRUCTORS WORKING IN SCIENCE - LITERACY FACULTIES AND VOCATIONAL COLLAGES

Menderes ÜNAL, Ahi Evran University, menderesunal@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to identify the proficiency levels of instructors who have been working in the faculties of science-literacy and vocational collages. The occupations at present and in the future need special human qualifications and their placements in the field of work. The main human qualifications are; proper in working, learning to live with knowledge, self development and integration to democratic values. In this context, teachers have an important role establish qualified individuals and supply in-service education of people.
Education of teachers has been one of the most important educational policies which claims contemporary education principles and graduation of well qualified individuals in Turkey. Basic Law of National Education with the number of 1739 has an article, item number 45, related with the qualifications and selections of teachers, states that the qualifications of teachers are; general culture, special field of study and education instruction competencies.
A study, "Determination of Teacher Qualifications" conducted by the Ministry of Education, the General Directorate of Teacher Education collected and described the components of teaching profession in three dimensions These are; teaching and training, general culture, and special competencies. New opportunities, needs and qualifications depending on the circumstances are suggested to be included or changed in the light of developments related to competencies of teachers.
Today it is indispensable to renew all the institutions and education system. One of the most important elements in education is teachers. Teacher's roles have changed over time and will continue to change. The teaching profession will continue to take part in education what kinds of developments have experienced. At the same time, the quality of teachers in educational enable to pushed up the quality of institutions.
Due to the subject of this study, general culture and special field of studies of teachers will be kept exception but the extent of the qualifications and competencies of teacher about education will be examined with sub-dimensions. The mentioned sub-dimensions are: student recognition, education planning, material development, teaching process, teaching management, successful measurement and evaluation, guidance, development of students' basic skills, adult training and the presence of extra-curricular activities, self-improvement, school development, relationship between school and environment.

Apart from pre-school to high schools, teacher candidates who want to work in all branches of teaching profession, need to have the pedagogical formation, required to take enough grades related to educational sciences from the Public Personnel Selection Examination (KPSS) to be appointed. However, it is not necessary for the instructors who teach in the vocational high schools and faculties of science and literature to have pedagogical formation or any examination about instructing. However, instructors under the umbrella of the higher education in charge of teaching service, as well as fulfil the scientific research. The teachers who work in the schools belong to the Ministry of National Education have been wanted to have teaching competence on the other hand instructors in the faculties of Higher Education Institution don't have to have such qualification even though they have been teaching in faculties or vocational collages.
In this study, educational and instructional qualifications of instructors especially working in science-literature faculties of vocational schools will be investigated. Because these instructors have not been supplied pedagogical formation during their undergraduate school life but working as teaching staff.
In this study, it is aimed to identify education competencies of staff teaching in vocational schools and faculties of science- literature at current situation. In this context, the study is a descriptive study. In the past, or present an existing situation, with the existence of models aiming to describe, is called a descriptive model. The event is the object of research, within their own conditions and tried to be defined as (Karasar, 2003).
The restricted universe of the research is; the instructors and students in the Faculty of Science-Literature and Vocational School in Ahi Evran University, Kırşehir. The Instructors and students will be chosen randomly as study group.
In this study, data will be collected from two different sources in two different ways, both quantitative and qualitative methods
The qualitative data of the research will be gathered from instructors working in the Faculty of Science-Literature and Vocational School in Ahi Evran University by the help of semi-structured interview form as a data collecting tool of case studies. Generally, in case studies more than one data collecting technique were employed so confirming and rich data kinds have been reached. Some of these techniques are interview, observation, document analysing, audio or video records (Yıldırım and Şimşek, 2005; Cohen, Manion and Morrison, 2007; Bloor and Wood, 2006).
The quantitative data of the research will be gathered by a scale, "Teacher Evaluation Scale" which was developed by Partington ve Luker (1984), adapted to Turkish and done reliability test. Descriptive method will be used to get these data. General descriptive methods are suitable for the researches containing a universe that is made up of many populations. In this case universe can be taken as the study group or a sample can be chosen to get the data of the research. In these studies events, items, individuals, groups or subjects etc. are described one by one (Karasar, 1991).
The qualitative data will be analysed by categorical content analysis. On the other hand quantitative data will be analysed and interpreted by the help of SPSS 15.0 program. Frequency (f), percentage (%), arithmetic mean ($\bar{x}$), standard division (SD), t-test, one way ANOVA and Scheffe test will be used as statistical tool while interpretation. Suggestions will be proposed with respect to the findings and results of the study.
Keywords: Instructors, undergraduate students, educational-instructional qualifications, pedagogical formation

---

SINIFTA ETKİLİ İLETİŞİM BECERİLERİ AÇISINDAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DURUMU

Mesude AYAN, msude72@hotmail.com
Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi, mehmettaspinar@gazi.edu.tr

Özet
Eğitim-öğretim sürecinde etkili iletişim öğrenmenin niteliği açısından son derece önemlidir. Sınıf ortamında çok yönlü bir iletişim gözlenir. Öğretmenin sınıftaki başarısı, öncelikle öğrencileriyle iyi bir iletişim kurabilmesine bağlıdır. Buna göre etkili öğrenme sınıfta iletişim süreçlerinin iyi işletilmesine bağlıdır. Öğretmen uygun kanalları kullanarak mesajını en uygun şekilde öğrenciye aktarabilmelidir. Öğretmenin iletişim becerilerini geliştirmesi onun öğrencilerle doğal, samimi ve içten ilişkiler kurmasına yardımcı olur. Böylece öğrenme öğretme etkinlikleri daha bir anlamlı, zevkli ve yarar sağlayıcı olur ve öğretmen ve öğrenciler karşılıklı olumlu tutum ve davranışlar geliştirirler
Çeşitli iletişim becerilerini kullanan öğretmenler öğrencilerle sınıf sorunlarını tartışır ve sınıf olayları hakkında öğrenciden geri bildirim alırlar. Daha açık ve etkileşime dayalı bir sınıf yönetim biçimi seçmek öğretmenin sınıfını daha etkili yönetmesini sağlamaktadır. Etkili iletişim becerileri iyi bir sınıf yönetiminin temelini oluşturmaktadır. Etkili iletişim becerileri kullanmaksızın iyi yönetilmiş bir sınıf ve olumlu bir öğrenme çevresi yaratmadaki diğer tüm girişimler genellikle kısa süreli ve ciddi olarak sınırlanmış olacaktır.
Sınıf öğretmenlerinin sınıfta ne tür iletişim yöntemlerini kullandıkları onların sınıf yönetimi anlayışlarını da ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin etkili konuşma, empati kurma, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim becerileri açılarından sergiledikleri davranışlar sınıftaki iletişimin kalitesini gösteren önemli unsurlardır. Buna benzer temel iletişim becerileri açısından yetersiz sınıf ortamlarında iletişim engelleri ortaya çıkmaktadır.
Sağlıklı iletişimin olduğu sınıf ortamları demokratik toplumun oluşturulması açısından a önemlidir. Demokratik yaşam biçiminin ve demokrasi kültürünün öğrenileceği yerlerin başında sınıflar geldiğine göre öğretmenlerin sınıfta demokratik bir yönetim sergilemeleri etkili iletişim kurabilmeleri ile doğru orantılıdır. Bu nedenle öğrencilere demokratik davranışlar kazandırılması açısından etkili iletişim becerilerini kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi önemlidir.
Bu araştırmanın genel amacı Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıfta etkili iletişim becerilerini kullanma durumlarını belirlemektir.
Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 39). Nitel araştırmalarda, araştırma yaklaşımını belirleyen ve araştırmanın aşamalarını bu yaklaşım çerçevesinde tutarlı olmasını sağlayan bir strateji olarak kabul edilen araştırma desenleri kullanılır. Bu araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmayı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).
Araştırmanın çalışma grubunu nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yönteme göre çalışmaya katılacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak temel amaçtır. Bu tür bir örneklem oluşturmanın amacı genelleme yapmak değil, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında paylaşılan olgular olup olmadığını belirlemektir ((Yıldırım ve Şimşek, 2005, 109). Buna göre Ankara ilinde sosyo ekonomik düzey temel ölçüt kabul edilerek üst sosyo ekonomik bölge olarak Ümitköy ve alt sosyo ekonomik bölge olarak da Mamak bölgesi seçilmiştir. Bu bölgelerin seçiminde İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerin görüşü alınmıştır. Bu bölgelerde seçkisiz atama ile 5 er ilköğretim okulu olmak üzere 10 ilköğretim okulu belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan ilköğretim birinci kademede görev yapan 5. sınıf öğretmenlerinden her okulda 2 şer olmak

üzere toplam 20 öğretmen belirlenmiştir. Öğretmenler de seçkisiz atama yoluyla belirlenmiş, görüşmenin yapıldığı günde okulda dersi bulunan 2 öğretmen ile görüşülmüştür. 5. sınıf öğretmenlerinin ele alınmasının temel amacı öğrencilerinin alt sınıflara göre iletişim becerilerinin niteliğinin gözlenebilmesi açısından daha gözlenebilecek davranışlara sahip olacakları düşüncesidir.
Araştırmada nitel veriler toplanmıştır. Veriler sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmede kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve sınıfta yapılan gözlem formu ile toplanmıştır. Her iki araç araştırmacılar tarafından sınıfta iletişim becerileri literatür taramasına göre geliştirilmiş, uzman yargısına göre değerlendirilmiştir. Bu araçların güvenirliğinin hesaplanmasında Miles ve Hubermann (1984) tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından yüz yüze görüşmeler biçiminde uygulanmıştır. Ayrıca bölgelerdeki toplam 10 ilköğretim okulunda 10 sınıfta gözlem yapılmış ve öğretmenlerin iletişim becerileri gözlenmiştir.
Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler Nitel betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Gözlem formu ile edilen veriler ile karşılaştırılmış ve birlikte yorumlanmıştır. Betimsel analiz yapabilmek için sınıfta iletişim sürecine ilişkin önceden belirlenmiş temalar esas alınmıştır. Gerek görüşme formu, gerekse gözlem formunda söz konusu temalar neden – sonuç ilişkileri çerçevesinde incelenmiştir.
Elde edilen sonuçlara göre genel olarak öğretmenlerin bazen mesajlarını iletmekte sorunlar yaşadıkları, "ben" dili kullanma açısından sorunlar olabildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin zaman zaman yansıtıcı dinleme yaptıkları, iletişim engeli olabilecek ifadeleri kullanabildikleri belirlenmiştir. Buna göre genel olarak sınıflarda öğretmen – öğrenci iletişiminde geliştirilmesi gereken yönler olduğu söylenebilir. Öğretmenlerimizin iletişim becerileri, çatışma yönetimi gibi konularda hizmet içi eğitim almalarında yarar vardır. Bunun yanında öğrencilerimizin sınıf ortamında daha sağlıklı iletişim süreci yaşamaları için okul yönetimleri de duyarlı olmalıdır.
Anahtar Kelimeler: Etkili iletişim, sınıf yönetimi, sınıf öğretmeni, iletişim becerileri, demokratik sınıf

STATUS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CLASSROOM IN TERMS OF EFFECTIVE COMMUNICATION SKILLS

Mesude AYAN, msude72@hotmail.com
Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi, mehmettaspinar@gazi.edu.tr

Abstract
The nature of the educational process of learning is extremely important for effective communication. versatile communication is observed in the classroom environment. The success of the classroom teacher depends on primarily a good communicate with students. Accordingly, the operation of effective learning in the classroom depends on good communication processes. Teacher have to transfer his message the most appropriate way by using appropriate channels. The developing of teacher's communication skills helps to establish a naturally, friendly and sincere relations with students. Thus, learning and teaching activities in a more meaningful, enjoyable and mutually beneficial. Teacher and students develop positive attitudes and behaviors.
Teachers using a variety of communication skills discuss class issues with students and receive feedback from students about the events of class. To choose a classroom management style based on a more open and interact is to provides manage the teacher's class more effective. Effective communication skills is to form the basis of a good classroom management. Effective communication skills, the use of a class of well-managed, and all other initiatives in creating a positive learning environment is usually short-term and will be severely limited.
What types of communication methods used by the classroom teachers in the classroom also reveal their understanding of classroom management. Teachers' behaviours in terms of speech, empathy, active listening and nonverbal communication skills are important elements showing the quality of communication in the classroom. A similar lack of basic communication skills, classroom environments, communication barriers are to arise.
Bettercommunication in classroom environment is also important to create democratic society. As the classrooms are in the first place where democratic life and democracy culture are being learnt, teachers' presenting democratic management and having effective communication are directly proportional. Thus it is important to educate teachers who can use effective communication skills in respect of acquiring the democratic behaviour to the students.
The aim of the research is to determine the primary school teachers using the effective communication skills in the classroom teaching.
Qualitative research method is used in the research. It can be described as the research in which data collecting methods are used such as observation, interview and document analysis and qualitative process to determine perceptions and events in their natural atmosphere in a realistic and holistic way. In qualitative research, research approach is used. It is accepted as the strategy which provides the coherence of the steps of the research. The research approach is determined in this respect. In this research, the phenomenology approach is used. This approach provides us to focus on the facts that aren't known in detail but known roughly.
Maximum variation sampling method is used in the research. According to the method, the basic purpose is the reflecting of the variety of the individuals. The aim of such an examplification is not to generalise but to find out whether the sharing facts are there among the cases in variety.In Ankara, social economy is defined as the main criterion.Ümitköy is defined as the upper social economic district and lower social economic district is defined as Mamak.The selection of these districts are determined with the cooperation of National Education Administration. From each district, 5 primary schools are selected randomly. Two 5th grade teachers from each school are selected randomly. These teachers are interviwed. The 5th grade teachers are thought to be interviewed because the quality of their communication skills is much more obsevable than the lower grades.
Qualitative data are obtained through the interviews with the primary school teachers and the semi structured interview forms and the lesson observation forms. Both devices are developed by the researchers based on the communication skills in the classroom and also evaluated according to the specialists' opinions. In the relaibility estimation of these devices, the Formula which has been developed by Miles and Huberman (1984) is used. Interview forms are applied face to face. Besides, in the sample districts in the total of 10 primary schools, observation of teachers' communication skills is done.
Datas obtained from the semi structured forms are analyzed by qualitative descriptive analysis. They are compared with the datas obtained by the observation forms and analyzed together.For the descriptive analysis, predetermined topics related to communication process are discussed. The topics in both interview forms and observation formsa re discussed based on reason-result relation.
Based on the results, some problems have been found out in teachers' expressing their messages like using the 'I language'in a wrong way. Sometimes, the teachers listen to their students with projective listening approach. They sometimes use expressions which can be considered as communication barriers. With respect of these, it can generally be said that the communication betweeen the teachers and the students should be developed in some aspects. It would be useful for the teachers to receive vocational training communication skills and conflict management. School management should be sensible in order to have a better process of communication for students in the school environment.
Keywords: Effective communication, classrooom management, teacher, communication skills, democratic class

KÜTAHYA İLİNDE GÖREVLİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK HAKLARINI ALGILAMALARI

Mustafa ÇOLAK, Gazi Kemal Bilim ve Sanat Merkezi, kutahyabilsem2008@hotmail.com
Engin GÜNEŞ, Gazi Kemal Bilim ve Sanat Merkezi,, enginguneshoca@hotmail.com

Özet

Dünya gündeminden düşmeyen konuların başında küresel ısınma, ekonomik istikrar, işsizlik, göç ve ülkelerin sosyolojik yapıları gibi v.b. durumlar gelmektedir. Dünyayı bu kadar meşgul eden bu sorunların temelinde biz insanların ne kadar etkili olduğunu tahmin edebiliriz.

"Globalleşen dünya" kavramı günümüzde çok kullanılmaktadır. Dünya'nın globalleşmesi; ekonomik, sosyal, teknolojik, kültürel, politik ve ekolojik denge açılarından global bütünleşmenin, entegrasyon ve dayanışmanın artması anlamına gelmektedir (http://www.wikipedia.org). Dayanışmanın artırılması dünyanın küreselleştirilerek küçültülmesi insan ilişkilerinin önemini artırmaktadır. İnsan ilişkilerinin sağlıklı yürüyebilmesi için de kişilerin kendi hak ve ödevlerini bilmesi gerekmektedir. "İnsan Hakları" kavramı toplumsal hayatta önemli bir yer tutmasına rağmen, hakların uygulama aşamasında birçok sorunla karşı karşıya kalınmaktadır. Sorunların meydana gelme sebebi de kavramın farklı bakış açılarıyla ortaya konulmasından kaynaklanmaktadır.

Ülkemizde ve dünyada tehdit ve yoksulluk içinde yaşayan, eğitim göremeyen, anne, baba ve çevre sevgisinden yeterince mahrum, sokağa itilmiş, savaşlarda öldürülen, korkuyla büyüyen, zorla çalıştırılan, dilencilik yaptırılan, fuhşa zorlanan çocuklar, bizim çocuklarımız.

Her çocuk mutlu, huzurlu, sağlıklı ve iyi eğitim alarak büyümek ister. Çocuklara bu ortamı hazırlamak yetişkinler olarak bize düşer. Eğer onlara sağlıklı bir ortam sunamadığımız sürece geleceğimiz zarar görecek ve dünya, çıkar mücadelesi, yoksulluk ve hastalıklarla savaşan bir yer haline gelecektir. Bundan dolayı çocukların insan hakları yasası olan Çocuk Hakları Sözleşmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Çocuk toplumun geleceğidir. Toplumun geleceği için çocukların yaşam standartlarının arttırılması gerekmektedir. Toplumun çekirdeği olan aile, çocuğun yaşatılması, korunması ve geliştirilmesi için koruyucu bir role sahiptir. Devlet çocuk hakları kapsamında aileyi koruyarak çocuğu güvence altına almaktadır(Cılga,1999 s.506).

Çocuk hakları sözleşmesi, çocukların sorumluluk sahibi bilinçli ve nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesini, bireyselleşmesini, toplumsallaşmasını ve özgürleştirilmesini amaçlamaktadır(Cılga,1999 s.506).

Çocuk merkezli bu hakların sağlıklı bir biçimde işleyebilmesi için bu süreçte ulusal vizyon, strateji ve hedeflerin belirlenmesi ilke ve politikaların açıkça tanımlanması, eğitim düzeyi ve başarı için standartların koyulması, nitelikli insan gücünün bir projede yer alması, kaynakların harekete geçirilmesi, kamuoyunun duyarlılığının arttırılması ve etkili bir denetim mekanizmasının kurulması gerekmektedir. Tüm bu şartlar sağlandığında çocuk hakları, gerçek demokrasinin işlerlik kazanması için de zorunlu bir hal alır(Kop ve Tuncel,2010 s.107).

Çocuk hakları sözleşmesi, getirdiği haklar ve standartlarla "nitelikli insan"ın yetiştirilmesini temel hedef olarak belirlemiştir. Eğitim yoluyla yetişecek çocuk ve gençlerin kişisel ve sosyal varlık olarak her yönden yetişmeleri; sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal açılardan nitelikli toplumun yaratılmasında etkilidir."Hakları olan çocuk ve genç" anlayışı çocuğun insanca gelişmesini, mutluluğunu ve özgürlüğünü konusunu öne çıkarmıştır. Hakları olan çocuk ve genç düşüncesi gelecek yüzyılın insanlarının yetişmesi açısından önemli bir işlevi gündeme getirmiştir. Çocukluk ve gençlik konusunun bilimsel olarak ele alınışında yeni yaklaşımlar gereklidir. Yeni kavramlar, yeni göstergeler ve yeni nedensellik bağıntıları çocuk ve gençlik alanında yeni kuramsal modelleri gerektirmektedir. Çocuk ve gençlik sorunlarının incelenmesinde, sorunsalın belirlenmesinde çocuk hakları sözleşmesinin yaklaşım ve ilkelerinin yol göstericiliğinin temel alınması öne çıkmaktadır. "Hakları olan çocuk ve genç" anlayışı bilgi üretmenin sınırlarını genişletmektedir (Cılga,1999 s.508).

Çocuk hakları sözleşmesindeki haklardan biri olan nitelikli eğitim alabilme hakkında öğretmenlerin rolü kuşkusuz çok önemlidir. Öğretmen yüzyıllardır öğretim sürecinde başrolü oynamaktadır. Bu roller kimi zaman ağırlıklı bir şekilde öğreticilik olarak ön plana çıkarken bazı zamanlarda danışman, mesleki uzman, toplumsal lider, otorite figürü, aile reisi, rehber olarak kendini göstermektedir (Sünbül,1996 s.607-608). Çocuk hakları konusunda öğretmenin bakış açısı öğretmenin çocuk eğitimi konusunda önemli bir rolü olduğu için önem arz etmektedir. Yaptığımız çalışmanın, çocuk haklarına sınıf öğretmenlerinin bakış açısını ortaya koyması açısından önemli olduğu kanaatindeyiz.

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin "Çocuk Hakları" kavramını nasıl algıladıklarını tespit etmektir.

1. Araştırma, 2009–2010 eğitim öğretim yılında Kütahya ili ilköğretim okullarında görevli bulunan 70 sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.
2. Araştırma, öğretmenlere uygulanan 42 soruluk anket ile sınırlıdır.

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Veri toplama araç ve yöntemleri araştırma amacına uygun bilgileri toplayabilecek geçerlik ve güvenirliği taşımaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin samimi bir şekilde sorulara cevap verdiği düşünülmektedir.

Araştırma yöntemi olarak genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel Tarama Modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örneklerin üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu araştırmada da öğretmenlerin çocukların haklarına yönelik algılamalarını ortaya çıkarmak amaçlandığından genel tarama modeli uygun görülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket, belirli bir sıralamada ve yapıda oluşturulan soruların bir kişi tarafından cevaplandırılması şeklinde gelişen veri elde etme yöntemi olarak tanımlanabilir (Altunışık vd. 2004: 68). Araştırmada uygulanan ankette yer alan önermeler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin orijinal metninden yararlanılarak bu hakların çocuk diliyle ifadesidir. Hazırlanan anket, 70 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. 45 anket cevaplanarak anketlerin % 64 geri dönütü sağlanmıştır. Araştırmaya katılanların 25'ini erkek, 20'sını da kadın öğretmenler teşkil etmektedir.

Ankette cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi değişkenleri incelenip, SPSS 13,0 programı ile veri analizi yapılarak frekansları, yüzde dağılımları, standart sapmaları, aritmetik ortalamaları alınmış ve Cronbach's Alpha güvenirliği de hesaplanarak 0,92 çıkmıştır.

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinden genel olarak; kadınların erkeklere göre, yaş olarak büyük olan öğretmenlerin yaş olarak küçük olan öğretmenlere göre, eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin eğitim düzeyi düşük olan öğretmenlere göre çocuk haklarını algılamaları yüksek çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, çocuk hakları, insan hakları, sınıf öğretmeni

KUTAHYA ELEMENTARY TEACHERS PERCEPTIONS OF CHILDREN RIGHTS

Mustafa ÇOLAK, Center for Science and Art, Gazi Kemal, kutahyabilsem2008@hotmail.com
Engin GÜNEŞ, Center for Science and Art, Gazi Kemal, enginguneshoca@hotmail.com

Abstract

People know their rights and implementation; important to teach children their rights. Implementation of the rights forms the basis of educational instruction. The aim of the study; Kütahya classroom teachers, squats; Children's Rights quot; of perception is determined. General screening method was applied in the model Answers 45 survey questionnaires provided feedback, 64% back. The survey, gender, age, educational level, the variables examined, with the SPSS 13.0 program by analyzing the frequency, percentage, standard deviations, Cronbach's alpha reliability was taken and the arithmetic mean was 0.92. Classroom teachers in general, women compared to men, as age is greater than those under the age of teachers, teachers with high levels of education than those with low educational level was higher perceptions of childrens rights.

Introduction to the World's agenda at the beginning of falling global warming issues, economic stability, unemployment, immigration, and countries such as the sociological structures, etc. are exceptions. On the basis of these problems that the world is busy so that we can predict how effective people. squot; Globalizing world squot; concept is used nowadays. The globalization of the worlds economic, social, technological, cultural, political and ecological balance in terms of global integration, means to increase integration and solidarity (http://www.wikipedia.org).

Every child is a happy, peaceful, healthy and want to grow up taking a good education. To prepare the environment for children falls to us as adults. If you see damage to our future as long as they We don't provide a healthy environment and the world, the struggle of interests, will become a place of poverty and fighting disease. Hence the importance of children's human rights law is emerging of the Child Rights Convention.

The purpose of the study, classroom teachers, Children's Rights; is to determine how they perceive the concept. Limitations 1 Research the 2009-2010 academic years at primary schools in the province of Kutahya is limited to 70 classroom teachers. 2. Research, 42-item questionnaire administered to teachers is limited.

In this study, the following assumptions have been moving: 1 Data collection tools and methods to collect information for the purpose of research is the validity and reliability. 2. Answer questions from the teachers who participated in the survey thought that a friendly manner.

Keywords: Children, children's rights, human rights, classroom teacher

References

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. 3. Baskı . s.68 Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Cılga, I. (1999). Cumhuriyet ve Çocuk. 2.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi.(ss.506-508)

Kop, T. ve Tuncel, G. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarını Algılamaları. 6(1):107.

Sünbül,A.M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Geliştirilmesi. Eğitim Yönetimi Dergisi. 4:607-608.

http://www.wikipedia.org adresinde tanım olarak alınmıştır.

YAYGIN EĞİTİM KURUMLARINA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE İSTİHDAM POLİTİKALARI OLUŞTURULMASI KONUSUNDA BİR ÖNERİ

Mustafa Kemal EFE, Milli Eğitim Bakanlığı, efemustafakemal@gmail.com

Özet

Günümüzde Bilgi ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, toplumları etkilemekte ve değişmelerine neden olmaktadır. Günümüzün gelişmiş toplumları artık bilgi toplumu olarak anılmaktadırlar. Bilginin hızla değiştiği günümüz dünyasında toplumların değişim sürecine hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri, bilim ve teknolojinin gerisinde kalmama istekleri onların eğitilmiş insan gücüne olan ihtiyaçlarını artırmaktadır. Bu nedenle bugün tüm dünyada her alanda nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde eğitimin önemi ve gereği anlaşılmıştır. Bilginin hızla yenilenmesi ve değişmesine bağlı olarak örgün eğitimden alınan diplomalar artık aynı hızda eskimekte bu durum yenilenen bilgilerin yaygın eğitim vasıtasıyla bireylere yeniden aktarılması zorunluluğunu doğurmaktadır. Çünkü bireylerin ve toplumların bilim ve teknolojideki gelişmelere ayak uydurmalarını sağlamada örgün eğitim tek başına yeterli olamamaktadır. Bu açıdan bakıldığında günümüzde sürekli eğitimin bir slogan haline gelmiş olması bir anlam kazanmaktadır. Bundan dolayı bugün gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkede yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme anlayışı alternatif bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bu nedenle yetişkin eğitiminin eğitim sistemi içerisindeki önemi artmıştır. Ancak etkin bir yetişkin eğitiminin gerçekleşmesi bu konuda iyi yetişmiş öğretmenlerle mümkündür.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenliğin bir 'ihtisas mesleği' olduğunu, öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyondan oluştuğu ve bu alanlara ilişkin olarak öğretmenlerde aranacak niteliklerin Milli Eğitim Bakanlığınca belirleneceğini hükme bağlamıştır. Bu hüküm doğrultusunda ülkemizde öğretmen yetiştirme ve istihdam modeli sadece örgün eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirecek ve istihdam edilecek şekilde düzenlenmiştir. Bu durum yaygın eğitim kurumlarının öğretmen ihtiyaçlarını karşılarken bazı güçlüklerle karşılaşmalarına yol açmaktadır. Öncelikli olarak yaygın eğitim kurumları öğretmen ihtiyaçlarını çeşitli alanlardaki öğretmenlerden karşılamak zorunda kalmaktadır. Yetişkin eğitimi konusunda uzmanlaşmış öğretmenlerin görevlendirilmemesi bu kurumlara atanan personelin adaptasyon sorunu yaşamalarına yol açmaktadır. Ayrıca bu durum yaygın eğitim kurumlarınca gerçekleştirilen eğitimlerin etkinliği ve ülke kaynaklarının yerinde kullanılabilmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum alanda istihdam edilen eğitici personelin özel bir alan olan yetişkin eğitimiyle ilgili olarak hizmet içinde ve öncesinde nitelikli bir şekilde yetiştirilmeleri ihtiyacını doğurmuştur.

Başlangıçta örgün eğitimin ihtiyacını karşılamak için belirlenen öğretmen yetiştirme ve istihdam modelinin günümüz koşullarına uygun olarak Yüksek Öğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığınca yeniden gözden geçirilerek yaygın eğitim için öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları geliştirmelerini gerekli kılmaktadır.

A RECOMMENDATION FOR TRAINING TEACHERS FOR NON-FORMAL EDUCATION INSTITUTIONS AND MAKING EMPLOYMENT POLICIES

Mustafa Kemal EFE, Ministry of National Education, efemustafakemal@gmail.com

Abstract

People know their rights and implementation; important to teach children their rights. Implementation of the rights forms the basis of Rapid change in knowledge and technologies today affect societies and cause them to change. The developed societies of today are called the information societies any more. In today's world, in which information rapidly change, societies' adapting themselves to changing process and their demand for not remaining back in terms of information and technology increase the necessity for qualified workforce. Therefore, today, the importance of qualified workforce for all areas has been understood.

Because of rapid advance and change of information, the diplomas awarded by formal education institutions with similar rapidity; therefore, giving these information to individuals by means of non-formal education institutions is a must. Looking in this perspective, it is important that continuous education has been turned into a slogan. Therefore, today, education of adults and life-long education mentality are considered as alternative approaches in many developed and developing countries. Therefore, the importance of education for adults has increased in the education system. However, an effective education can be given only by well-educated teachers.

National Education Basic Law No. 1739 states that teaching is a "specialization profession", the qualifications required for teachers are general culture, special area education and pedagogical information and the required qualification required for teachers with regards to these areas shall be determined by the Ministry of National Education. In accordance with this provision, teacher training and employment model in our country has been designed so that they are educated and employed by formal institutions. This condition makes non-formal education institutions face some problems when they want to meet their requirements in terms of employing trainers. First of all, non-formal education institutions have to meet their requirements regarding trainer employment by means of employment trainers in various branches. Not employing the trainers who are specialised in training adults causes the staff of such institutions have adaptation problem. Moreover, this problem negatively affects the efficiency of the education given by non-formal education institutions and the use of the national resources duly. These conditions require educating the teaching staff who are specialised in an area to be educated for the education of adults which is a special area, both before and during the employment period.

Teachers training and employment model which was originally determined for meeting the requirements in formal education institutions needs to be revised by Higher Board of Education and Ministry of National Education and teacher training and employment policies should be developed for non-formal education institutions.

ÖĞRETMENLİK SERTİFİKASI PROGRAMINA DEVAM EDEN ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Anadolu Üniversitesi Örneği)

Mustafa SAĞLAM, Anadolu Üniversitesi, msaglam@anadolu.edu.tr
Meral GÜVEN, Anadolu Üniversitesi, mguven@anadolu.edu.tr
Bilge Çam AKTAŞ, Anadolu Üniversitesi, bilgec@anadolu.edu.tr

Özet

İnsan beyni ile ilgili yapılan son araştırmalar, zekanın gerçek ölçütünün yalnızca bilişsel zeka olmadığını, bireyin yaşamda edineceği başarının asıl belirleyicisinin kişilerin sahip oldukları duygusal zeka olduğunu göstermektedir. İnsanın kendi duygularını tanımasında, onları ifade edebilmesinde, başkalarının duygularını anlamasında, empati kurabilmesinde duygusal zeka kavramının oldukça önemli bir işlevi vardır. Duygusal zeka kavramı; "Bir kişinin kendi ya da başkalarının hislerini ve duygularını yansıtabilme, onları ayırt edebilme ve kişinin düşüncesi ve eyleminde bu bilginin kullanılması" olarak tanımlanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1990). 1980'lerin başında Dr. Reuven Bar-On ise, duygusal zekayı 'bir kişinin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkmak için başarılı olma yetisinde; duygusal, kişisel ve sosyal yeteneklerin bütünüdür' biçiminde tanımlamıştır. Bu tanımlarda yeterlikten çok zeka kavramı kullanmıştır. Zeka kavramının kullanılmasının nedeni, duygusal zekanın zihinsel bir davranış olduğu yani bireye entelektüel anlamda yardımcı olduğu görüşüne dayanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1993). Bu görüşe göre, bilişsel zekadan daha farklı bir şey olarak tanımlanan sosyal zeka ve alternatif zeka kuramlarını yeni bir aşamaya ulaştırmıştır. Çünkü, duygusal zekanın temel özelliği; bilişsel ve duygusal sistemlerin üretici bir bileşimi olmasıdır (Mayer ve Salovey, 1990). Duygusal zeka, bilişsel zekadan farklı bir yapıya sahip olmakla birlikte bilişsel zekaya karşıt ya da ondan bağımsız değildir. Aksine iki kavram birbirini tamamlamakta ve etkileşim içerisinde çalışmaktadır (Goleman, 2009). Duygusal zeka yaşam içerisinde bir sorunla karşılaşıldığında ya da bir karar vermek gerektiğinde bilişsel zeka ile işbirliği yaparak daha kısa sürede doğru tercihler yapılmasına yardım etmektedir (Cooper, ve Sawaf, 2003). Bu nedenle, hem bilişsel hem de duygusal zekası yüksek olan bireyler yaşamı daha iyi anlamakta ve anlamlı kılmakta, gerek bireysel yaşamlarında gerekse sosyal yaşamda daha başarılı ve mutlu olmaktadırlar.Kısacası duyguların farkında olma, onlara ulaşabilme ve gerektiği gibi yönetebilme becerisi olan duygusal zeka, geliştirilebilen bir zeka alanı olarak kabul görmektedir. Özellikle öğrencilerin duygusal zeka ile ilgili gerekli becerilere sahip olmaları onların yaşamlarında gerekli başarıyı elde etmeleri açısından oldukça önemlidir.

Duygusal zekanın dikkate alındığı öğretme- öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrencilerinde farklı bakış açılarını değerlendirme, arkadaş ilişkilerinde empati kurma, arkadaşlarının duygularına ve düşüncelerine duyarlı olma, karşılaştığı problemlere çözüm önerileri oluşturma, etkili iletişim ve işbirliği içinde çalışma gibi yetilerini geliştirmesi önem taşımaktadır. Öğretmenler öğrencilerin duygularını anladığını açıkça dile getirir ya da bunu onlara hissettirirlerse, öğrenciler de bu davranışları açık veya örtülü bir biçimde öğrenip, arkadaşlarına veya öğretmenine karşı ortaya koyabileceklerdir (Küçük, 2007).

Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden birisi olan öğretmen, öğrencisine bilgi aktarırken, ona öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırma, eleştirel düşünme, dünya olaylarına farklı açılardan bakabilme, empati kurabilme ve iyi bir model olma özelliklerine sahip olabilmelidir. Öğretmenin taşıdığı nitelikler öğretme- öğrenme sürecinin başarısında belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu açıdan öğretmen adayları kendilerinden beklenen başarıyı alan bilgisi eğitimini ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitimini eksiksiz bir biçimde tamamlaması ile sağlayabilecektirler. Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine gönül vermesi bir başka deyişle bu mesleği yerine getirmeye yönelik yeterli isteği göstermesi de bu başarının sağlanması açısından gerekli bir koşuldur. Nitekim, öğretmenlik mesleğine karşı sahip olunan tutumun, gösterilen ya da gösterilecek sabır, öğretme isteği ve süreçten elde edilecek başarı üzerinde doğrudan etkiye sahip olacağı birçok araştırmada da vurgulanmaktadır (Aşkar ve Erden, 1987; Çapa ve Çil, 2000; Can, 2010). Bu açıdan öğretmenlik mesleğini seçen bireylerden kendi duygularının farkında olması, bu duyguları anlayabilmesi ve etkili bir biçimde yönetmesi beklenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendi duygularını tanıması ve karşısındakilerinin duygularını tanıması öğretmenlik mesleğine karşı olumlu

tutum gösterilmesi açısından gerekli bir özellik olarak da düşünülebilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde Köksal ve Sertelin (2007) tarafından yapılan çalışma da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu konuda yapılan sınırlı sayıda çalışmada da ortaya konulan bu bulgu ile birlikte öğretmenlik sertifikası programına devam eden öğretmen adaylarına yönelik benzer bir çalışmanın yapılmamış olması bu çalışmanın yapılması için gerekçe oluşturmuştur.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik sertifikası programına devam eden öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır.

Öğretmenlik Sertifikası Programı'na devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile duygusal zeka düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemenin amaçlandığı bu araştırmada tekil ve ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2010 - 2011 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası Programı'na kayıtlı 459 öğrenci oluşturmuştur. Ancak araştırmanın uygulama çalışması sırasında 330 öğrenciye ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Çapa ve Çil (2000) tarafından geliştirilen 32 maddeden oluşan "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, "öğretmenlik mesleğini sevme", "öğretmenlik mesleğinde kendine güven" ve "öğretmenlik mesleğine duyulan saygı" boyutları olmak üzere toplam üç boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının duygusal düzeyleri ise Bar-On (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Acar (2001) tarafından uyarlanan 88 maddeden oluşan "Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği" ile belirlenmiştir. Ölçek, "kişisel farkındalık", "kişilerarası ilişkiler", "şartlara ve çevreye uyum","stres yönetimi" ve "genel ruh hali" boyutları olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği .92 güvenirlik katsayısına sahiptir. Araştırmacılar tarafından düzenlenen beş soruluk "Kişisel Bilgi Formu" ile de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri 24-25 Mart 2011 günleri arasında araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırmada uygulama sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi süreci halen devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği, duygusal zeka, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ATTITUDES TOWARDS TEACHING PROFESSION AND INTELLIGENCE LEVELS OF PRE-SERVICE TEACHERS AT TEACHING CERTIFICATION PROGRAM

(Case of Anadolu University)

Mustafa SAĞLAM, Anadolu University, msaglam@anadolu.edu.tr
Meral GÜVEN, Anadolu University, mguven@anadolu.edu.tr
Bilge Çam AKTAŞ, Anadolu University, bilgec@anadolu.edu.tr

Abstract

The recent studies on human brain have indicated that the actual criterion of intelligence is not only cognitive intelligence but the exact determinant of achievement in life is the emotional intelligence. The concept of emotional intelligence is of great importance to understand the individuals' own feelings, to express them, to comprehend others' feelings and to establish empathy. The concept of emotional intelligence is defined as "an individual's ability to reflect, distinguish the emotions and feelings of oneself, of others and use them in his thinking and actions" (Mayer and Salovey, 1990). In the early 1980s, Dr. Raven Bar-On defined the emotional intelligence as "an ability to succeed in order to cope with environmental pressure and demands; a unity of emotional, personal and social abilities".

In these definitions, rather than competencies, intelligence is used. The reason for this is the belief that the emotional intelligence is a cognitive behavior, that is, it helps individual intellectually (Mayer & Salovey, 1993). According to this assumption, the social intelligence and alternative intelligence, which are defined as different from cognitive intelligence, reach to a new level. Because the main fundamental feature of emotional intelligence is to be a productive unity of cognitive and emotional systems (Mayer and Salovey, 1990). Although emotional intelligence has a structure different from cognitive intelligence, it is not opposite or against the cognitive intelligence. On the contrary, these two concepts complete each other and work in interaction with each other (Goleman, 2009). Emotional intelligence cooperates with cognitive intelligence and helps to make accurate decisions in a short time, in case of a problem or the need to make decisions (Cooper & Sawaf, 2003). Therefore, the individuals, who have high both cognitive and emotional intelligences, can comprehend the life better and make it more meaningful, besides, they are successful and happy in both their individual and social lives.

In brief, the emotional intelligence, which is the ability to realize own emotions, reach them and manage them as required, is accepted as an intelligence domain that could be developed. Particularly for students, to possess the skills related to the emotional intelligence is of great significance to reach the essential success in life.

In the teaching-learning process, during which the emotional intelligence is considered, it is crucial for teachers to develop students' ability to evaluate the different views, to establish empathy in their friendship, to be sensitive their friends' emotions and opinions, to offer solutions for the encountered problems and to study in an effective interaction and cooperation. If the teachers express and evoke that they understand their students' emotions, the students could reveal these to their teachers and friends by learning these behaviors explicitly or implicitly (Küçük, 2007).

Teacher, who is one of the most important components of education system, should have the features of gaining students the skill of learning how to learn; critical thinking; viewing the world from different perspectives; establishing empathy and being a good model. The qualities of teachers have a determinant effect on the success of teaching-learning process. Thus, the pre-service teachers could reach the expected achievement by completing both subject-matter education and teaching profession education precisely. However, another prerequisite for such achievement is for the pre-service teachers is to set their hearts on teaching profession, that is, to show enthusiasm to perform this profession.

In fact, many studies have focused the direct effects of attitude towards teaching profession on the patience, teaching enthusiasm and success in the process (Aşkar and Erden, 1987; Çapa and Çil, 2000; Can, 2010).In this respect, it can be expected from the individuals who choose the teaching profession to realize and comprehend their own emotions and to manage them effectively. At the same time, knowing own emotions and realizing others' can be considered as essential features for pre-service teachers to develop positive attitudes towards teaching profession. In fact, the literature review indicated that there is a significant relationship between the pre-service teachers' and emotional intelligence, as obtained in Köksal and Sertelin's (2007) study. Additionally, the studies on this issue, which are in a limited number, have agreed on this finding. However, there is no similar study conducted with the pre-service teachers attending to teaching certificate programs.

Considering this gap, the present study was conducted in order to reveal whether there is a significant relationship between the attitudes towards teaching profession and emotional intelligence of the pre-service teachers attending to teaching certification program.
Single and relational survey models were used to investigate the relationship between the attitudes towards teaching profession and emotional intelligence.
The target population of the study consisted of 459 students who were enrolled at Teaching Certification Program at Anadolu University in 2010-2011 academic year. However, 330 students could be reached during data collection stage.
In order to determine the pre-service teachers' attitudes towards teaching profession, "Scale of Attitudes towards Teaching Profession" developed by Çapa and Çil (2000) was used in this study. This scale contains there dimension as "loving teaching profession", "self-confidence in teaching profession" and "respect to teaching profession". The reliability coefficient of this scale was calculated as .94. Additionally, "Bar-On Emotional Intelligence Scale", which consists of 88 items and which was developed by Bar-On (1997) and translated into Turkish by Acar (2001), was utilized to determine the pre-service teachers' emotional intelligence. This scale involves five dimensions as "individual awareness", "relations among individuals", "adaptation to condition and environment", "stress management" and "general mood". The Bar-On Emotional Intelligence scale has .92 reliability coefficient. Besides, the pre-service teachers' demographical information was inquired through "Personal Information Form" with 5 questions developed by the researchers.
The data of the study was collected on 24-25 March 2011 and the data analysis procedure is still in progress.
Keywords: Teaching profession, emotional intelligence, attitude towards teaching profession

---

ÖĞRETMENLİK SERTİFİKASI PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Mustafa SAĞLAM, Anadolu Üniversitesi, msaglam@anadolu.edu.tr
Nihal TUNCA, Anadolu Üniversitesi, ntunca@anadolu.edu.tr
İnci Z. ÖZONAY, Anadolu Üniversitesi, incizo@anadolu.edu.tr

Özet
Türkiye'de ortaöğretime alan öğretmeni yetiştirme Türkiye Cumhuriyeti'nin en önemli eğitim sorunlarından biri olmuş Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar farklı öğretmen eğitimi modelleri ile alan öğretmenleri yetiştirilmiştir. Örneğin, 1982 yılına kadar alan öğretmenlerinin eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim enstitüleri ile yüksek öğretmen okullarında gerçekleştirilmiştir. Ancak çoğu zaman bu kurumların mezunları alan öğretmeni gereksinimini karşılamada yetersiz kaldığından Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik eğitimi görmemiş yükseköğretim mezunlarını da alan öğretmeni olarak görevlendirmiştir. 1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Yasası ile ortaöğretimden sonraki tüm yükseköğretim kurumları üniversite çatısı altında toplandığından, 1982 yılından itibaren alan öğretmenlerinin eğitimini eğitim fakülteleri üstlenmiştir. 1982-1998 yılları arasında eğitim fakültelerinde ilköğretim okulları için sınıf öğretmeni ve alan öğretmeni yetiştirmenin yanında ağırlıklı olarak ortaöğretim okulları için alan öğretmeni yetiştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda ilköğretim okullarındaki öğretmen açığı giderek artmış, buna karşılık liseler için gereğinden fazla sayıda alan öğretmeni yetiştirilmiştir. Bu olumsuz durumun giderilmesi ve öğretmen eğitiminde niteliğin artırılması ve standartların sağlanması için Yükseköğretim Kurulu'nun 04 Kasım 1997 tarihli kararı ile eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimi programları yeniden yapılandırılmıştır. 1998-1999 öğretim yılından uygulanmaya başlanan bu yeni düzenlemeye göre, okulöncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği ile 6, 7 ve 8. sınıflar için matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği programları İlköğretim Bölümü, Türkçe öğretmenliği programı Türkçe Bölümü altında toplanmıştır. Ayrıca eğitim fakültelerinin Güzel Sanatlar, Yabacı Diller ve Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri bölümleri içinde yer alan öğretmen eğitimi programlarını bitirenlerin hem ilköğretim okullarında hem de ortaöğretim okullarında alan öğretmeni olarak görev yapabilmeleri öngörülmüştür. Bu yeni yapılandırmada genel eğitim amaçlı ortaöğretim okullarında görev yapacak Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Felsefe ve Sosyoloji öğretmenlerinin ise 5 veya 5,5 yıl süreli yüksek lisans düzeyinde bir eğitim görmeleri öngörülmüştür. Bunun için iki farklı düzenleme yapılmıştır: Birinci düzenlemeye göre, eğitim fakültelerinde açılan ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında öğrenciler 3,5 yıl alan bilgisi öğrenimi üzerine 1,5 yıl öğretmenlik meslek bilgisi öğrenimi görerek programı tamamlayanlar tezsiz yüksek lisans diploması almışlardır. İkinci düzenlemeye göre de, fen ve edebiyat fakülteleri başta olmak üzere alan fakültelerinde lisans öğrenimlerini tamamlayan öğrenciler Fen, Sosyal ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı adı altında açılan programlarda 1,5 yıl süreyle öğretmenlik meslek bilgisi öğrenimi görmüşler ve programı tamamlayanlar tezsiz yüksek lisans diploması almışlardır (YÖK, 2007). Bu programlarda öğretmenlik meslek bilgisi öğreniminin süresi 2008-2009 öğretim yılından itibaren 1 yıla -toplam süre 5 yıl- indirilmiştir. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları 2009-2010 öğretim yılı sonu itibariyle uygulamadan kaldırılmıştır. Bu programların yerine, 2010–2011 eğitim-öğretim yılının güz döneminden itibaren Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 07.07.2009 tarih ve 80 Sayılı Kararı uyarınca ortaöğretim alan öğretmenlerinin yetiştirilmesi için eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümleri tarafından "Pedagojik Formasyon Programı"nın açılması öngörülmüştür. Karara göre pedagojik formasyon programından, lisans düzeyinde eğitim-öğretim veren yükseköğretim programlarına kayıtlı öğrenciler ile bu programlardan mezun olan öğrencilerin yararlanabileceklerdir. Bu modele göre, Pedagojik formasyon eğitimi, lisans öğrenimine devam eden öğrencilere en erken 5. yarıyıldan itibaren 2 yıl (4 yarıyıl) süre ile mezun öğrencilere ise 1 yıl (2 yarıyıl) süre ile verilmektedir.
Pedagojik formasyon programı toplam 28 ECTS kredilik bir programdır. Bu programda Eğitim Bilimine Giriş, Gelişim Psikolojisi, Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Özel Öğretim Yöntemleri, Program Geliştirme ve Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik, Sınıf Yönetimi dersleri ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak Öğretmenlik Uygulaması dersi yer almaktadır.
Öğretmenlik Uygulaması dersi süresince öğretmen adayları gönderildikleri okullarda değişik sınıflarda öğretmenlik uygulaması yaparak, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri geliştirme, kendi alanlarına ait okul eğitim programını, ders kitaplarını ve öğrenci değerlendirme tekniklerini tanıyıp yorumlama ve elde edinilen deneyimleri arkadaşları ve öğretim elemanlarıyla paylaşma olanağı elde ederler (YÖK, 1999). Ayrıca bu ders kuramsal bilgiyi uygulama olanağı sağlama, çalışmalarını yöneltmek için öğrenciye gereksinimlerini ve eksikliklerini görmesine yardım etme, gerçek öğretme-öğrenme durumunu yönetirken öğrenci ile çalışma olanağı sağlama gibi konularda öğretmen adaylarına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının meslek yaşamları süresince yararlanacakları ilk deneyimlerini kazanmaları açısından önemli görülmektedir.
Öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir işlevi olan Öğretmenlik Uygulaması dersinin daha etkili bir biçimde yürütülebilmesi için bu dersle ilgili katılımcı görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşler doğrultusunda programların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda

2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uygulamaya konulan pedagojik formasyon programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi uzun vadede bu programın başarısı için önemli görülmektedir.

Bu çalışmada Öğretmenlik Sertifikası Programı'na kayıtlı olan öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Öğretmenlik Sertifikası Programı'na kayıtlı olan öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri nelerdir?
- Öğretmenlik Sertifikası Programı'na kayıtlı olan öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerinin gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmenlik Sertifikası Programı'na kayıtlı olan öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, durum çalışması deseninde nitel araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek'in (2005, s. 277) aktardığına göre durum çalışması, "güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasında sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma desenidir" (Yin, 1984, s. 23).

Araştırmanın katılımcılarına uygun örnekleme yoluyla ulaşılmıştır. Nitel araştırma sürecinde kullanılan uygun örnekleme, çalışma için uygun olan, ulaşılabilen, hazır insan gruplarını kapsamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 1990, s.75; Fink, 1995a, s.34). Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılı Bahar dönemi Öğretmenlik Sertifikası Programı'na kayıtlı olan ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 100 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma verileri iki aşamada toplanmıştır:

- Öğretmenlik Sertifikası Programı'na kayıtlı olan öğrencilerin Öğretmenlik uygulaması dersini almadan önce bu derse ilişkin beklentilerini yansıttıkları kompozisyonlar ile toplanmıştır.
- Öğretmenlik Sertifikası Programı'na kayıtlı olan öğrencilerin Öğretmenlik uygulaması dersini aldıktan sonra beklentilerinin gerçekleşme düzeylerini yansıttıkları kompozisyonlar ile toplanacaktır. (Veri toplama süreci henüz tamamlanmamıştır)

Araştırmada elde edilen veriler, NVivo8.0. Paket Programı kullanılarak içerik analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerine ilişkin görüşlerini belirttikleri kompozisyonlar NVivo8.0. Paket Programında açılarak okunmuş, veriler anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Kendi içinde anlamlı bütün oluşturan bu bölümler kodlanmıştır. Daha sonra kodlar bir araya getirilip incelenmiş, ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları saptanmış birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalaştırılmıştır. Temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın güvenirliği için, verilere yönelik araştırmacılar tarafından oluşturulan temalar ve alt temalar, önce 2 alan uzmanına sunulmuş ve uzmanlardan oluşturulan yapının uygunluğu konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. (Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersini aldıktan sonra beklentilerinin gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşlerini yansıttıkları veriler henüz toplanmadığı için analizleri aynı analiz yaklaşımı kullanılarak daha sonra yapılacaktır.)

THE OPINIONS OF THE STUDENTS OF TEACHING CERTIFICATE PROGRAM ABOUT THE COURSE OF TEACHING PRACTICE

Mustafa SAĞLAM, Anadolu University, msaglam@anadolu.edu.tr
Nihal TUNCA, Anadolu University, ntunca@anadolu.edu.tr
İnci Z. ÖZONAY, Anadolu University, incizo@anadolu.edu.tr

Abstract

Training subject area teachers for secondary education has always been one of the most important education problems throughout the history of Turkish Republic, and many different teacher training models have been tried so far to educate teachers. For instance, up to 1982, teachers were trained at education institutes and teacher training schools run under the control of the Ministry of National Education. Yet, the number of the teachers trained at these institutions and schools was often not enough to meet the need for subject area teachers; hence, university graduates not exposed to teacher training were appointed as subject area teachers in many instances. With the enactment of higher education law in 19981, all the institutes of higher education were collected under the roofs of universities; therefore, since 1982, all teachers have been trained at education faculties of universities. Between 1982 and 1998, education faculties mostly educated secondary school teachers besides classroom teachers and subject area teachers for elementary schools. As a result, the shortage of elementary school teachers greatly increased in this period, yet, the number of the high school teachers exceeded the actually required number of teachers. In order to solve this problem and to enhance the quality of teacher education and to set up some standards, The Higher Education Council passed a regulation on 4 November 1997 and restructured the teacher training programs of education faculties. According to this new regulation introduced in 1998-1999 academic year, pre-school teacher education programs and classroom teacher education programs and mathematics, science and social studies teacher education programs were collected under elementary school departments and Turkish language teacher education programs were put under the management of Turkish language teacher education departments. Moreover, within education faculties, the graduates of Fine Arts, Foreign Language and Computer and Educational Technologies teacher education programs were given the right to work as a subject area teacher both at elementary schools and secondary schools. In this new restructuring, the teachers to be appointed to secondary schools as Turkish Language and Literature, Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, History, Philosophy and Sociology teachers are required to have 5 or 5,5 years of teacher education to graduate with master's degree. For this, different organizations were made: first of them required students should be exposed to 3,5 years of subject area teacher training and then to 1,5 years of pedagogy training and at the end of this period, they were granted a master's degree without thesis. According to second organization, students completing their studies at subject area faculties particularly at the faculties of science and letter should be exposed to 1,5 years of pedagogy training at Science, Social Education institutes to get master's degree without thesis (YÖK, 2007). Since 2008-2009 academic year, the training period in this institutions has been reduced to 1 year and to 5 years in total. Secondary school subject area teacher training master's programs without thesis were abolished at the end of 2009-2010 academic year. They were replaced by "Pedagogic Formation programs" with the regulation (No: 80 data: 07.07.2009) of the Ministry of National Education being put into practice in 2010-2011 academic year. And these programs were implemented by educational sciences departments of education faculties at universities. According to this new regulation, students attending undergraduate programs or completing their undergraduate programs can enroll in these programs. This model requires pedagogic formation education to be given to the students still studying at undergraduate programs as of the fifth term for 2 years (4 terms) or graduate students for 1 year (2 terms).

Pedagogic formation program is 28 ECTS credits program. In the program, these courses are given to students: Introduction to Educational Sciences, Development Psychology, Learning Teaching Theories and Approaches, Teaching Technology and Materials Design, Special Teaching Methods, Program Development and Evaluation, Counseling, Classroom Management and Teaching Practice to prepare students better for teaching profession and provide them with opportunities to use their subject area knowledge and pedagogic gains in a real classroom environment.

Throughout teaching practice, the pre-service teacher perform some teaching in real classrooms and in this way, they can evaluate and develop themselves and be familiar with the text books, curriculums, student assessment techniques and share their experiences with their peers and instructors (YÖK, 1999). Moreover, teaching practice course allows them to turn their theoretical knowledge into practice, to see their needs and shortcomings and work with real students in actual teaching environments. In this respect, teaching experience course enables pre-service teachers to live the experiences that will be great asset for them in their future teaching career.
It seems to be important to determine pre-service teachers' opinions about teaching practice course and make changes in line with these opinions to make teaching practice course more effective and efficient. In this regard, evaluation of teaching practice course given within the context of the pedagogic formation program put into effect in 2010-2011 academic year seems to be important for the development of this program in the long run.
The purpose of the study is to determine the opinions of the students attending teaching certificate program about teaching practice course. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- What are the expectations of the students attending teaching certificate program from teaching practice course?
- What are the opinions of the students attending teaching certificate program about the extent to which their expectations from teaching practice course are realized?

The present study carried out to determine the opinions of the students attending teaching certificate program about teaching practice course is a qualitative study in the design of case study. According to Yıldırım and Şimşek (2005, s. 277) case study is " an empirical study dealing with a actual phenomenon in its real environment without clear borders and with more than one evidence or data sources" (Yin, 1984, s. 23).
The participants of the study were reached through proper sampling method. Therefore, the sampling of the study was selected according to availability principle, that is, the people who can easily be reached by the researcher were selected (Fraenkel and Wallen, 1990, s.75; Fink, 1995a, p.34). The study group of the study consists of 100 students who enrolled in teaching certificate program in 2010-2011 academic year and are taking teaching practice course.
In the study, data were collected at two stages:

- Data were collected about the participants' expectations from teaching practice course before they took the course by means of getting them to write a composition describing their expectations.
- Data will be collected after the participants have completed teaching practice course by getting them to write a composition to express their opinions about the extent to which their expectations have been met (data collection process has not completed yet).

The data collected at the first stage were analyzed according to content analysis method by using NVivo8.0 program package. For this, the students' compositions describing their expectations were read by opening them in NVivo8.0. program package. The data were divided into meaningful sections and each section was examined to find what it conceptually means. Parts making meaningful whole were coded. Then codes were brought together and analyzed, similarities and differences among the codes were determined and then related codes were brought together and underwent thematization process. Resulting themes were supported with direct quotations. In order to establish the reliability of the study, themes created by the researchers from the collected data and sub-themes were first submitted to two experts for examination and their opinions were sought about the appropriateness of the constructed structure.
(as the data reflecting students' opinions about the extent to which their expectations have been met by teaching practice course have not been collected yet, their analysis will be carried out in the future using the same analysis approach)

İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİK ALGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Mutlu UYGUR, M.E.B, mutluygur@yahoo.com
Özler ÇAKIR, Mersin Üniversitesi, özlercakir@gmail.com

Özet
Eğitim süreci bir bütün olarak ele alınmaktadır ve bu sürecin öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olmak üzere üç temel öğesi bulunmaktadır. Bu öğelerden oluşan eğitim sisteminin verimli ve istenilen hedefler doğrultusunda çalışmasında, kilit konumda öğretmen vardır (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Çünkü öğretmen, öğrencilerini düşünmeye ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya yönelten sınıf içi etkinlikleri tasarlama ve uygulamaya koymakla yükümlüdür.
Öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler ve özellikler bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de sürekli tartışılmaktadır.
Öğretmen yeterliklerini etkileyen pek çok değişken vardır. Son 30 yıldır eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öğretmen yeterliklerini etkileyen önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır (Shaughnessy, 2004; Poulou, 2007).
Sahip olunan özyeterlik inancının, öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarını etkileyen önemli bir değişken olduğu yapılan bir çok bilimsel çalışmada ortaya konmuştur (Henson, Kogan, & Vacha-Haase, 2001; Shaughnessy, 2004; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998; Woolfolk & Hoy,1990; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Özyeterlik inancı kavramı ilk kez Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı içerisinde yer almıştır. Bandura (1982, s. 122) algılanan özyeterliği, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin yargıları olarak tanımlamaktadır. Başka bir anlatımla, bireyin gelecekte karşılaşacağı güç durumların üstesinden gelmede ne derece yetkin ve başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki inancıdır.
Özyeterlik inancı kavramı ilk kez Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı içerisinde yer almıştır. Bandura (1982, s. 122) algılanan özyeterliği, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin yargıları olarak tanımlamaktadır. Başka bir anlatımla, bireyin gelecekte karşılaşacağı güç durumların üstesinden gelmede ne derece yetkin ve başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki inancıdır.
Özyeterlik inancı dört temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmekte, diğer bir deyişle bu bilgiler yoluyla biçimlenmektedir (Bandura 1977, s. 191). Bunlar: doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler-yaşantılar, sözel ikna ve son olarak psikolojik ve fizyolojik durumlardır. Bunlardan öz-yeterliğe en yüksek etkisi olan durumlar doğrudan deneyim olgusunun yaşandığı durumlardır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yükselmesi için bu deneyimleri yaşamaları oldukça önemlidir.
Yapılan birçok araştırma, özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları ile özyeterlik inancı düşük öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışlarının birbirinden farklılaştığını ortaya koymaktadır (Allinder, 1994; Bandura, 1993; Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988). Bu bağlamda, yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin öğrencilerine daha demokratik ve olumlu yaklaştıkları, öğrenci gereksinimlerini dikkate aldıkları ve öğrenci merkezli sınıf ortamı oluşturdukları, yeni yöntem ve fikirlere daha açık oldukları ve bunları sınıflarında uygulama çabası içine girdikleri gözlenmiştir. Dahası, yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin hedef belirleme- hedefe odaklanma-hedefin gerçekleştirilmesinde güçlüklerle mücadele etmede daha başarılı (Pajares, 2002) ve sonuç almada daha sebatkar davrandıkları ortaya konmuştur (Gibbs, 2002; Gibson ve Dembo, 1984). Özyeterlik inancı ile öğretmenlerin sınıf düzenini sağlama, geribildirim verme, öğrenme güçlükleriyle baş etme etkinlikleri ilintili bulunmakta (Tschannen-

Moran ve Hoy, 2001) ve yüksek özyeterlik inancı olan öğretmenlerin öğretmeye yönelik daha olumlu tutum besledikleri gözlenmektedir. (Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2004; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998).

Bu bağlamda öğretmen özyeterlik inancı, öğretmenlerin sınıftaki çabalarını, başarılarını, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkilerini ve verimliliklerini etkilemektedir (Ashton ve Webb, 1986; Güçlü, 2002). Aynı zamanda bu değişken öğrenci başarısı, öğrenci güdülenmesi, ve öğrencilerin özyeterlik inancı gibi önemli öğrenme ürünlerini belirleyen yapı taşı olması nedeniyle de, son otuz beş yıldır yurt dışında ve günümüzde de yurt içinde eğitim alanında üzerinde çalışılan önemli bir konu olmuştur(Akbulut, Savran ve Çakıroğlu,2001; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Bıkmaz, 2004; Çakır, 2005; Küçükyılmaz ve Duban; Çakır 2005; Çakır, Kan ve Sümbül, 2006; Çapri ve Kan, 2006; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006;).

Bütün bunlardan yola çıkarak çalışmada şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Mersin Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algıları mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
2. Mersin Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algıları öğretim türüne göre farklılık göstermekte midir?
3. Mersin Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmanın amacı, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Çalışmada öğrencilerin, İngilizce öğretmenliğine yönelik öz-yeterlik algılarının mezun oldukları lise türüne, öğretim türüne ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Çalışma, var olan durumu saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Çalışma grubunu, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında, 2008–2009 akademik yılında 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 222 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Güven (2005) tarafından geliştirilen İngilizce öğretmenliği öz-yeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler parametrik olmayan istatistik tekniklerinden Mann-Whitney U ve Kruskall-Wallis testleri ile analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, toplam öz-yeterlik algısı puanları bakımından öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkeni, İngilizce öğretmenliğine yönelik öz-yeterlik algılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($X^2(2)= .243$; $p> .05$). Benzer biçimde toplam öz-yeterlik algısı puanları bakımından I. ve II. öğretim öğrencilerinin öz yeterlik algıları arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($U= 5372$; $p> .05$). Buna karşın toplam öz-yeterlik algısı puanları, sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($X^2(3) = 57.593$; $p< .05$). TOPÖYA' da farkın kaynağını bulmak amacıyla ikili karşılaştırmalarda uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, 1. sınıfla; 2.sınıf ($U= 824,000$; $p< .05$), 3. sınıf ($U= 638,000$; $p< .05$) ve 4. sınıf arasında ($U= 414,000$; $p< .05$) ayrıca 2. sınıfla; 3. sınıf ($U= 1023,000$; $p< .05$) ve 4. sınıf ($U= 749,500$; $p< .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Sonuç olarak öğretim türleri ve mezun olunan lise türleri açısından öz-yeterlik algıları arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Öğretim türleri açısından bu durum olağan ve beklenen bir durumdur. Programlar arasında fark yaratacak unsurlar yoktur. Mezun olunan lise türleri açısından bakıldığında Anadolu Öğretmen liselerinden mezun olan Öğrencilerin öz-yeterlik algılarının diğer bölüm mezunlarından farklı çıkmaması bu araştırmada tartışılmıştır.

Sınıf düzeyine göre öz-yeterlik algılarının yükselmesi ise programın uygun nitelikte olduğunu gösteren verilerden biri olarak değerlendirilebilir. Yine de öz-yeterliliğin orta düzeyde çıkması ve yükseltilebilmesi için gerekenler tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik, İngilizce öğretmenliği, okul uygulaması

A STUDY ON SELF-EFFICACY BELIEFS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING UNDERGRADUATE STUDENTS ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

Mutlu UYGUR, M.E.B, mutluygur@yahoo.com
Özler ÇAKIR, Mersin University, özlercakir@gmail.com

Abstract

The three important variables of the education process are the students, the teachers and the curriculum. The teacher is at the core of this process (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007) since he/she plans and implements the classroom activities for challenging students and help them to take ownership of their own learning. In this respect the teaching competencies of skilled teachers have been questioned by many researchers both in the world and in Turkey.

There are many variables that affect teacher competencies. Among these variables, teacher's self efficacy belief has been the concern of researchers for about three decades because it has been proved to be a powerful construct of skilled teaching behaviors (Shaughnessy, 2004; Poulou, 2007).

Bandura introduces a theoretical framework for perceived self-efficacy in his social-cognitive theory of learning and pioneeres the studies in the field. He defines perceived self efficacy as the judgement of how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations (1982, p. 122). He (1977, p.191) argues that self efficacy expectations derived from four principle sources of information: Performance accomplishments, vicarious experiences, verbal persuasion and physiological states. Among these the most salient construct of self efficacy belief is the performance accomplishments.

Many of the research conducted in this field revealed that teachers with high teacher efficacy beliefs tend to implement new teaching ideas and techniques. They also tend to create a more democratic and humanistic classroom climate and tend to behave more persistant in struggling with the difficulties of the classroom (Henson, Kogan, & Vacha-Haase, 2001; Shaughnessy, 2004). Since teacher's self efficacy for teaching is an important characteristic often correlated with positive student outcomes, there is a vast amount of literature related to self efficacy beliefs of both pre-service an in-service teachers (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998; Woolfolk & Hoy,1990; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

The purpose of this study is to analyze the self-efficacy beliefs of the undergraduate students in English Language Teaching Department according to different variables. In the study, self-efficacy beliefs of undergraduate English Language Teaching students are investigated in accord with the type of the high school they are graduated, schooling time and grade level. The study is a descriptive one which aims to determine the present situation. The study group consisted of the students in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades in the English Language Teaching Department in Foreign Languages Teaching Section, Faculty of Education, Mersin University in the 2008 – 2009 academic year. As a data collection tool, Self-Efficacy Belief Scale for English Language Teaching developed by Güven (2005) was utilized.

The data obtained from the scale were statistically analyzed by non-parametric Mann-Whitney U and Kruskall-Wallis Tests.

The results indicated that the is no significant difference fort the self efficacy beliefs of the ELT students in terms of the variable "the type of high school graduated" and "schooling time". On the other hand, the students self efficacay beliefs significantly differ when the variable "grade level" is considered.

Keywords: Self-efficacy, English Language Teaching, undergraduate students

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DEMOKRASİ KAVRAMI İLE İLGİLİ SINIFLAMA DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Mükerrem AKBULUT TAŞ, Çukurova Üniversitesi, mukerremtas@gmail.com
Mahinur KARATAŞ COŞKUN, mahinurcoskun@gmail.com

Özet

Kavram edinimi ve kavram öğrenme, öncelikle sınıflama davranışının kazanımını gerektirmektedir. Parker (2001), sınıflamayı, bir kavramın ayırtedici özelliklerinin hatırlanmasını ve daha sonra bu özelliklerin yeni bir durumda bulunup bulunmadığının belirlenmesini gerektiren bir tür üst düzey düşünme olarak tanımlamıştır. Merrill, Tennyson ve Posey'e (1992, s.9) göre sınıflama davranışı, belirli bir sembol, nesne ya da olay verildiğinde öğrenci, bu örneklerin ait olduğu sınıfı ifade eden genel sözcüğü (terimi) söylediğinde veya gösterdiğinde gerçekleşir. Ya da bir kavramın adı verilerek bu kavramın ve diğer kavramın belirli örnekleri sunulduğunda, öğrenci bu kavram sınıfının üyesi olan semboller, nesneler ve olaylar ile bu kavram sınıfının üyesi olmayan sembolleri, nesneleri ve olayları belirleyebildiğinde sınıflama davranışı gerçekleşir. Sınıflama davranışı, genelleme ve ayırtetme gibi iki temel bilişsel becerinin kazanılmasını gerektirmektedir (Tennyson & Cocchiarella, 1986; Tennyson, Youngers & Suebsonthi, 1983). Sınıflama düzeyinde bir kavramın kazanıldığını test etmek için öğrenenin kavramın örnek ve örnek olmayanlarını ne kadar iyi tanımlayabildiğinin ölçülmesi gerekmektedir (Klausmeier, 1990). Bu araştırmada sınıflama davranışı, demokrasi kavramı bağlamında incelenmiştir. Demokrasi kavramı, ilköğretimden itibaren öğrencilerin planlı eğitim sürecinde, günlük yaşamda yazılı ve görsel basında sıklıkla karşılaştıkları bir kavramdır. Ayrıca demokrasi kavramı, ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında pekiştirme düzeyinde öğrencilere kazandırılması gereken bir kavramdır (Genç ve diğerleri, 2008). Bununla birlikte demokrasi teriminin anlamının, içeriğinin öğrenciler tarafından etkili bir biçimde öğrenildiği söylenemez. Örneğin Doğan'ın (2007) yaptığı araştırma sonucunda ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramının tanımı, ayırtedici özellikleri ve örnekleri ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Yine Fidan'ın, (2009) ilköğretim 8.sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğrencilerin demokrasi kavramının örneklerini ayırmada biraz daha başarılı oldukları ancak örnek olmayanları doğru olarak tanımada daha az başarılı oldukları ve demokrasi kavramının türsel kavramları ile ilgili terim ve anlam bilgilerinin yeterli olmadığı saptanmıştır. Kodaz (2009) tarafından yapılan araştırmada ise içerik düzenlemesi yapılmış yazılı metinlerin demokrasi kavramının öğrenilmesini anlamlı bir biçimde artırdığı ancak öğrencilerin örnek olmayanları ayırmada daha az başarılı oldukları ve bu kavramın türsel kavramları ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı saptanmıştır. Doğanay (2008) tarafından yapılan çalışmada da Türkiye'deki 14 yaş grubundaki öğrencilerin, demokrasi kavramına ilişkin açık bir anlama sahip olmadıkları ve Uluslar Arası Eğitim Başarını Değerlendirme Kuruluşu'nun (IEA) (1999) çalışmasına katılan 28 ülkedeki 14 yaş grubundaki öğrencilerin sonuçları ile karşılaştırıldığında da Türkiye'deki öğrencilerin demokrasiyi destekleme derecelerinin daha zayıf olduğu bulunmuştur. Oysa demokrasinin tam olarak işletildiği bir yönetim biçiminin oluşturulabilmesi için demokrasi kavramı ile ilgili bilgilere, becerilere ve değerlere sahip etkin katılımcı vatandaşların yetiştirilmesi önemlidir (Dahl, 2001). Kısaca demokratik bir toplum ve demokratik bir yönetim için ülke yönetimine etkin katılım hakkına sahip vatandaşların bu terimin içeriği ile ilgili bir anlama sahip olmaları beklenmektedir. Demokrasi kavramının öğretimi ve öğrenilmesi ile ilgili araştırmaların genellikle ilköğretim kademesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırma üniversite öğrencileri ile yapılacağı için elde edilecek sonuçların demokrasi kavramının öğrenilmesinin ve öğretilmesinin önemine katkı sunması beklenmektedir ve bu yönüyle bu çalışmanın önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda demokratik bir yönetim ve demokratik vatandaşlık için özellikle üniversite öğrencilerinin sorumluluklarının olduğu söylenebilir. Bununla birlikte demokrasi kavramının öğretimini yapmakla ve öğrencilere ilköğretimden itibaren demokratik yaşam becerilerini ve değerlerini kazandırmakla yükümlü olan öğretmen adaylarının ayrı bir sorumluluğunun olduğu da düşünülmektedir. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin sınıflama davranışlarının ölçülmesinin amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Üniversite öğrencilerinin demokrasi kavramının örneği olan ülkeleri sınıflama davranışları, sınıf düzeyi, bölüm türü ve cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin demokrasi kavramının örneği olmayan ülkeleri sınıflama davranışları, sınıf düzeyi, bölüm türü ve cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin terim bilgileri sınıf düzeyi, bölüm türü ve cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin demokrasinin türsel kavramlarına ilişkin terim bilgileri sınıf düzeyi, bölüm türü ve cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinin siyasi rejimler ile ilgili terim bilgileri nasıldır?

Bu araştırma, genel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise İlköğretim sınıf öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile İktisat, İşletme, Ekonometri, Maliye ve Uluslararası ilişkiler bölümü 1.ve 4. sınıf öğrencileri (toplam n:847) oluşturmaktadır. Bu çalışmada iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri, üniversite eğitimi sürecinde demokrasi kavramı ile ilgili olan dersler aldıkları için örnekleme alınmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fidan ve Coşkun (2009) tarafından geliştiren Ülkelerin Ad Olarak Verildiği Örnek Testi (ÜAOÖT) kullanılmıştır. Testin orijinalinde 19 ülke (13'ü demokrasi, 1'i totaliter, 5'i otoriter) bulunmaktadır. Fakat bu araştırmada kullanılmak üzere testteki ülke sayısı artırılmıştır. Bu doğrultuda *"demokrasi", "otoriter ve totaliter rejim"* kavramlarının örneği olan ve örneği olmayan ülkelerin sayısı, ilgili alanyazın (Corrales vd., 2009; Dahl, 2001; Göze, 2009; Linz, 2008; Lijphart, tarihsiz, Parlak & Caner, 2005; http://www.freedomhouse.org; https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/) incelenerek yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenen test içerisindeki 34 ülkeden 9'u totaliter rejim; 14'ü demokratik rejim ve 11'i otoriter rejim örneğidir. Ülke örnekleri seçilirken, yazılı ve görsel basında daha az sıklıkla karşılaşılabilecek olan ülkelerin seçilmesine de dikkat edilmiştir. Teste verilen doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 olarak puanlanmıştır. Dolayısıyla testten alınabilecek en yüksek puan 34; en düşük puan 0'dır. Ayrıca öğrencilerin siyasi rejimleri adlandırmak amacıyla kullandıkları terimler içerik olarak analiz edilerek kodlamalar oluşturulmuştur ve kodların sıklık değerleri hesaplanmıştır. Testten elde edilen verilerin analizi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Test puanları arasında sınıf düzeyi, bölüm türü ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin demokrasi kavramının türsel kavramları ile ilgili terim bilgilerinin eksik olduğu, doğru terimi kullanarak yanıt veren öğrenci sayısının çok az olduğu ve demokrasi kavramının örneklerini doğru olarak sınıflamalarına karşılık, örnek olmayanlarını doğru olarak ayırt edemedikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kavram öğrenme, sınıflama davranışı, demokrasi, üniversite öğrencileri

AN EVALUATION OF UNIVERSITY STUDENTS' CLASSIFICATION BEHAVIOUR ABOUT THE CONCEPT OF DEMOCRACY

Mükerrem AKBULUT TAŞ, Çukurova University, mukerremtas@gmail.com
Mahinur KARATAŞ COŞKUN, mahinurcoskun@gmail.com

Abstract

Concept acquisition and concept learning require primarily acquiring classification behaviour. Parker (2001) defines classification as higher order thinking that requires recalling the critical attributes of a concept and later identifying whether these attributes exist in a new situation. According to Merill, Tennyson and Posey (1992, p.9), classification behaviour occurs when given a specific symbol, object or event, student can name or point the general word (concept) that refer to a class to which this instance belongs; or when they are given a specific; or, when given the name of concept and shown representations of specific instances of this and other concept, the student will be able to identify those symbols, objects, or events which are members of the concept class and those symbols, objects or events which are not members of the concept class. Classification behaviour requires the acquisition of two fundamental cognitive skills such as generalization and discrimination. In order to evaluate the acquisition of a concept at classification level, it is necessary to measure how well learners can define the examples and nonexamples of a concept. This study investigates the classification behaviour in the context of democracy concept.

Democracy is a frequently encountered term for students in their education process; when they start primary school, in their daily lives, in media, etc. Democracy is a concept that should be taught at reinforcement level in social studies curriculum at primary school (Genç et al., 2008). However, it still is not possible to say that students acquire the meaning of democracy effectively. For instance, Doğan (2007) found that 6th grade elementary school students have inadequate knowledge of the definition, critical attributes, and examples of the democracy concept. Similarly, Fidan (2009) detected that 8th grade elementary school students were more successful in distinguishing the examples of democracy concept and less successful in recognizing nonexamples accurately; and they have inadequate knowledge of type-specific concepts related to democracy terms and meanings. Kodaz (2009) found that written texts with edited context significantly increased the acquisition of democracy concept, but learners were found to be less successful in distinguishing nonexamples and have inadequate knowledge of type-specific concepts of this concept. In his study conducted with 14 year old students in Turkey, Doğanay (2008) detected that learners had no clear meaning of democracy and their democracy support levels were found to be lower when compared to the results of International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (1999) data containing 14 year-old learners from 28 countries. However, growing up individuals who are active participators with enough knowledge, values, and skills regarding democracy concept has a prominent role in creating a regime in which democracy is processed in real sense (Dahl, 2001). Briefly, people to be involved in the decisions on governing are expected to have the knowledge of this concept so that a more democratic society and regime can be created. Research on the instruction and acquisition of democracy tend to focus usually on elementary level. This study will be conducted with university students; thus, the results are expected to shed light to the importance of instruction and acquisition of democracy concept and to have importance in the field. In this regard, it can be said that university students have responsibility in creating democratic regimes and democratic citizenship. However, prospective teachers who will teach democracy concept and democratic life skills and values at elementary level share the same responsibility.

To conclude, this study aiming at assessing classification behaviours of university students regarding the democracy concept tries to find answers to the following questions:

1. Does the classification behaviour of university students regarding the examples of democratic countries differ significantly according to grade level, type of department, and gender?
2. Does the classification behaviour of university students regarding the nonexamples of democratic countries differ significantly according to grade level, type of department, and gender?
3. Does the university students' knowledge of term for democracy concept differ according to grade level, type of department, and gender?
4. Does the university students' knowledge of term for the coordinate concepts of democracy differ according to grade level, type of department, and gender?
5. What do university students know about the term information related to political regimes?

This study is a descriptive one with the general screening model aiming at evaluating the classification behaviour of the university students regarding democracy concept. The target population is Education Faculty and School of Economics and Administrative Sciences students attending University of Çukurova. The participants of the study are 1st and 4th grade university students enrolling the departments of primary school education, computer and teaching technologies teaching, english language teaching, social studies teaching and 1st grade and 4th grade students from Department of Economics, Department of Business, Department of Econometrics, Department of Public Finance and Department of International Relations (total n: 847). Students enrolling School of Economics and Administrative Sciences were excluded since they receive courses about democracy concept during their university education. The data were collected through Example Test in which the name of the countries are given (ÜAOÖT). The test was developed by Fidan and Coşkun (2009) and included 19 countries (13 democratic, 1 totalitarian, 5 authoritarian), but the number of countries were increased in this study. The number countries that are examples and nonexamples of "democracy", "authoritarian and totalitarian regimes" concepts were revised accordingly by reviewing the related literature (Corrales vd., 2009; Dahl, 2001; Göze, 2009; Linz, 2008; Lijphart, tarihsiz, Parlak & Caner, 2005; http://www.freedomhouse.org; https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/). The revised list consisted of 34 countries (9 totalitarian, 14 democratic, and 11 authoritarian). In choosing the country examples, the researchers tried to choose countries that are less frequently encountered in the written and visual media. The correct answers were scored 1 and wrong ones 0. Thus, the highest possible score is 34 while the lowest possible score is 0. In addition, the terms used by the students for referring political regimes were coded using content analysis methods, and the frequency of these codes was calculated. Means and standard deviations of the data obtained from the test were also analyzed. One way ANOVA was performed in the identification of significant differences in terms of grade level, type of department and gender. Results show that students had deficient knowledge of terminology specific to democracy concepts. It was found that there were only a few students who correctly responded using the right term. Besides, despite correctly classifying the examples of democracy concept, the students could not distinguish the nonexamples.

Keywords: Concept learning, classification behaviour, democracy, university students

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

Mümtaz KARADAĞ, ÇÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü, mumtazkaradag@hotmail.com
Fatma SADIK, ÇÜ. Eğitim Fakültesi, fsadik@cu.edu.tr

Özet

Yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, biliş üstü düşünme gibi birçok olumlu düşünme becerisi ile yakından ilişkili bir düşünme becerisidir. Bireyin eylem anında aslında ne yaptığını sorgulaması ve daha sonra yaptığı üzerinde tekrar düşünerek genel bilgilerini düzenlemesi süreci olan yansıtıcı düşünme sayesinde bireyler uygulamalarından dersler çıkarmakta, yanlış bilgilerini ayıklamakta böylece kendine özgü durumlara uyum sağlama becerileri gelişmektedir. Ülkemizde 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan ilköğretim programı, öğrenciyi aktif kılmakta, gösteri, tartışma, rol yapma, proje, bağımsız çalışma, soru cevap, problem çözme v.b. yollarla öğrencinin öğreneceği bilgi üzerinde düşünmesini ve bilgiye ulaşmak için araştırma yapmasını gerektirmektedir. Özellikle temel amacı demokratik değerlerle donatılmış, düşünme becerilerine sahip vatandaşlar yetiştirmek olan sosyal bilgilerin insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini disiplinler arası bir yaklaşımla inceleyen bir çalışma alanı olması, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin sorunu hissetme, anlama, alternatif üretme ve eyleme geçirme yeteneklerinin geliştirilmesini son derece önemli kılmaktadır. Bu doğrultuda programın etkililiğinin öğrenme-öğretme sürecinin düzenleyicisi olarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerine ve öğrencilerde bu beceriyi geliştirebilmesine bağlı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde de önemli bir yere sahip olan yansıtıcı düşünme ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde genellikle öğretmen adayları ve ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenleri ile çalışıldığı görülmüş, sosyal bilgiler öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile ilgili bir araştırmaya ise ulaşılamamıştır. Hizmet-içi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini inceleyen çalışmaların nispeten daha az olması ve genellikle nicel araştırma yöntemlerinin izlenmesi nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüş ve uygulamalarını derinlemesine inceleyen nitel bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin ilgili görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerin sınıf ortamındaki yansıtma davranışları nasıldır?

Araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini eylem öncesi, eylem anı ve eylem sonrası derinlemesine incelemesi ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları ile davranışlarını karşılaştırarak değerlendirmesi bakımından önemlidir. Ayrıca elde edilen bulguların sosyal bilgiler programının nasıl uygulandığı hakkında da fikir vereceği düşünülmektedir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2009–2010 öğretim yılında Şanlıurfa ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırma geleneği içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemi izlenmiş ve gönüllük esasına dayalı olarak dördü köy, üçü ilçe merkezi ve dördü il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 11 sosyal bilgiler öğretmeni ile çalışılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme ve sınıf gözlemleri olmak üzere iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda gerçekleşen görüşmeler ortalama 15–20 dakika sürmüş, öğretmenlere toplam 17 soru sorulmuştur. Görüşme sırasında katılımcılar tarafından izin verildiği için ses kayıt cihazı kullanılmış ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formları üzerinde notlar alınmıştır. Nisan-Mayıs 2010 tarihleri arasında gerçekleşen sınıf gözlemleri ise il merkezindeki dört okulda 13 saat, ilçe merkezindeki 3 okulda 8 saat ve dört köy ilköğretim okulunda 10 saat olmak üzere toplam 31 ders saatinde gerçekleşmiştir. Öğretmen davranışlarının temsil edici örneklemine ulaşabilmek amacıyla sınıf gözlemleri birkaç seferde tamamlanmış, çalışma grubunda yer alan her öğretmen, farklı gün ve saatlerde olmak üzere aynı gözlemci (araştırmacı) tarafından en az iki kez izlenmiştir. Araştırmacı sınıfı rahatça görebileceği bir şekilde sınıfın arka sıralarında oturmuş ve herhangi bir müdahalede bulunmadan sınıfta olan biten her şeyi gözlem formlarına not almıştır. Analiz için öncelikle görüşme ve gözlem verileri bilgisayar ortamına aktarılarak 90 sayfalık yazılı ham veri metni elde edilmiştir. Ham veri metni üzerinde satır satır okuma yapılmış, anlamlı bölümler (bir kelime, cümle, paragraf gibi) kodlanmış, kodlar bir araya getirilerek araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar oluşturulmuştur.

Araştırma sonucunda öğretimle ilgili öğrencilerden gelen soru, eleştiri ve önerilere açık olduklarını düşünen öğretmenlerin sınıf içinde kendilerini algıladıkları ölçüde açık fikirli davranamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini özgür bir şekilde açıklayabilecekleri ortamları yaratamayan öğretmenler öğrencilerin bu yöndeki girişimlerini de çoğu zaman görmezden gelmişlerdir. Zümre öğretmenlerinden gelen eleştiri ve önerilere daha açık olduklarını ifade eden öğretmenler, velilerin görüş ve önerilerini ise eğitim düzeyi yeterli ve yapılan eleştiri/öneri mantığa uygun olması durumunda dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Derslerinde beyin fırtınası, örnek olay, drama, tartışma gibi farklı yöntem ve tekniklere yer verdiğini düşünen öğretmenlerin uygulamada çoğunlukla düz anlatım yaptıkları ya da konuyu öğrencilere ders kitabından okutturdukları görülmüştür. Konuları günlük yaşamla ilişkilendirici açıklamalara ve öğrencileri düşünmeye teşvik edici açık uçlu sorulara ise nadiren yer verilmiştir.

Öğretmenler görüşme sırasında uygulamalarıyla ilgili olarak dersin sonunda, gün içinde veya yazılılardan sonra öz eleştiri yaptıklarını, derste bir şeylerin yolunda gitmediğini hissettikleri takdirde bu durumu değiştirmek için arayışlara girdiklerini ifade etmelerine rağmen, sınıf gözlemleri öğretmenlerin bu düşüncelerini eylemlerine yansıtamadıklarını göstermiştir. Uygulama esnasında genellikle aynı öğrencilere söz veren öğretmenler, öğrencilerin başka şeylerle uğraştıkları, kendi aralarında konuştukları, derse katılma yönünde girişimde bulunmadıkları vb. durumlarda çoğunlukla değişikliğe gitmemişlerdir. Konunun teorik kısımları anlatılırken kavram haritaları kullanılmamış, işbirliğine dayalı etkinlikler uygulanmamıştır. Dönüt verme davranışı "ara sıra" gözlenen bir öğretmen davranışı olup çoğunlukla "evet" , "doğru" , "yanlış" şeklinde kısa cevaplar şeklinde verilmiştir. Ders esnasında genellikle masalarında oturan öğretmenler sınıf içinde alınan kararlara öğrencileri dâhil etmemişlerdir. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için genellikle öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler ödev olarak verilmiş, ara sıra işlenen konuyla ilgili soru-cevap tekniği uygulanmıştır.

Deneyimlerini kaydetmek için yansıtıcı günlük tutmadıklarını ifade eden öğretmenler, öğrenciler onları zorlamadığı için araştırma ihtiyacı duymadıklarını ve eğitim sistemimizin araştıran ve kendini geliştiren öğretmenleri somut bir şekilde ödüllendirmediğini belirtmişlerdir. Kısıtlı bir sosyal çevrede yaşıyor olma, program değişikliği, materyal yetersizliği, mesleğin itibar kaybı, sözleşmeli-ücretli-kadrolu öğretmenler arasındaki ayrımlar ise uygulamalar sırasında karşılaşılan zorluklar ve mesleğin olumsuz yönleri olarak vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı düşünme, yansıtma, sosyal bilgiler, öğretmen

ASSESSMENT OF VIEWS AND PRACTICES RELATED TO SOCIAL STUDIES TEACHERS' REFLECTIVE THINKING SKILLS

Mümtaz KARADAĞ, CU. Institute of Social Sciences, mumtazkaradag@hotmail.com
Fatma SADIK, CU. The Faculty of Education, fsadik@cu.edu.tr

Abstract

Reflective thinking is a thinking skill which is closely related to many positive thinking skills like critical thinking, creative thinking and metacognitive thinking. Through reflective thinking- which means one's questioning what he is actually doing in the moment of action and then one's reconsidering about what he did- people can take lessons from their misapplications, clean out wrong information, improve their skills of adaptation to ambiguous and unique situations. The primary education curriculum that has been implemented in Turkey since 2005, makes students active, forces them to research to reach knowledge they will learn, and think about it by using drama, role-playing, project, question-answer, problem solving etc. Social studies, whose main purpose is to raise good citizens equipped with democratic values, is also an area of study that examines the interaction of human being with its physical and social environment, makes it extremely important improvement of abilities like feeling student's problems in learning- teaching process, understanding them , producing alternative and have it into an action. From this point of view it can be said that effectiveness of the curriculum depends on teachers' (as the organizers of learning and teaching curriculum) reflective thinking skills and his abilities to develop student's such skills. When studies in Turkey about reflective thinking, which have an important role in teachers' professional development, were examined, it can be seen that these studies are generally focused on pre service teachers and primary school teachers, and there hasn't been any studies on reflective thinking skills of social studies teachers. As there are relatively fewer studies about in service teachers reflective thinking skills and generally quantitative research methods are followed, there is a need for a quantitative research which deeply examines teachers of social studies reflective thinking skills was needed to be made. For this general purpose it was sought to answer following questions:

1. What are the social studies teachers' opinions about their reflective thinking skills?
2. What kind of reflection behaviors do the social studies teachers have in the classroom?

This research is important because it examines reflective thinking skills of social studies teachers deeply, and it assesses perceptions of social studies teachers and their behaviors about their reflective thinking skills by comparing them. It is also thought that research findings will give ideas about implication of social studies curriculum. The universe of this study is the social studies teachers working in Şanlıurfa province within 2009-2010 educational years. While determining the teachers to take part in the study, targeted sampling method, which is one of sampling techniques included within the qualitative research tradition, was employed, and 11 social studies teachers—four working in village, three working in district centers and four working in the town center— took part in the study. In the data collection phase of the research, a two stage process including interview and class observation was followed.

Interviews which took place in teachers working schools lasted about 15-22 minutes, teachers were asked 17 questions. In April-May 2010 a total 31 hours of class observations were taken place. 13 hours made at 4 schools in town centers, 8 hours made at 3 schools of district center, 10 hours made at 4 village schools. In order to reach the representative samples of teachers behaviors, classroom observations were completed several times, every teacher in the work group, were observed at least twice by the same observer on different days and hours. In order to analyze interview and observation data was transferred to a computer. 90-page written raw data was computerized. Raw data were read on the text line by line. Significant sections were coded (like a word, phrase, paragraph) codes were brought together to make themes which forms the main lines of research findings.

At the end of the study it was understood that the teachers, who declare that they are ready for the proposals and critics related to teaching, do not act as frank as they perceive themselves. The teachers, who can't create the ambiance where the students can explain their own feelings and ideas about the subject freely, ignored the students' initiatives in this direction most of the time. Teachers, who declared they are ready for the proposals and critics from their clan teacher, indicated that they are ready for the proposals and critics from the parents only if critics/proposals are logical and parents' level of education is adequate. It was seen that the teachers, who think that they use various methods and techniques like case study, drama, debate in their lesson; in practice generally lectured or, made the students read from the textbooks. Explanations linking the subjects with the daily life and asking open ended questions which make the students discuss and think were rarely used. Although the teachers declared that they try to make a change if they are aware of something wrong with the lessons, they can not apply them in practice; classroom observation showed that teachers can not convert these ideas into action. The teachers, who have their lessons with the same students most of the time, rarely look for theoretical or practical solutions for the students who are not interested in the lesson, chat with each other, do not attempt to participate to the lesson. Concept map wasn't used to describe the theoretical part of the subject, cooperative activities were not applied. Giving feedback behaviors was rarely observed and was given short answers like "yes, right, wrong". The teachers who generally sit in the table did not make students attend the decisions taken in the classroom. In order to determine the students learning level, students workbook activities were given as homework most of the time, question- answer technique were sometimes applied. The teachers indicated that they don't need to research because students don't force them and teachers who do research and develop themselves aren't rewarded in a concrete way. Living in a restricted social area, program changes, insufficient materials, different type of teacher hiring were emphasized as negative issues related with the profession.

Keywords: Reflective thinking, reflection, social studies, teacher

---

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI VE ÖZYETERLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Necla EKİNCİ, Muğla Üniversitesi, nekinci@mu.edu.tr

Özet

Öğretmen adaylarının sahip oldukları özyeterlik düzeyleri ile tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin belirlenmesi öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Özyeterlik, genel olarak *"bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç"* olarak tanımlanmaktadır. Kişinin sahip olduğu bu inanç onun davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Alanyazında özyeterliği yüksek kişilerin problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğunu, bir sorunla baş etmede daha uzun süre çaba gösterdiklerini ve daha başarılı olduklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Benzer biçimde, öğretmen özyeterliği ise, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili yapacakları uygulamalarda kendi yeterliklerine ilişkin inançları olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri ile derste öğrenci katılımını sağlayabilme, uygun yöntem ve teknikleri seçebilme, disiplin sorunları ile baş edebilme gibi konulardaki başarıları arasında ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin

öğretmenlik mesleğini uygularken gösterecekleri bu başarı öğrenme ortamlarını da olumlu etkilemektedir. Bunun sonucu olarak, öğretmen özyeterliği öğretmenlerin istekliliğini artırırken, öğrenci başarı ve tutumunu da olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrenme yaklaşımı, öğrenenin öğrenme konusunu ele alırkenki niyetine bağlı olarak ortaya çıkan yönelimi (anlam arama ve oluşturma, ezberleme, başarılı olma vb.) ifade etmektedir. Öğrenenin öğrenme konusunu ele alış biçimi olarak tanımlanabilecek olan öğrenme yaklaşımları *derinlemesine* öğrenme, *yüzeysel* öğrenme ve *stratejik* öğrenme yaklaşımları olarak üç boyutta ele alınmaktadır. Öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili çalışmalar öğretme-öğrenme ortamının özelliklerine göre öğrencilerin bu yaklaşımlardan birisini ağırlıklı olarak tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Buna göre, öğrencilerin bir kısmı herhangi bir öğrenme konusunu ele alırken, anlam aramaya ve oluşturmaya yönelik derinlemesine bir süreci işe koşarken (derinlemesine öğrenme yaklaşımı), bir kısmı da öğrenme konusunu derinlemesine anlamaya yönelmeyip, konuyu anlamlandırmadan olduğu gibi ezberlemeye çalışmakta, dersi başarmak için gerekli asgari notu almayı yeterli görmektedir (yüzeysel öğrenme yaklaşımı). Diğer bir grup öğrenci ise anlam arama ve oluşturma niyeti ile değil, başarılı olma niyeti ile öğrenme konusunu ele almaktadır (stratejik öğrenme yaklaşımı). Yüksek not alma, rekabet ve başarılı olma bu gruptaki öğrencilerin öncelikleri arasında yer almaktadır. Bu öğrencilerin yönelimlerinde değerlendirme biçimleri belirleyici olmaktadır. Öğrenmenin niteliği açısından bakıldığında, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yönelimine sahip olmaları istendik bir durumdur ve eğitsel amaçların daha üst düzeyde gerçekleştirilmesine hizmet eder. Öğrenme yaklaşımlarının oluşmasında öğretme-öğrenme ortamının özellikleri belirleyici etkiye sahiptir. Buradan yola çıkarak öğrenme yaklaşımının sabit kişilik özelliği olmadığı söylenebilir.

Özyeterlik algısı ve öğrenme yaklaşımları birlikte ele alındığında öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme süreçlerini kullanmalarının öğretmenlik uygulamaları ile ilgili kapasitelerini geliştireceği ve daha yüksek düzeyde kendine güven oluşturacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanma eğilimlerindeki artışın öğretmenlik özyeterliklerinin gelişmesi ile sonuçlanacağı beklenmektedir. Yurt dışında öğrenme yaklaşımları ile öğretmen özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar öğrenme yaklaşımlarından derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha yüksek düzeyde tercih eden öğretmenlerin özyeterliklerinin de yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de bu ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sözü edilen bu ilişkinin Türkiye özelinde araştırmaya dayalı olarak ortaya konması, öğretmen eğitimi çalışmalarına katkı sağlayabilir. Araştırmanın bu bağlamda önem taşıdığı söylenebilir.

Yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde, bu çalışmanın amacı eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) öğrenme yaklaşımlarını (derinlemesine, stratejik, yüzeysel) tercih etme düzeyleri ile öğretmen özyeterlik düzeyleri (öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi) arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerinin düzeyi nedir?
3. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile öğretmen özyeterlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır

Çalışmanın evrenini Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli programlarında (Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, Almanca öğretmenliği, müzik öğretmenliği, resim-iş öğretmenliği) öğrenim gören 360 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem alınmayacak olup öğrencilerin tamamına ulaşılmaya çalışılacaktır.

Araştırmanın öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik verileri Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin (Ekinci 2008) uygulanmasıyla, öğretmen özyeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik verileri ise Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya 2005) uygulanmasıyla elde edilecektir. Öğrencilerin öğretmenlik özyeterliklerinin oluşmasında öğretmenlik uygulaması deneyiminin de etkili olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın veri toplama uygulamasının öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersini tamamlayacağı 2010-2011 bahar yarıyılı sonuna doğru yapılması uygun görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme durumları ve öğretmen özyeterlik inançlarına ilişkin bulgular toplam ortalama puanlar ve standart sapmalarla betimlenecektir. Bu amaçla ölçekten alınabilecek en düşük, orta ve en yüksek ortalama puanlar hesaplanacaktır. Ortalama puanların orta puan değerinden aşağı ya da yukarı doğru uzaklaşması öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi ve öğretmen özyeterlik düzeyi olarak değerlendirilecektir. Üniversite öğrencilerinin her bir öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri ile öğretmen özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanarak belirlenecektir. Anlamlılık düzeyi olarak .05 alınacaktır.

Ulaşılan sonuçlar ilgili alanyazın çerçevesinde değerlendirilip yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme yaklaşımları, öğretmen eğitimi, öğretmen özyeterliği, Turkiye

THE COMPARISON OF LEARNING APPROACHES AND SELF-EFFICACY LEVELS OF CANDIDATE TEACHERS

Necla EKİNCİ, Muğla University, nekinci@mu.edu.tr

Abstract

Identifying the relationships between self-efficacy levels and learning approaches of candidate teachers can be used as a predictive indicator of future success of prospective teachers. Self-efficacy is generally defined as *the belief of an individual to his capacity in order to perform a given task successfully within a certain level of performance by organizing and fulfilling required activities*. This belief is influential on his/her behaviors. In literature, there are various studies indicating that individuals with higher self-efficacy levels show some desired behaviors such as solving problem with higher success, coping with a problem more persistently, dedicating more time and effort for learning. Within this context, teacher self-efficacy can be defined as the teachers' believes to their qualifications required to perform a given teaching task successfully. Significant relationships are found between teachers' self efficacy levels and their success in some matters such as providing student participation, selection and application of suitable teaching methods and techniques, coping with student misbehaviors. Success in those matters in teaching practices affects the learning environment affirmatively. As a result of this, while higher level of teacher self-efficacy increases the teacher motivation, it also affects student achievement and attitude positively.

A learning approach refers to the learning orientation (seeking and forming a meaning, memorizing, being successful, etc.) of a learner resulting from her/his intention in handling a learning topic. Students' approaches to a learning topic have been conceptualized under the categories of *deep*, *surface* and *strategic* learning approaches. Students develop higher orientation towards to one of these approaches depending mainly on teaching-learning environment. Within this framework, while some students apply deep learning with the intention of understanding the underlying meaning (deep learning approach), some students try to memorize the material to meet the minimum requirements of the course (surface learning approach). The purpose of the second group is to get the minimum grade to pass the course and to satisfy the external expectations. The third group of the students are motivated with success (Strategic learning approach). Their intention is not to learn, but to be successful. They are after strategies enabling them to get higher grades. Assessment methods are determining factors for developing this sort of orientation.

Taking the quality of learning into consideration, students' development of deep learning orientation is a desired behavior serving to the realization of educational objectives at higher levels. Especially teaching-learning environment perceptions of the students are thought to be the leading factor for the development of learning approaches of the students. This shows that learning approach preference is not a stable personality characteristics but it is a changeable motive.

Taking the teacher self-efficacy and learning approaches into account together, it can be claimed that deep learning orientation development of candidate teachers in teacher training programs can ensure higher self-confidence and better teaching practices. As a result of this, it can be claimed that increasing use of deep learning processes of candidate teachers' can contribute to development of their self-efficacy levels. There are various studies revealing the relationships between learning approach preferences and self-efficacy levels of teachers. Most of the studies indicate high correlation between deep learning orientation and higher level of teacher self-efficacy. No study has been found dealing with this issue in Turkey. Examining this relationship in a Turkish educational setting can contribute to teacher training efforts. This study can be assumed significant within this framework.

Based on the theoretical frameworks presented earlier, the purpose of this study is to explore the relationships between learning approach preferences and self-efficacy levels of last year students (candidate teachers) in faculty education. Within this purpose, the study examines three major questions.

1. What are the learning approach preferences (deep, surface, strategic) of candidate teachers?
2. What are the self-efficacy levels of candidate teachers regarding student participation, instruction strategies and classroom management?
3. Are there any significant correlations between learning approach preferences and self-efficacy levels of candidate teachers?

The study designed as a descriptive study. The population of the study consists of 360 last year students (candidate teachers) currently attending various teacher training programs (namely Turkish, English, German, science, civic education, classroom teacher, pre-primary education, music and painting) in Education Faculty of Muğla University. No sampling is drawn as the whole population is reachable in number.

The data of the study will be obtained through the administration of two questionnaires to the determined population: Learning Approach Questionnaire (Ekinci 2008) and Teacher Self-Efficacy Questionnaire (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya 2005). School practices of candidate teachers are thought to be influential on development of teacher self-efficacy. Therefore, the questionnaires will be administered towards the end of 2010-2011 spring term after the completion of school practices of candidate teachers.

The findings regarding learning approach preference levels and teacher self-efficacy levels will be described through arithmetic means and standard deviations. For this purpose lowest mean scores, average means scores and highest mean scores obtainable from a scale will be computed. The average mean score will be determinant factor identifying level of self-efficacy or learning approach, the higher mean score above average mean score is, the higher the level of self-efficacy or learning approach preference is, the lower mean score below average mean score is, the lower the level of self efficacy or learning approach preference is. The correlation between learning approaches and teacher self-efficacy level will be identified through tje calculation of Pearson moments correlation coefficient (r). Correlation will be tested at .05 level.

The obtained results will be discussed in the light of relevant literature.

Keywords: Learning approaches, teacher self-efficacy, teacher training, Turkey

---

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE FEN EDEBİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN "ÖĞRETMEN" KAVRAMIYLA İLGİLİ METAFORLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Necla KÖKSAL, Pamukkale Üniversitesi, nkoksal@pau.edu.tr
Melek ÇINAR, Pamukkale Üniversitesi, melekcinar09@gmail.com

Özet

Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma (TDK, 2011) şeklinde tanımlanan metaforlar (benzetmeler, eğretilemeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2004). Metaforlar bilinen deneyimlerle bilinmeyeni açıklamaya yardım eder (Lakoff ve Johnson, 1980) ve karmaşık düşünceleri açıklamada ekonomik bir yol sunar (Crider ve Crillo, 1991; akt: Balcı, 1999). Bireyler, soyut bir kavramı somut bir nesneyle ilişkilendirerek her hangi bir durumu açıklamak ve içinde bulunduğu ortamı nasıl gördüğünü betimlemek için metaforlardan yararlanırlar.

Alanyazında öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları belirlemek amacıyla yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Mahlios and Maxson, 1998; Saban, 2003, 2004; Ocak ve Gündüz, 2004; Güzel Stichert, 2005; Cerit, 2008). Bu çalışmalarda; öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ya da öğrencilerin "öğretmen" kavramına ilişkin en çok tercih ettikleri metaforların neler olduğu (Mahlios and Maxson, 1998; Saban, 2003, 2004; Cerit, 2008), belirlenen metaforların öğretmenin hangi rollerini açığa çıkardığı (Saban, 2003, 2004; Ocak ve Gündüz, 2004) ve katılımcıların belirledikleri metaforları seçme nedenleri (Saban, 2003; Savran Gencer, 2008) araştırılmıştır. Metaforlar analiz edilmek istenilen kavramların nasıl algılandığını ortaya çıkarmaya katkı sağlayan (Cerit, 2008) birer araç olarak ele alındığında, öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramını nasıl analiz ettiklerini anlamamıza yardımcı olur. Bu durum onların mesleğe yükledikleri farklı anlamları ve kendi mesleki kişiliklerinin açığa çıkmasını sağlar. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin "öğretmen" kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmanın sonunda onların mesleğe yönelik algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkacaktır.

Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin "öğretmen" kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri nelerdir?

1. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin "öğretmen" kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin "öğretmen" kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?
4. Öğretmenlik mesleği kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin katılımcıların görüşleri arasında cinsiyete göre fark var mıdır?
5. Öğretmenlik mesleği kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin katılımcıların görüşleri arasında mezun oldukları lise türüne göre fark var mıdır?
6. Öğretmenlik mesleği kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin katılımcıların görüşleri arasında öğrenim gördükleri bölüme göre fark var mıdır?

Etkili bir eğitim sisteminin oluşturulmasında, öğretmenlik mesleğinin tüm özelliklerini ve öğretmen yeterliklerini taşıyan öğretmenlerin yetiştirilmesi önemli bir nokta olarak görülmektedir. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları dört yıllık eğitimleri boyunca; sosyal, kültürel ve bilimsel anlamda yaşanmışlıkları doğrultusunda öğretmenlik mesleğine olumlu anlamlar yüklemektedirler. 2010–2011 öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından alınan kararla Fen Edebiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olabilme hakkı verilmiştir. Bu yıl ilk kez uygulandığı için kendi bölümlerinden mezun olan öğrenciler bir yıllık pedagojik formasyon eğitimi sonunda öğretmen olarak atanabileceklerdir. Bu çalışmayla, bir yıllık sürecin öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarında ne tür değişiklikler yaptığını, onların mesleği tanımlarken hangi benzetimlerden yararlandıklarını ve bu öğrenciler ile eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının görüşleri arasında fark olup olmadığını açığa çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu araştırma, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin "öğretmen" kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmen kavramına ilişkin metaforlardır. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, mezun olunan okul ve öğrenim görülen bölüm olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılında öğrenim gören Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme kapsamında; Eğitim Fakültesini temsilen Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim dallarında ve Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olup bir yıllık pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler seçilmiştir.

Çalışmada veriler Cerit (2005) tarafından öğretmen kavramına ilişkin metaforları belirlemek amacıyla geliştirilen anket ile toplanacaktır. 18 maddeden oluşan anket 5'li likert olarak derecelendirilmiştir. Her bir maddenin karşısında "(1) Hiç Katılmıyorum", (2) Az Katılıyorum", "(3) Orta Derecede Katılıyorum", "(4) Çok Katılıyorum", "(5) Tamamen Katılıyorum" seçenekleri yer almaktadır. Anketin Cronbach Alpha kat sayısı . 7669'dır.

Verilerin çözümlenmesi SPSS (The Statistical Packet for Social Sciences) 16 istatistik paket programı ile yapılacaktır. Betimsel istatistiklerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılacaktır. Cinsiyet ve mezun olunan okul türü (öğretmen lisesi ve diğer) ile ölçeklerden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla ilişkisiz örneklemler için t-testi uygulanacaktır. Öğrenim görülen bölüme ilişkin elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak test edilecektir. Eğitim fakültesi öğretmen adayları ile Fen Edebiyat fakültesi öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla t-testi kullanılacaktır.

Eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları ve Fen Edebiyat fakültesinden mezun olup şu an pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrenciler süreci tamamladıklarında öğretmenlik mesleğine başlayabilmek için eşit koşullara sahip olacaklardır. Katılımcıların görüşlerine ilişkin gerçekçi sonuçlara ulaşmak ve karşılaştırma yapabilmek için süreci tamamlamaları beklenmektedir. Bu nedenle veriler 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminin sonunda toplanacak ve bulgulara ulaşılacaktır.
Anahtar Kelimeler: Metafor, öğretmenlik mesleği, pedagojik formasyon, öğretmen adayı

PRE-SERVICE TEACHERS' WHO ARE STUDENTS AT FACULTY OF EDUCATION AND SCIENCE LITERACY FACULTY STUDENTS VIEWS ON THE METAPHORICAL IMAGES OF "TEACHER" CONCEP

Necla KÖKSAL, Pamukkale University, nkoksal@pau.edu.tr
Melek ÇINAR, Pamukkale University, melekcinar09@gmail.com

Abstract

Metaphors, defined as statements used different meaning of real understanding (TDK, 2011) are effective cognitive tools to construct, orientate and control our consideration about composition and treatment of incidents (Saban, 2004). Metaphors help to explain the unknown by known experiences (Lakoff ve Johnson, 1980), and provide economic way to explain sophisticated thoughts (Crider ve Crillo, 1991; akt: Balcı, 1999). Individuals benefit from metaphors to explain the circumstance he or she is currently involved in and describe this circumstance how it seems by associated with abstract concept and concrete object.

In the related literature, there are some researches constructed to investigate teachers' metaphoric perceptions about the concept of "teacher" (Mahlios and Maxson, 1998; Saban, 2003, 2004; Ocak ve Gündüz, 2004; Güzel Stichert, 2005; Cerit, 2008). In these researches; which metaphors were preferred for concept of teacher by teachers, pre-service teachers and students (Mahlios and Maxson, 1998; Saban, 2003, 2004; Cerit, 2008), which teachers roles were displayed with these metaphors (Saban, 2003, 2004; Ocak ve Gündüz, 2004), and what were the reasons that participants selected these metaphors (Saban, 2003; Savran Gencer, 2008) were explored.

When metaphors are addressed as tools which contribute to analyze the concepts how they are perceived (Cerit, 2008), they help us to understand how pre-service teachers analyze the concept of "teacher". It provides an understanding of different meaning of teaching profession and profession selves that pre-service teachers have. In this research, which aims to investigate pre-service teachers' who study at Faculty of Education and Science Literacy Faculty students' who attend formation course perceptions of metaphorical images about teacher, pre-service teachers' perceptions of teaching profession will be revealed by metaphors.

This study attempts to answer following questions:

1. What are faculty of education students' perceptions of metaphorical images about teacher?
2. What are students' graduated from science literacy faculty perceptions of teaching as a profession?
3. Are there any differences between faculty of education students' and science literacy faculty students' perceptions of metaphorical images about teacher?
4. Are there any differences between male and female participants' perceptions of metaphorical images about teacher?
5. Are there any differences between faculty of education students' and science literacy faculty students' perceptions of metaphorical images about teacher in terms of the educational background?
6. Are there any differences between faculty of education students' and science literacy faculty students' perceptions of metaphorical images about teacher in terms of the teaching subject?

Educating teachers who have all of the teacher characteristics and teacher competencies is an important aspect to construct an effective educational system. Pre-service teachers have positive understanding of teaching profession by gathering experiences on social, cultural and scientific aspects throughout a period of four years in faculty of education. In the 2010- 2011 education year, science literacy faculty students were given an opportunity to attend formation course for becoming a teacher by Higher Education Council (HEC). This year, students who had undergraduate degrees in his/her own subject specialism can become a teacher after one year formation course. This research aims to explore the impact of a one- year formation course process on student perception in teacher education specifically, to determine which metaphors are used to define teaching profession, and to investigate the differences between pre-service teachers and science literacy faculty students' perceptions of metaphorical images about teacher.

It is a descriptive study attempted to explore pre-service teachers and science literacy faculty students' perceptions of metaphorical images about teacher. In this study, a metaphorical image about teacher is dependent variables, and gender, educational background and teaching subject are independent variables.
The population in this research includes students from Faculty of Education and Science Literacy Faculty at Pamukkale University. The study is conducted in the spring semester of 2010-2011 education years. Fourth grade students from department of Science Teaching, Elementary School Teaching and Turkish Language Teaching at Faculty of Education, and graduated students attending formation courses from Science Literacy Faculty are selected as a purposeful sample.
The data of the study are going to obtain through the questionnaire developed by Cerit (2005) to determine the metaphorical images about teacher. The questionnaire consists of 18 items with a 5-point Likert scale. Each item is on a five-point rating scale (Strongly disagree = 1 and strongly agree = 5). The cronbach alpha coefficient is α =.7669.
Descriptive statistics (frequencies, percent, mean and standard deviation) are going to be derived using a statistical analysis package SPSS (The Statistical Packet for Social Sciences) 16. Independent samples t-tests and analysis of variance are going to use to investigate the effects of participants' gender, educational background and teaching subjects on each scale of the metaphorical images about teacher. Also, t-tests are going to use to reveal the differences between pre-service teachers and science literacy faculty students' perceptions of metaphorical images about teacher.
Pre-service teachers who are fourth grade students at Faculty of Education and Science Literacy Faculty students who had undergraduate degrees and attend formation course will have equal conditions to become a teacher when they complete the process. The process is waited for completing to reach the realistic results and compare the participants' opinion. Thus, the data will be collected and the finding will be gathered end of spring term of 2010 -2011 educational year.
Keywords: Metaphor, teaching profession, pedagogic formation, pre-service teacher

Balcı, A. (1999). *Metaphorical İmages of School; School Perceptions of Students, Teachers, And Parents From Four Selected Schools (in Ankara).* Ankara: The Middle East Technical University The Departmentof Educational Sciences.
Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramıyla İlgili Metaforlara İlişkin İlköğretim Okulu Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerinin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* Güz 2008, 6(4), 693-712.
Gencer, S., A. (2008). *Professional Development Of Preservice Biology Teachers Through Reflective Thinking.* Ankara: The Middle East Technical University The Department of Secondary Science and Mathematics Education.
Mahlios, M. & Maxson, M. (1998). Metaphors as Structures for Elementary and Secondary Preservice Teachers' Thinking. *International Journal of Educational Research,* 29, 277-240.
Ocak, G., Gündüz, M., (2006), Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, VIII, 2.
Saban, A. (2003). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demografik Özellikleri ve Mesleki Eğilimleri, *Eğitim Araştırmaları,* 10: 91-101.
Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(2), 131-155.
Stichert, G., E. (2005). *Preservice Science Teachers Perception of Profession With Metaphorical Images And Reasons Of Choosing Teaching as a Profession.* Ankara: The Middle East Technical University The Department of Secondary Science and Mathematics Education.
Türk Dil Kurumu, (2011). http://tdkterim.gov.tr/bts/ Erişim Tarihi: 14.03. 2011

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEMLERİ: YENİ OLUŞTURULAN PROBLEM TARAMA ENVANTER SONUÇLARININ PAYLAŞILMASI

Nevriye YAZÇAYIR, Gazi Üniversitesi, yazcayir@gmail.com
Ebru Ersay, Gazi Üniversitesi, e3ersay@gmail.com

Özet
Üniversiteler nitelikli insan gücünü yetiştirmek için gençlere bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı üst düzey eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle bir toplumda üniversite gençliği o toplumun sosyokültürel yapısının en dinamik öğesidir. Gençler için de üniversite yaşamı yeni akademik, kişisel ve sosyal yaşantılarını geliştirdikleri önemli bir süreçtir. Üniversite öğrencilerinin toplumun nitelikli insan gücünü oluşturabilmeleri için iyi eğitilmeleri ve her alanda desteklenmeleri gerekmektedir. Öğrenme, öğrencinin iç ve dış koşullarının etkileşimi sonucu oluşur. Öğrenci iç koşulları; sağlık durumu, ilgili ön bilgi ve beceriler, zeka düzeyi, dil becerisi, ilgi, inanç ve değerler, tutumlar, güdülenme, alışkanlıklar, kendine güven, benlik tasarımı vb. öğrenci özellikleridir. Dış koşullar ise öğretmen, diğer öğrenciler, basılı kaynaklar, öğretim yöntemleri, pekiştirme, dönüt, öğretim araçları, personel, yönetim vb.dir. Öğrenci iç ve dış koşullarının olumlu düzeylerde olması, öğrencide öğrenmeyi ve başarıyı sağlamaktadır. Birey ve toplum açısından bu kadar önemli olan üniversitelerde, öğrenciler birçok alanda iç ve dış koşullarını olumsuz etkileyen sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlar üniversite öğrencilerinin başarısını, güdülenmelerini, öğrenmeye karşı ilgilerini, derse karşı tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Bu sorunları belirlemeye yönelik farklı boyutlarda pek çok araştırma yapılmıştır. Şahin ve arkadaşları tarafından 2009 yılında yapılan araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin en önemli sorunları ekonomik temelli sorunlardır. Bir diğer araştırmaya göre ise, öğrencilerin üniversiteden beklentilerinin karşılanamaması yaşadıkları en önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Bazı araştırmalara göre kişiler arası ilişkiler, barınma, akademik, ekonomik ve gelecek sorunları yüksek olan üniversite öğrencilerinde depresyon görülme oranının yüksek olduğu belirlenmiştir. 2004 yılında yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin %35'inin yaygın anksiyete bozukluğu yaşadıkları saptanmıştır. 2005 yılında Gizir tarafından yapılan araştırmada da; Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin akademik, mesleki ve sosyal alanlarda önemli problemlerinin olduğu ortaya konmuştur. Üniversite öğrencilerinin sorunlarına çözüm getirilebilmesi için öncelikle sorunların kesin olarak belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin sorunlarını belirlemeye yönelik problem tarama listesinin geliştirilmesi için bir çalışma yapılmıştır.
Burada öğrencilerin yaşadıkları problemler ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere planlanmış daha geniş kapsamlı bir çalışmanın bir kısmı paylaşılacaktır. Bu çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından öğrencilerin problemlerini belirlemek için güncel ve öğrencilerin kendilerinden yola çıkılarak oluşturulan bir problem tarama envanteri geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırma, tarama modelinin uygulandığı betimsel bir çalışmadır. Araştırma evreni 2010 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinde okuyan toplam 3217 öğrencidir. Araştırma örneklemi ise 2. ve 4. sınıf toplam 914 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen problem tarama envanteri kullanılmıştır. Problem tarama envanteri oluşturmak için önce ilgili yayınlardan yararlanılarak 9 problem alanı belirlenmiş ve bu alanların yer aldığı açık uçlu bir anket oluşturulmuştur. Bu sorular 2008-2009 öğretim yılı güz döneminde 300 öğrenciye verilmiştir. Geriye alınan 272 anketten elde edilen

bilgiler analiz edilmiş ve tekrar eden her alana ilişkin problem ifadeleri belirlenmiştir. Hazırlanan envanter 5 uzmanın görüşüne sunulmuş ve dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Düzeltmelerden sonra problem tarama listesi kullanışlılık açısından değerlendirilmek üzere 3.sınıf öğrencilerinden 60 kişiye uygulanmıştır. 56 öğrenciden gelen dönütler doğrultusunda da gerekli değişiklikler yapılarak problem tarama envanteri son haline getirilmiştir. Envanter, 2009-2010 öğretim yılı güz dönemi sonunda 2.sınıflardan 500 ve 4.sınıflardan 500 olmak üzere toplam 1000 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma verileri 2.sınıflardan 471, 4.sınıflardan ise 408 olmak üzere toplam 914 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde kişisel bilgiler ve problem alanlarının incelenmesi için betimleyici istatistik yöntemlerinden yararlanılmış, problem alanlarının kişisel bilgilerle ilişkilerini belirlemede Tek-Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Analizler SPSS 18.0 istatistik programı ile gerçekleştirilmiştir.
Oluşturulan problem tarama envanterinin dokuz alt bölümü bulunmaktadır: "Fakülte/Okul", "Gelecek", "Aile", "İnsan İlişkileri", "Arkadaş", "Kız-Erkek Arkadaşlığı"," Duygusal", "Kişisel Alan", "Sağlık". Öğrencilerin problemlerinin kişisel bilgilerine göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda kısaca özetlenmiştir:
Öğrencilerin ilk sırada fakülte/okulla ilgili, ikinci sırada ise gelecekle ilgili problemlerinin olduğu, en az problemin ise sağlık alanında bulunduğu görülmüştür. Yapılan tek yönlü varyans analizine göre okulla ve gelecekle ilgili problemlerin bölümlere göre farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Gelecekte iş bulma ve iş ortamıyla ilgili en az problemin Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi ve Öğretmenliği programları öğrencilerine ait olduğu görülmüştür. Kız öğrenci sayısının çok, erkek öğrenci sayısının çok az olduğu bölümlerin öğrencilerinin kız-erkek arkadaşlığı problem başlığından en yüksek puanları aldıkları belirlenmiştir. Barınma sorunu, maddi sıkıntı veya bölümünü sevmeme gibi ifadelerin olduğu "Kişisel alan" alt bölümünde Giyim Endüstrisi öğretmenliği ve Tekstil Dokuma ve Örgü öğretmenliği programları öğrencileri anlamlı olarak diğer programlardan daha fazla problem oranı göstermişlerdir. Sağlık alanında en az problem Aile ekonomisi ve Beslenme öğretmenliği programı öğrencilerine aittir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilerden daha fazla sağlık sorunu bildirmiştir. Son sınıf öğrencilerinin anlamlı olarak ikinci sınıf öğrencilerinden okulla ve gelecekle ilgili daha fazla sorunlarının olduğu belirlenmiştir. İkinci sınıf öğrencileri aile ile ilgili son sınıflara oranla daha az sorun yaşarken, insan ilişkileri alanında daha fazla sorunları olduğu görülmektedir. Aile ile yaşanan problemlerin anne babanın eğitim seviyesiyle bağlantılı olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerinin eğitim düzeyleri yalnızca okuryazar veya ilkokul mezunu olan öğrencilerin aileleri ile çok sorun yaşadıkları görülmüştür. Ailesinin aylık geliri 500TL den az olan öğrenciler 2000TL ve üzeri aile geliri olan öğrencilerden anlamlı olarak gelecekle ilgili daha fazla sorun belirtmişlerdir. Ailesinin geliri düşük olan öğrencilerin aileleri ile daha fazla problem yaşadıkları ve kişisel alanda daha fazla problemlerinin olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar bu araştırma sonuçlarının öğrencilerin problemlerini çözmede ilk basamak olarak alınmasını umut etmektedirler.
Anahtar Kelimeler: Problem Tarama Envanteri, üniversite öğrencileri, mesleki öğretmen yetiştirme programları, öğrenci problemleri

THE PROBLEMS OF UNIVERSITY STUDENTS: SHARING THE RESULTS OF THE NEWLY DEVELOPED PROBLEM SCREENING INVENTORY

Nevriye YAZÇAYIR, Gazi University, yazcayir@gmail.com
Ebru Ersay, Gazi University, e3ersay@gmail.com

Abstract
Universities are the high-level educational institutions where young people gain the knowledge, skills and habits to train qualified manpower. Therefore, university youth is the most dynamic element of socio-cultural structure of a society. For young people, university life is an important process in which they have new academic, personal and social experiences. To build up qualified manpower of the society, university students need to be trained well and supported in every area. Learning occurs as a result of interaction between internal and external conditions of a student. Internal conditions of a student indicate some characteristics of the student such as health status, any prior knowledge and skills, level of intelligence, language skills, interests, beliefs and values, attitudes, motivation level, habits, self-confidence, self-perception and so on. External conditions of a student are the followings: their teachers, other students, printed resources, teaching methods, reinforcing, feedbacks, teaching tools, staff, and management etc. Positive internal and external conditions provide students with learning and success. Although universities have high priority for the individuals and society, university students have lots of problems which affect indicated internal and external conditions of the students negatively. These problems affect university students' success, motivation, interest in learning, and attitudes about the courses adversely. To identify problems of the university students, several research have been conducted. According to the research done by Şahin and his/her colleagues in 2009, the university students mostly had economical problems. In addition, another study showed that low capability of universities to meet students' expectations was the most important problem for university students. Several studies indicated that university students with high level of problems in interpersonal relationships, accommodation, educational, financial, and future areas had mostly depression. A study conducted in 2004 showed that 35% of the university students had anxiety disorder. The results of Gizir's study done in 2005 indicated that senior students of Middle East Technical University had significant problems in academic, professional and social areas. To bring solutions to the problems of university students, first of all we need to determine the problems. Because of this reason, a study was conducted to develop a problem screening inventory for the university students.
In this paper, only a part of a big study examining the relationship between students' problems and their motivational levels was shared. The researchers aimed to develop a problem screening inventory that is current and reflects student's ideas at first hand.
This is a descriptive study in which screening model is applied. The universe of research is 3217 students studying at Gazi University, the Faculty of Vocational Education in the academic year of 2010. The study sample constitutes from total of 914 students who were in sophomore or senior years. To collect data, a problem screening inventory was developed by the researchers. As a first step, nine problem areas were selected from the relevant literature and open-ended questions related to these areas were developed. The questions were given to 300 students at fall semester of 2008-2009 academic year. After that, answers from 272 students to these questions were analyzed and repeated statements were grouped according to problem areas. The prepared inventory submitted to 5 experts to gain their feedbacks and necessary changes were done. After the revision, the problem screening inventory was applied to 60 students in their junior year to evaluate its usability. Fifty-six students filled the inventory and necessary changes were done according to their feedbacks. During the main study, the inventory applied to total 1000 students, 500 sophomore and 500 senior students, at the end of the fall semester of 2009-2010 academic year. Data of 914 students, 471 sophomore and 408 senior students, were taken to the analysis. To determine the relationship between students' demographic information and their problems, the One-Way ANOVA was used. Analysis was carried out with the SPSS 18.0 statistical software.
The problem screening inventory addresses the following problem areas :"Faculty/School", "Future", "Family", "Social Relations", "Friends", "Woman-Man Relations", "Emotional", "Personal", and "Health". The findings of analysis conducted on students' problems with students' demographic factors are summarized below:

The results indicate that the top two problem areas for the students were "faculty "and "future", and the least problem they had in health area. Students' problem levels in faculty and future areas were found to differ statistically across the educational programs on one-way analyses of variance. The results revealed that students in early childhood education program and child development and education program had the least concern regarding finding job. Students from programs in which the number of female students is very high comparing to the number of male students had the highest mean scores in woman-man relation problem area. In the subcategory titled personal area which composed of statements regarding accommodation problem, money problem, and not liking the current department, students from Clothing industry education and textile weaving and knitting education programs had statistically higher scores than students from other programs. In the health problem area, students from family economics and nutrition education program had the lowest mean scores. In addition, female students indicated more health problems than male students. Senior students indicated statistically higher level problems in faculty and future areas than sophomore students. Although sophomore students had less problems in family area comparing to seniors, in the social relations area they had more problems than senior students. It is found that the level of students' problems with their families related to their parents' educational status. The lower the educational status student' parents had, the higher they had problems with their parents. Students with lower than 500TL monthly family income had statistically more problems in future area than the students with higher than 2000TL monthly family income. In addition, students with low monthly family income indicated higher level problems with their families than the students with high monthly family income. The researchers hope that the results of the study would be taken as a first step to reach the solutions.
Keywords: Problem Screening Inventory, university students, vocational, problems of students

---

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA BENİMSENEN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARINDA KONUŞMA BİLETLERİ TEKNİĞİNİN SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİ

Nihat UYANGÖR, Balıkesir Üniversitesi, nuyangor@balikesir.edu.tr
Ömer Cem KARACAOĞLU, Balıkesir Üniversitesi, cemkaracaoglu@gmail.com
Fatih AYGÖREN, Balıkesir Üniversitesi, faygoren@hotmail.com

Özet

2005 ilköğretim programları ile geleneksel eğitim anlayışı yerine yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, eğitime olan bakış açılarında ve eğitsel uygulamalarda köklü değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Jonassen ve Land'a göre (2000) yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenci ilgi, ihtiyaç ve hedeflerini gerçekleştirmede, daha iyi ve coşkulu tartışmalar yoluyla, öğrencilerin özgün fikirler ortaya atmalarını teşvik edici öğrenme öğretme ortamları yaratmak gerekmektedir. Ne var ki, yapılandırmacılığın tam olarak anlaşılamaması ve öğretmenlerin yaklaşım konusunda yeterince bilgisinin olmaması, uygulama aşamasında yaşanan sorunlar, arzulanan eğitim hedeflerine ulaşma açısından sıkıntılara neden olmaktadır. Hazırlanan program tasarılarının başarısı üzerinde, öğretmenlerin davranışları, eğitimin niteliğini belirleyen en önemli etkendir. Çok iyi hazırlanan bir program iyi uygulanmıyorsa başarılı olamayacaktır (Karacaoğlu, 2008). Öğretim ortamının, tasarlanan eğitim programına uygun olarak düzenlenmesi ve yürütülmesi için, yani etkili bir sınıf yönetimi için öğretmene önemli sorumluluklar düşmektedir (Aygören, 2009). Araştırmanın üzerinde durduğu problem bu noktada başlamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında etkili sınıf yönetimi için alanda hissedilir bir boşluk bulunmaktadır. Bu noktada, konuşma biletleri tekniği, öğretmenin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında etkili rehberlik sağlayabilmesi ve kaliteli sınıf yönetimi açısından önemli katkılar yapabilecek bir teknik olarak düşünülmektedir.

Konuşma biletleri derslerde kendini frenleyemeyen, elini çılgınca kaldırarak derse katılmaya çalışan öğrencilere kullanılabilen bir tekniktir. Genelde bu arzulu çıkışı yapan öğrencilerin söyleyeceyek çok az şeyi hatta hiçbir şeyi bulunmayabilir. Konuşma biletleri bu tip öğrencilere kendini frenleme ve doğru zamanlamayla derse katılma becerisini kazandırabilir. Öğretmenler konuşma biletlerini sadece ihtiyacı olan öğrencilere de verebilir (Green & Casale-Giannola, 2011: 148). Konuşma biletleri tekniği, öğrencilerin aktif öğrendiği, iletişim süreçlerinin çok yönlü olduğu yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, öğretmenin etkili rehberliği ve kaliteli sınıf yönetimi açısından oldukça yararlı bir uygulama olarak görülebilir.

Konuşma biletleri duyuşsal ihtiyaçları karşılamada ve gerekli sosyal becerileri kazandırmada da etkili uygulamalardır. Kendini husursuz hisseden, öğrenme ortamına katılımda sorunlar yaşayan ve hazırbulunuşluğu düşük öğrencilerde hazırlayıcı bir ek etkinlik olarak da kullanılabilir.

Konuşma biletleri uygulamalarında aşağıda verilen aşamalandırmayla öğrenme yaşantıları oluşturulabilir:

1. Her öğrenciye belli sayıda (örneğin 5) bilet verilir. Öğrencilere, ellerini ders boyunca beş kere kalırabilecekleri ve tartışmaya her katıldıklarında ellerindeki biletlerden birini kullanacakları açıklanır.
2. Öğrencilere biletlerini kullanırken ve ellerini kaldırırken iyi düşünmeleri ve en uygun zamanlamayla kullanmaları söylenir.
3. Elini kaldıran ve söz alabilen öğrenci, biletlerinden birini öğretmene teslim eder. Öğretmen bileti aldıktan sonra olumlu yönde dönüt verir.
4. Bütün biletlerini uygun sorular ve cevaplar için kullanan öğrenciler daha fazla katılım hakkı ya da öğrencilerle belirlenmiş bir puanlama ile ödüllendirilebilir (Green & Casale-Giannola, 2011: 147).

Özetlemek gerekirse, konuşma biletleri tekniğinde, öğrencilerin eşit konuşma sürelerine sahip olmasına önem verilir. Bunu sağlayabilmek için her bir öğrenciye belli sayıda bilet verilir. Her bir biletin belirli konuşma süresi (yolculuk süresi) vardır. Öğrenciler bilctleri bitene kadar konuşabilirler. Bileti biten öğrencilerin konuşma hakkı sona erer (Human Rights Resource Center, 2009). Türkiye eğitim literatüründe uygulamasına pek rastlanmayan bu tekniğin yapılandırmacı öğrenme ortamlarının benimsendiği ilköğretim programlarında etkili sınıf yönetimi açısından önemli katkılar yapabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın amacı ilköğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı öğrenme ortamlarında konuşma biletleri tekniğinin sınıf yönetimine etkilerini, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ve gözlem sonuçlarına dayanarak incelemektir. Araştırma Türkiye eğitim literatüründe fazla bilinmeyen konuşma biletleri tekniği ile alana katkıda bulunma açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda iki alt amaca cevap aranmıştır.

Araştırmanın alt amaçları:

1. Konuşma biletleri tekniğinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sınıf yönetimine etkisi hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Konuşma biletleri tekniğinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sınıf yönetimine etkileri nelerdir?

Çalışma nitel araştırma modellerinden eylem araştırmasına göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Çine ilçesi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 3 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Araştırmada, konuşma biletleri tekniği, yapılandırmacı etkinliklere dayalı öğrenme ortamlarında bir hafta süresince uygulanmıştır. Araştırmada veriler, uygulama sürecinin araştırmacılar tarafından gözlemlenmesi ve konuşma biletleri tekniğinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sınıf yönetimine etkisine ilişkin sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmesi yoluyla toplanmıştır.
Araştırmada veri toplama aracı olarak dört sorudan ve dört sorunun içinde barındırdığı derinlemesine bilgi edinme amaçlı sonda sorularından oluşan öğretmen görüşme formu ve gözlemleri sistematik hale getirme amaçlı gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem ve görüşme formunun hazırlanmasında ilgili alanyazın incelenmiş ve uzmanlarla yapılan görüşmelerden faydalanılmıştır. Gözlem sürecinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin konuşma biletleri uygulamaları doğal ortam bozulmadan gözlemlenmiştir.
Araştırma sonucu elde edilen nitel veriler öncelikle içerik analizine tabi tutulmuş, elde edilen verilerden hareketle betimsel analiz uygulanmıştır. Araştırma nitel boyutlu olduğu için genelleme kaygısı taşımamaktadır.
Araştırmanın yönteminde belirtildiği üzere araştırmada görüşme formu ve gözlem formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda konuşma biletleri tekniğinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sınıf yönetimine olumlu etkide bulunduğu, bununla birlikte bazı sınırlılıkları da beraberinde getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Konuşma Biletleri, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları, Sınıf Yönetimi

EFFECTS OF TALKING TICKETS ON CLASS MANAGEMENT AT PRIMARY SCHOOL CURRICULUM THAT ADOPTED CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENTS

Nihat UYANGÖR, Balıkesir University, nuyangor@balikesir.edu.tr
Ömer Cem KARACAOĞLU, Balıkesir University, cemkaracaoglu@gmail.com
Fatih AYGÖREN, Balıkesir University, faygoren@hotmail.com

Abstract

Adopting constructivist-learning environments against traditional learning approaches at 2005 primary school curriculum, have provided radical changes on viewpoints' of education and educational activities. According to Jonassen and land (2000), creating encouraging learning environments for students to produce original ideas by effective and exciting discussions is necessary for students. But, impenetrability about constructivism, teachers with no knowledge about constructivism and problems during practises make desired educational goals unachievable. The success of prepared curriculum designs, are directly related to the quality and approaches of teachers. If a well-prepared curriculum doesn't implement quite well by teachers, it can't be successful for educational purposes (Karacaoğlu, 2008). Teachers have a wide range of responsibilities for creating and implementing appropriate teaching environment for designed curriculum and also for effective classroom management (Aygören, 2009). The problem issue starts from this point. There is an essential need in educational area and in classroom management at constructivist learning environments. At this point, researchers think that talking tickets technique may help teachers to create glorified classroom management and make effective guidance in constructivist learning environments.

This strategy helps those students who cannot control their enthusiasm and who often beg to be chosen by waving their hands wildly, even when they have little or nothing relevant to say, by encouraging them to make appropriate participation choices. Teachers may decide to give tickets only to the students who need them. (Green & Casale-Giannola, 2011: 148). Talking tickets technique may be found as quite useful for effective guidance for teachers and glorified classroom management at constructivist learning environments that have multidirectional communication processes and active learning experiences.

Talking tickets technique also supports appropriate social skills and students with emotional needs. Teachers can pre-teach information to lower academic functioning students and students with anxiety issues.

The stages of talking tickets may form learning experiences below, we expected:

1 Provide each student with a strip of five tickets. Explain to the students that they can only raise their hand five times during the lesson, using one ticket each time they participate in the discussion.
2 Remind students that they must think before raising their hands to determine the best use of their tickets.
3 If students have raised their hand and are called on, they must hand in their ticket to the teacher. The teacher provides positive feedback accordingly.
4 Students who use all their tickets with appropriate questions and responses may be rewarded with a high participation grade or points toward a token economy (Green & Casale-Giannola, 2011: 147).

Briefly, the most important feature in talking tickets technique is giving students equal talking times. To provide everyone an equal opportunity to speak, teacher gives each participant three 'talking tickets," each representing a certain amount of "air time." Once someone has used all her or his tickets, that person has no further opportunities to speak (Human Rights Resource Center, 2009). The technique that we don't experience so much in educational literature of Turkey, may effect classroom management positively in primary school curriculum that adopted constructivist-learning environments.

The aim of this research is to investigate the effects of talking tickets on classroom management at primary school curriculum that adopted constructivist-learning environments by primary school teachers' views and by observations of the progress. The research has been considered important for the researchers that we don't use talking tickets practice in our Turkish educational system too much and thus situated, it might be a benefit for educational literature of Turkey. As the research is in qualitative design, it doesn't have any generalization aims. The research model has been designed with case study. The primary goal of this research is to investigate the views of the primary school teachers and observation results of the progress about talking tickets techniques effects on classroom management. Three primary school teachers who are working in Aydın, Çine form the working group of the research. Easy reachable sampling was used at the selection of the working group. Primary school teachers performed talking tickets technique during one week in constructivist learning environments. Researchers collected data through interviews with primary school teachers and observation results about the effects of the talking tickets technique in classroom management at constructivist learning environments.

A teacher interview questionnaire with four questions (which also has seeking questions in) and observation method was used in this research. While developing the interview questionnaire, related literature had been scanned and specialists' views about interview questionnaire were put account. To provide reliability and validity of interview questionnaire, specialists' views were taken. The research is in the process of data analysis. The qualitative data that was gained by the research will be analyzed with using content analysis first and researchers will perform descriptive analysis on the gained data.

As reported in the method stage of the research, research data was collected with interview questionnaire and observation method. After the analyzing period, it is found that talking tickets technique is positively effective but beside that has some disabilities on classroom management at constructivist learning environments.

Keywords: Talking Tickets, Constructivist Learning Environments, Classroom Management

Aygören, F. (2009) *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Green, L. S. & Casale-Giannola, D. (2011) *40 Active Learning Strategies for the Inclusive Classroom*: Grades K-5, U.S.A.: SAGE Company.
Human Rights Resource Center - University of Minnesota (2009) http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/ hreduseries/ hrhandbook/methods/6.htm adresinden 12.03.2009 tarihinde ulaşılmıştır.
Jonassen, D. H. & Land, S. M. (2000) *Theoretical Foundations of Learning Environments*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmen yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 70-97.

ULUSLARARASI ÖĞRETMEN GÖZLEM VE GERİBİLDİRİM SİSTEMİ (ISTOF) GÖZLEM FORMUNUN GELİŞTİRİLMESİ

Nilay T. BÜMEN, Ege Üniversitesi, nilay.bumen@ege.edu.tr
Gülsen ÜNVER, Ege Üniversitesi, gulsen.unver@ege.edu.tr
Yılmaz TONBUL, Ege Üniversitesi, yilmaz.tonbul@ege.edu.tr
Hakan ATILGAN, Ege Üniversitesi, hakan.atilgan@ege.edu.tr
Makbule BAŞBAY, Ege Üniversitesi, makbule.yurtluk@ege.edu.tr

Özet
Uluslararası Okul Etkililiği Araştırma Projesi (International School Effectiveness Research Project - ISERP)'ne bağlı bazı araştırmacılar öğretmen etkililiğini değerlendirmek için uluslararası geçerli bir araç geliştirmenin gerekliliğini fark etmiştir (Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie, & Schaeffer, 2002). Dokuz ülkede, okul ve öğretmen etkililiğinin boylamsal olarak araştırıldığı çalışmada 20 zorunlu ve dokuz isteğe bağlı araç kullanılmıştır (Teddlie, Reynolds, & Stringfield, 2002). ISERP araştırmacılarının en çok dikkatini çeken araç Öğretmen Davranışı Envanteri (VTBI)'dir (Teddlie, Virgilio & Oescher, 1990). VTBI'nin psikometrik özelliklerinin yalnızca geliştirildiği ülke olan Amerika Birleşik Devletleri için incelenmiş olması sorun olarak görülmektedir. Bazı ülkelerdeki gözlemciler kendi ülkeleri bağlamında belirli maddelerin uygunluğunu sorgulamaya başladığında araştırmacılar problemlerin olay kaydı niteliğinde kanıtlarını toplamaya başladılar. Teddlie, Stringfield ve Burdett (2003), A.B.D.'nin öğretmen etkililiği araştırmalarında geniş veritabanı olan beş ülkeden biri olduğunu belirtmekte (ör. Ellett & Teddlie, 2003), İngiltere ise bu alanda anlamlı bir ilerleme kaydetmektedir (ör. Muijs & Reynolds, 2001; Reynolds, Muijs & Treharne, 2003). Cyprus, Hong Kong ve Hollanda'da öğretmen etkililiği konusunda çok az araştırma yapıldığı belirtilmekte (e.g., Kyriakides & Campbell, 2003; Lee, Lam, & Li, 2003; Reezigt, Creemers, & deJong, 2003) ve bunun büyük bir nedeni olarak öğretmen etkililiğini değerlendirmede kullanılabilecek psikometrik olarak geçerli araçların olmaması gösterilmektedir. ISERP sonuçlarına göre Norveç, Tayvan ve İrlanda gibi ülkelerde öğretmen etkililiği araştırmalarında kullanılabilecek, geçerliği sağlanmış sınıf gözlem araçları bulunmamaktadır.
Bazı araştırma deneyimlerinin bir sonucu olarak (ISERP gibi) öğretmen etkililiğinin uluslararası düzeyde değerlendirilmesiyle ilgili olarak Amerika Birleşik Devletleri, Hollanda, İngiltere gibi bazı ülkelerin liderliğinde iki aşamalı ISTOF (International Study for Teacher Observation and Feedback) projesi başlatılmıştır. Bu çalışma ikinci aşamada Türkiye'de gerçekleştirilen uygulamaları içermektedir. ISTOF Projesinin ilk aşamasında, Avrupa, Asya, Afrika, Amerika ve Avustralya kıtalarından 19 ülkede, etkili öğretimi ölçmede geçerli olacak uluslararası bir ölçme aracı seti geliştirmek hedeflenmiştir. Bu amaçla Delfi tekniği kullanılarak "etkili öğretim"in boyutları, göstergeleri ve maddeleri netleştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın konusu olan ISTOF II adlı ikinci aşamada ise "Öğretmen Gözlem ve Geribildirim Sistemi" adı verilen ölçme aracının alan çalışması yapılarak, geçerlik ve güvenirliğe ilişkin ilk sonuçların elde edilmesi amaçlanmıştır.
Öncelikle 45 maddelik gözlem formunun, İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmesi için beş aşamalı çeviri-düzeltme çalışması yapılmıştır. Ardından İzmir ilinin farklı ilçelerinden alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi yansıttığı düşünülen ilçelerden okul seçimi yapılması uygun görülmüştür. Böylece Karşıyaka, Konak, Buca ve Bornova ilçelerinden üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeylerdeki semtler dikkate alınarak pilot uygulamanın yapılacağı okullar seçilmiştir. Gönüllü gözlemciler bazı ölçütlere göre seçilmiş ve gözlem eğitimine alınmıştır. Üçlü deneme gözlemleri yapılarak, gözlemciler arası uyumu belirlemek için Kappa katsayıları hesaplanmış ve yeterli değere ulaşana dek gözlemlere devam edilmiştir. Sonuç olarak analizler dört gözlemcinin, 30 farklı okulda toplam 121 kez kullandığı gözlem formu üzerinde yapılmıştır. Elde edilen verilerin faktör çözümlemesine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0.86) ve Bartlett testi (χ^2 =4409.68, Sd=990, p<0.001) ile sınanmış ve uygun olduğuna karar verilmiştir.
Açıklayıcı faktör analizinde birinci özdeğer tek başına toplam varyansın %35,90'ını açıklamaktadır. Denemelik ölçekteki 3, 4, 11, 39 ve 44 numaralı maddelerin madde-faktör yük değerleri 0,40'tan daha küçük olduğundan, ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Yapılan AFA sonucunda denemelik ölçekten çıkarılan beş maddeden sonra kalan 40 madde ile yeniden AFA yapılmıştır. AFA sonucunda birinci özdeğerin toplam varyansı açıklama oranı, bir önceki analize göre bir miktar artarak %39,05 olarak bulunmuştur. Yapılan AFA sonuçları; seçilen 40 maddelik ölçeğin tek boyutlu olarak "etkili öğretim" örtük özelliğini ölçebileceğini göstermektedir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur.
ISTOF I projesinden elde edilen gözlem formunun yedi boyutunun, sınıf içi gözlemlerle denendiğinde tek boyutlu olduğunun görülmesi, ilk bakışta şaşırtıcıdır. Bununla birlikte, etkili öğretim tanımlamalarının sınıf içinde her zaman gözlenmesi de olası görünmemektedir. Öte yandan gözlem formunun güvenirlik katsayıları oldukça tatmin edici (α = 0.96, Spearman-Brown = 0.93) ve geçerliği ile ilgili analizlerde de tek boyutlu olduğu ortaya çıksa da, tek başına faktöriyel yapı geçerliğinin yeterli olmadığı söylenebilir. Bu nedenle farklı geçerlik türleri için de kanıt toplanmasının ölçeğin geçerliğini sağlamlaştırabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla ISTOF gözlem formunun geçerliğinin yeniden incelenmesi ve daha geniş bir örneklemde, daha çok sayıda gözlemci ile denenmesinde ve farklı geçerlik türleri için de kanıt toplanmasında yarar görülmektedir. Aynı şekilde güvenirlik için de (özellikle test-tekrar test güvenirliği) benzer çalışmalar yapılabilir. Çalışmada gözlemci seçimi, eğitimi, gözlemciler arası uyumun sağlanması, formda 45 madde yer alması, bazı maddelerin gözlenmesinde güçlük çekilmesi, bazı maddelerin her ders ve sınıfa uygun olmaması gibi sebeplerle çeşitli sorunlar yaşanmıştır. Bu nedenle etkili öğretim performansını ortaya koymada sadece gözlemden yararlanılmasının önemli bazı sıkıntılara yol açabileceği düşünülmektedir. ISTOF projesinin başlangıçta sadece gözlem formuna odaklanmadığı; öğrenci anketleri, belge inceleme ve öz değerlendirme raporları (self reports) ile desteklenen bir veri toplama sürecine yöneldiği düşünüldüğünde, öğretmen değerlendirme araçları geliştirmenin zor ve emek yoğun bir iş olduğu ortaya çıkmaktadır. Uluslararası geçerliği olan bir ölçme aracının geliştirilmesi ise büyük bütçeler gerektirmektedir. Çalışmanın bu yolda önemli bir deneyim olduğu ve alanyazınına katkı getirebileceği düşünülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Öğretmen etkililiği, etkili öğretim, öğretmen değerlendirme

DEVELOPMENT OF THE OBSERVATION FORM OF INTERNATIONAL SYSTEM FOR TEACHER OBSERVATION AND FEEDBACK (ISTOF)

Nilay T. BÜMEN, Ege University, nilay.bumen@ege.edu.tr
Gülsen ÜNVER, Ege University, gulsen.unver@ege.edu.tr
Yılmaz TONBUL, Ege University, yilmaz.tonbul@ege.edu.tr
Hakan ATILGAN, Ege University, hakan.atilgan@ege.edu.tr
Makbule BAŞBAY, Ege University, makbule.yurtluk@ege.edu.tr

Abstract

Some researchers conducting the International School Effectiveness Research Project (ISERP) became painfully aware of the necessity for developing an internationally valid instrument for assessing teacher effectiveness (Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie, & Schaeffer, 2002). In nine country, longitudinal study of school and teacher effectiveness utilized 20 required instruments and nine optional ones (Teddlie, Reynolds, & Stringfield, 2002). The instrument that presented the greatest challenge to the ISERP researchers was the Virgilio Teacher Behavior Inventory (VTBI) (Teddlie, Virgilio & Oescher, 1990). The problem with the VTBI was that its psychometric properties were established only for its place of development, the USA. Researchers began picking up anecdotal evidence of problems when observers in some countries began to question the relevance of certain items within their country context. In an overview article, Teddlie, Stringfield and Burdett (2003) concluded that the USA was still the only one of the five countries to have generated an extensive teacher effectiveness research database (e.g., Ellett & Teddlie, 2003), although the UK was making significant progress in this area (e.g., Muijs & Reynolds, 2001; Reynolds, Muijs, & Treharne, 2003). Cyprus, Hong Kong and the Netherlands reported very little teacher effectiveness research conducted within their countries (e.g., Kyriakides & Campbell, 2003; Lee, Lam, & Li, 2003; Reezigt, Creemers, & deJong, 2003), to a large degree because they did not have psychometrically valid instruments to assess teacher effectiveness constructs. ISERP also demonstrated that countries such as Norway, Taiwan and the Republic of Ireland did not have classroom observation systems (validated in their countries) for conducting teacher effectiveness research.

As a result of some research experiences (i.e. ISERP) related to the assessment of teacher's effectiveness in international level, under the leadership of some countries such as the United States, the Netherlands, England, two-phased ISTOF (International Study for Teacher Observation and Feedback) project has started. This study includes two-phased ISTOF project's second phase's Turkey applications. In the first phase of ISTOF Project, it was aimed to develop an international system that will be current in measuring the effective teaching in 19 countries from Europe, Asia, Africa, America and Australia continents. For this purpose, by using the Delphi technique it was aimed to clarify the components, indicators and items of effective teaching. In the second phase of ISTOF which is the main subject of this study, Teacher Observation and Feedback System survey's field study was applied and it was aimed to have the first results related to reliability and validity analysis.

Firstly five-staged translation-edition study for translating the 45 item observations from English to Turkish was done. Then, by considering the socio-economic status of the areas, schools for pilot study were chosen from Bornova, Buca, Konak and Karşıyaka districts of İzmir and the required permissions were obtained. The observers who would use the observation protocol were chosen regarding some definite criterions and taken under observation training. By doing trial observations, Kappa was rated among the observers and the training - observations maintained till reaching the satisfactory value. As a result, the analyses were done with the observation forms used by four different observers by 121 times in 30 different schools. The availability of data for factor analysis was tested with Kaiser-Meyer-Olkin (0.86) and Bartlett test (χ^2 =4409.68, Sd=990, p<0.001), and it was decided to be available.

In explanatory factor analysis, the first eigenvalue explained the 35,90 % of the total variance. As the items' (3, 4, 11, 39, 44) factor loadings were under 0.40, they were removed from the observation protocol. When explanatory factor analysis once more applied to the rest 40 items, all the items' factor loadings were found to be above 0.40 and was seen that the form was uni-dimensional. The rate of the first eigenvalue's explanation of the total variance was found to be 39.05% compared to the previous analysis. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the protocol was 0.96.

The observation form's which has been derived from ISTOF I Project seven dimensions' coming out as one dimension when tried with the field study, is at first surprising. Nonetheless, it is not seemed to be possible to observe the definitions of effective teaching all the time in class. On the other hand, the reliability coefficient of the observation form is satisfactory and although the observation form emerged out as of one dimension during the validity analysis, it can be said that the factorial construct validity is not enough. That's why it is thought that gathering evidence for different validity kinds can assure the validity of the survey. Accordingly, it will be beneficial to reexamine the validity of the ISTOF observation form and try it with more observers in a larger sample and also gather evidence for different validity kinds. Besides, similar studies can be done for reliability (especially test-retest reliability). During the study, some problems occurred such as choice of observers, consistency between the observers, having 45 items in the form, having difficulty while observing some items and some items' not being suitable for each lesson and class. Due to these reasons, it is thought that only using observation to reveal the effective teaching performance can cause some troubles. When it is thought that ISTOF did not only focus on the observation form, but also tended towards the data gathering process supported by documentary analysis and self reports at first, it is revealed out that developing the effective teaching instruments is difficult and labor intensive. Developing an instrument that is internationally current needs big budgets. The study is thought to be an important experience and will bring contribution to the literature.

Keywords: Teacher effectiveness, effective teaching, teacher assessment

---

TÜRKİYE'DE DEĞERLER ÜZERİNE GERÇEKLEŞTİRİLEN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN EĞİTİM BİLİMLERİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Oktay Cem ADIGÜZEL, Anadolu Üniversitesi, ocadiguzel@anadolu.edu.tr
Onur ERGÜNAY, Anadolu Üniversitesi, oergunay@anadolu.edu.tr

Özet

Değerler, bireylerin davranışlarını etkileyen, onlara yön veren bir kavram olarak bireylerin yaşamlarında büyük öneme sahiptirler. Bu nedenle farklı disiplinler içerisinde değer kavramının farklı tanımlamaları ve sınıflandırmaları bulunmaktadır. Bu disiplinler arasında felsefe, sosyoloji, psikoloji, ekonomi, din bilimleri ve eğitim bilimleri sıralanabilir. Farklı disiplinlerin değer kavramını açıklamaya çalışmaları, her disiplinin kendine özgü değer tanımını ortaya çıkarmaktadır. Farklı disiplinlerde farklı tanımlamalar olmasına rağmen, değer kavramı ile ilgilenen bütün disiplinlerde bireylerin ve buna bağlı olarak toplumların davranışlarının doğrudan ya da dolaylı olarak değerler tarafından yönlendirilmekte oldukları ifade edilebilir.

Bu çalışma kapsamında, 2000-2011 yılları arasında Türkiye'de değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme perspektifinde çok boyutlu bir incelemesinin yapılması amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin yüksek lisans ve doktora düzeylerine göre dağılımları nasıldır?
- Değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin temel alanlara ve amaçlarına göre dağılımları nasıldır?
- Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanında değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin konu alanları, amaçları ve hedef kitlelerine göre dağılımları nasıldır?
- Değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin kullanılan veri toplama tekniklerine göre dağılımı nasıldır?

Değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışma betimsel tarama modelinde bir araştırma olarak desenlenmiştir.

Araştırma 2010-2011 bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 2000-2011 yılları arasında değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin araştırma amaçları doğrultusunda incelemesi yapılmıştır. Araştırma kapsamında erişime izin verilen tezlere, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden ve kütüphanelerden ulaşılmıştır. Erişim izni bulunmayan lisansüstü tezler amaç ve yöntem incelemesi dışında bırakılmıştır. Araştırma kapsamında değerleri konu alan toplamda 84 yüksek lisans, 31 doktora tez çalışmasına ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında lisansüstü tezleri incelenmesi amacıyla, tezlerin gerçekleştirildikleri yıl ve temel alanlarını, konu başlıklarını, hedef kitlelerini, yöntemlerini belirlemeye yönelik bir betimsel analiz formu hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan tezler yüksek lisans ve doktora tezleri olarak iki gruba ayrılmış, araştırma soruları ve hazırlanmış olan bu analiz formu doğrultusunda betimsel analize tabi tutulmuşlardır. Elde edilen veriler frekansları ile tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına ilişki bazı bulgular aşağıda özet olarak verilmiştir:

Değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin yüksek lisans ve doktora düzeylerine göre dağılımları nasıldır?

Yapılan araştırma sonrasında değerler üzerine son 11 yılda toplamda (erişilen) 31 doktora çalışması ve 84 yüksek lisans tezine rastlanmıştır. Yüksek lisans ve doktora çalışmaları arasındaki fark, değerlerin ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyine bir çalışma alanı olarak seçildiği izlenimini vermektedir. Buna karşın, doktora çalışmalarının yüksek lisans çalışmalarından daha kapsamlı olduğu dikkate alınırsa gerçekleştirilen 31 doktora tezinin bu konu alanı için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin temel alanlara ve amaçlarına göre dağılımları nasıldır?

Değerler üzerine gerçekleştirilen 31 doktora tezinin dokuzu işletme alanında sekizi de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında gerçekleştirilmiştir. Bu iki temel alanı dört tez ile din bilimleri alanı takip etmektedir. Geri kalan 10 doktora tezi ise sırasıyla kamu yönetimi, felsefe, psikoloji, sosyoloji, edebiyat, güzel sanatlar, antropoloji ve sivil havacılık alanlarında gerçekleştirilmiştir.

Değerler üzerine gerçekleştirilen 84 yüksek lisans tezinin 42 tanesinin eğitim bilimleri alanında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu durum, değer kavramı üzerine çalışmaların eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanın da ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde yoğunlaştığını işaret etmektedir. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanını 15 yüksek lisans tezi ile işletme alanı takip etmektedir. Değerler üzerine çalışma yapılan diğer alanlar ise sırasıyla sosyoloji, din bilimleri, felsefe, psikoloji, iktisat, edebiyat, siyaset bilimi, turizm ve halkla ilişkiler alanlarıdır.

Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanında değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin konu alanları, amaçları ve hedef kitlelerine göre dağılımları nasıldır?

Eğitim bilimleri alanında değerler üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bitirilen sekiz doktora tez çalışmasından sadece bir tanesinin öğretmenlerin değer sistemleri ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu alandaki diğer çalışmaların büyük bir bölümünün öğrencilerin değerleri üzerine yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür.

Eğitim bilimleri alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin içerikleri incelendiğinde gerçekleştirilen 42 çalışmadan 13 tanesinin öğretmen değerleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Eğitim bilimleri alanındaki doktora tez çalışmaları ile karşılaştırıldığında öğretmen değerleri üzerine yapılan çalışmaların yüksek lisans tez çalışmalarında daha büyük bir paya sahip oldukları görülmüştür.

Değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin kullanılan veri toplama tekniklerine göre dağılımı nasıldır?

2000-2011 yılları arasını kapsayan 11 yıl içerisinde değerler üzerine gerçekleştirilen doktora ve yüksek lisans tezleri veri toplama teknikleri incelendiği zaman, tamamlanan 31 doktora tezinden 16 tanesinde araştırma verilerinin sadece anketler ve ölçekler yoluyla toplandığı belirlenmiştir. Doktora tezlerinin yanısıra yüksek lisans tezleri incelendiğinde ise gerçekleştirilen 84 yüksek lisans tezi içerisinde 51 tez çalışmasında araştırma verileri olarak doktora tezlerine benzer bir biçimde sadece anketlerin ve ölçeklerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Dolayısıyla bu yıllar arasında gerçekleştirilen doktora ve yüksek lisans tezleri içerisinde veri toplama araçları olarak anketlerin ve ölçeklerin büyük ağırlığı bulunmaktadır. Bu araştırmalarda ölçek ve anketlerden sonra ise en çok kullanılan veri toplama tekniği olarak betimsel alan araştırması olduğu gözlemlenmiştir. Bunların yanısıra bazı araştırmalarda görüşme ve gözlem formlarının da kullanıldığı yapılan incelemeler sonrasında tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, öğretmen değerleri, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme

INVESTIGATION OF POSTGRADUATE THESES ON VALUES IN TURKEY IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL SCIENCES AND TEACHER TRAINING

Oktay Cem ADIGÜZEL, Anadolu University, ocadiguzel@anadolu.edu.tr
Onur ERGÜNAY, Anadolu University, oergunay@anadolu.edu.tr

Abstract

Values are of great importance as affecting and guiding the behaviors of individuals. That is why various definitions and classifications of this concept have been come up with in various disciplines such as philosophy, sociology, psychology, economy, theology and educational sciences. The endeavors to clarify the concept of value in various disciplines lead to different definitions in these disciplines. However, in all disciplines it can be stated in general that the behaviors of the individuals and societies are directly or indirectly led by values.

The purpose of the study was to investigate the postgraduate theses in Turkey between the period of years 2000 – 2011 in a multidimensional way from the perspective of educational sciences and teacher training. For the purpose of the study, the following research questions were examined:

- How is the distribution of postgraduate theses on values in terms of M.A. and doctorate levels?
- How is the distribution of postgraduate theses in terms of the basic disciplines and purposes?
- How is the distribution of postgraduate theses on values in the discipline of educational sciences and teacher training in terms of topics, purposes and participants?
- How is the distribution of the data collection methods that are used in postgraduate theses on values?

This study on investigating the postgraduate theses on values was designed as a descriptive survey model research.
The study was completed in the spring of 2010 – 2011. The postgraduate theses that were completed between the period of years 2000 – 2011 were examined according to the research questions. The permitted postgraduate theses were taken from the libraries and National Thesis Center of Council of Higher Education for the scope of the study. The theses which were not permitted to access were excluded from the study. Thus 84 M.A. theses and 31 doctorate theses were examined.
In order to analyze the theses in terms of the years, disciplines, topics, participants, a descriptive analysis form was prepared. Then the theses were classified as M.A. and doctorate theses and were analyzed through the research questions and constructed analysis form. The accessed data were interpreted by the help of tables.
Some findings of the study were summarized below:
How is the distribution of postgraduate theses on values in terms of M.A. and doctorate levels?
The study revealed that 31 doctorate and 84 M.A. theses on values were completed between the period of years 2000 – 2011. The difference in the numbers of M.A. and doctorate theses showed that values were focused on much more in M.A. theses than in doctorate ones. Nevertheless, considering the large scope of doctorate theses, the fact that there were 31 doctorate theses on values seemed rather important.
How is the distribution of postgraduate theses in terms of the basic disciplines and purposes?
Nine of the 31 doctorate theses on values were carried out in management and eight of them were done in educational sciences. There were also four theses which were carried out in theology. The other ten theses were conducted in public administration, philosophy, psychology, sociology, literature, fine arts, anthropology and civil aviation.
Considering 84 M.A. theses, half of the studies were completed in educational sciences. This data showed that the value studies in educational sciences and teacher training were largely carried out at M.A. thesis level.
15 of the M.A. theses were carried out in management. The other disciplines which focused on values were sociology, theology, philosophy, psychology, economy, literature, politics, tourism and public relations.
How is the distribution of postgraduate theses on values in the discipline of educational sciences and teacher training in terms of topics, purposes and participants?
The analysis of the doctorate theses on values in educational sciences revealed that only one of these theses focused on the value of systems of teachers and most of the other theses focused on the values of students.
On the other hand, 13 of the total 42 M.A. theses focused on values of teachers. Compared to doctorate theses on values in educational sciences, the studies on values of teachers had a very high rate among total number of studies.
How is the distribution of the data collection methods that are used in postgraduate theses on values?
Considering the data collection methods of doctorate theses on values between the period of years 2000 – 2011, questionnaires and scales were used for collecting data in 16 of the 31 doctorate theses. Similar to doctorate theses, the investigation of 84 M.A. theses revealed that in 51 of them, the data were collected by the help of some questionnaires and scales. So it can be concluded that questionnaires and scales were the dominant collection methods in the theses which were carried out between the period of years 2000 – 2011. Descriptive field research was the second widely used data collection method following the questionnaire and scales. It was observed that in addition to these data collection methods, interviews and observations were also used in some studies.
Keywords: Values, teacher values, educational sciences and teacher training

TOPLUMA HIZMET UYGULAMALARI DERSİNİN DEMOKRATİK VATANDAŞLIK EĞİTİMİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Özlem KAF HASIRCI, Çukurova Üniversitesi, ozlemkaf@cu.edu.tr
Mediha SARI, Çukurova Üniversitesi, msari@cu.edu.tr

Özet
Topluma Hizmet Uygulamaları, Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 2006-2007 Öğretim Yılından itibaren eğitim fakültelerinde uygulamaya konulan programda yer alan zorunlu derslerden biridir. Haftada bir teorik, iki uygulama saatinden oluşan bu derste, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projelerin hazırlanması öngörülmektedir. Öğretmen adaylarının panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılmaya da özendirildikleri bu derste, özellikle doğa ve kültür varlıklarının koruma, bakım-onarım, değerlendirme ve tanıtma işleri ile ilgilenen kamu veya özel kurum ve kuruluşların, belediyelerin, derneklerin, vakıfların faaliyetlerine katılmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu ders çerçevesinde öğretmen adaylarında toplumun güncel sorunlarına yönelik farkındalık ve duyarlılık ile bu sorunların çözümüne yönelik sosyal sorumluluk geliştirmek hedeflenen temel kazanımlardır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının demokratik bilgi, beceri ve değerlere sahip, sosyal sorumluluk duygusu gelişmiş ve demokratik bir vatandaş olarak bu sorumluluklarını eyleme dönüştüren bireyler olarak yetişmeleri bakımından THU dersinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.
THU dersinde genellikle, köy okullarına, engellilere yönelik okullara, hastanelere, çocuk ıslahevlerine, huzurevlerine vb. ziyaretler yapma ve bu kurumların içerisinde bulundukları koşulları iyileştirmeye yönelik projeler gerçekleştirilmektedir. Bu bakımdan THU dersi, hem okulların toplumla bütünleştirilmesi bakımından; hem de öğretmen adaylarının toplumsal yaşamın omurgasını oluşturan bu kurum ve kuruluşların işleyişinden kendilerini sorumlu hisseden bireyler olarak yetiştirilmeleri bakımından son derece önemlidir. Öğretmenliğin toplumsal sorumluluk bilinciyle yerine getirilmesinin önemi düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının da gerek bu ders çerçevesinde, gerek diğer tüm derslerde, gerekse bütün bir kurum kültürü olarak kampüsteki yaşam aracılığıyla, demokratik vatandaşın sahip olması gereken niteliklerle donatılarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Çünkü ancak kendileri bu niteliklerle donanık olduklarında, yetiştirecekleri öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlı, bu sorunların çözümüne yönelik sorumluluk duygusu gelişmiş, duygu ve düşüncelerini eyleme dökebilen aktif katılımcı birer demokratik vatandaş olarak yetişmeleri mümkün olabilecektir.
Bu bakımdan THU dersi, demokratik niteliklerle donanmış, toplumsal liderlik rolünü etkili bir şekilde yerine getirebilecek "vatandaş öğretmen"leri yetiştirmede son derece önemli bir fırsat olarak görülebilir. Nitekim konuyla ilgili yapılan sınırlı sayıda araştırmada da bu dersin, demokratik öğretmen yetiştirme yönünde olumlu katkıları olduğuna işaret etmektedir. Bu olumlu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda THU dersinin öğretmen adaylarının demokratik bir vatandaş olma açısından kazanımlarının neler olduğu araştırılmaya değer bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın temel amacı, THU dersinin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler ışığında THU'nun etkililiğinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:
1. Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının THU dersine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının demokratik vatandaş yetiştirme bağlamında THU dersine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının THU dersine yönelik tutumları nasıldır?

4. THU dersinde ne tür proje ve etkinlikler yapılmaktadır?
5. THU dersinde gerçekleştirilen projelerde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın örneklemi, 2010-2011 öğretim yılında THU dersini alan ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinden belirlenen toplam 213 öğretmen adayı (160 kadın, 53 erkek) ile bu bölümlerde THU dersini yürütmekte olan altı öğretim elemanından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 54'ü sınıf öğretmenliği, 36'sı okulöncesi, 36'sı fen bilgisi öğretmenliğ, 33'ü sosyal bilgiler öğretmenliği ve 54'ü de ingilizce öğretmenliği bölümünde okumaktadır. Anketler uygulandıktan sonra, bu dersten sorumlu altı öğretim elemanı ile beş farklı bölümden beşer olmak üzere toplam 25 öğretmen adayıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin yapıldığı öğretmen adaylarının belirlenmesinde katılmaya gönüllü olmalarının yanısıra, THU dersinde yürütülen farklı projelerde görev alan bireyler olmalarına dikkat edilmiştir. Böylece THU dersinin demokratik vatandaşlık eğitimine katkıları, gerçekleştirilen projelerin konuları bağlamında da incelenmeye çalışılmıştır. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşler Anketi", Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Tutum Ölçeği (Çoban, Kaşkaya ve Ağırbaş, 2010) ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Anketin hazırlanması sürecinde, öncelikle ilgili alanyazın taramaları yapılarak maddeler hazırlanmış, daha sonra Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan on öğretim elemanının görüşlerine sunularak anketin kapsam geçerliliği, dili ve anlaşılırlığı bakımından önerileri alınmış; bu doğrultuda gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Bu çalışmalarla son şekli verilen anketin birinci bölümünde katılımcıların THU dersinde yer alan kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 20 madde yer almaktadır. Anketin ikinci bölümü, THU dersinin demokratik bir vatandaşta bulunması gereken özellikleri kazanmalarındaki katkısına yönelik görüşleriyle ilgili 24 maddeden oluşmaktadır. Bu bölümlerin her ikisindeki maddeler beşli Likert tipinde (1.Hiç katkısı olmadı – 5.Çok katkısı oldu) hazırlanmıştır. Son bölümde ise THU dersi kapsamında hangi proje ve etkinliklerin yapıldığı, bu proje ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştıkları, bu sorunların nedenleri ve bu dersin etkililiğinin arttırılmasına yönelik önerilerine ilişkin dört açık uçlu soruya yer verilmiştir. Araştırma kapsamına alınan bölümlerde THU dersinden sorumlu altı öğretim elemanı ile her bölümden beşer olmak üzere toplam 25 öğretmen adayıyla yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise, THU dersinin amaçlarına ilişkin görüşleri; bu dersin demokratik vatandaşlık özelliklerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin görüşleri; hazırlanan projeler ve bu projelerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde yaşanan sorunlar, bu sorunların nedenleri ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde, betimsel istatistikler kullanılmış, nitel veriler üzerinde ise içerik analizi yapılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının THU dersi kazanımlarının yüksek düzeyde gerçekleştiğini; THU dersinin demokratik vatandaşın özelliklerini kazanmalarına oldukça yüksek düzeyde katkısı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ulaşılan bulgulara göre, öğretmen adaylarının çoğu THU dersine yönelik olumlu tutuma sahiptir ve dersin öğretmen yetiştirme programlarında yer alması gerektiğine inanmaktadırlar. Öğretmen adayları ders kapsamında okul, huzurevi, hastane vb. kurumları ziyaret ettiklerini; projelerin hazırlanması ve uygulanması sırasında özellikle ulaşım ve gereken yasal izinlerin alınması konularında ciddi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. THU dersinin geliştirilmesine yönelik en fazla belirtilen öneriler, bölümlerin diğer toplumsal kurumlarla gerekli iletişimi önceden kurup gerekli izinleri dönem başında almış olması; dersi yürüten öğretim elemanlarının düzenli rehberlik etmesi ve fakültenin ulaşım ve araç-gereç konusunda gereken desteği sağlaması şeklindedir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının bu önerilerinin dikkate alınması ve dersin istenen demokratik vatandaş öğretmenlerin yetiştirilmesinde etkililiğinin artırılmasına yönelik önlemler alınması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, Topluma Hizmet Uygulamaları, Öğretmen Yetiştirme, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi

AN EVALUATION OF COMMUNITY SERVICE PRACTICES COURSE IN THE CONTEXT OF DEMOCRATIC CITIZENSHIP EDUCATION

Özlem KAF HASIRCI, Çukurova University, ozlemkaf@cu.edu.tr
Mediha SARI, Çukurova University, msari@cu.edu.tr

Abstract

Community Service Practices Course (CSPC) is one of the compulsory courses in the curriculum of faculties of education. In one theoretical and two application hours per week, it is expected to determine and prepare projects to solve the current issues of the society. In the frame of this course, basic acquisitions aimed are to raise an awareness and sensitivity toward current issues of the society and to develop social responsibility for solving these issues. Therefore, CSPC is highly important to educate prospective teachers as individuals who have democratic knowledge, abilities and values with a highly developed sense of social responsibility and as democratically behaving citizens, turn these responsibilities into action.

CSPC is very essential in the sense of both integrating schools with the society and educating prospective teachers as individuals who feel the responsibility for the operations of these social foundations. Considering the importance of professing teaching with the conscience of social responsibility, teachers are needed to be educated with the properties of a democratic citizen by means of both this course and other courses, and by the life in the campus as a whole culture of the organization. The reason of that is only if they are equipped with these properties, they are able to educate their students as democratic individuals sensitive to social issues, responsible for the solutions of these issues and active participant who can act their feelings and thoughts out.

In this sense, CSPC can be viewed as a good opportunity to educate "citizen teachers" who are equipped with the democratic properties and who can act as a social leader effectively. Thus, a limited number of researches on this subject show that there are positive effects of this course on raising democratic teachers. Considering these positive outcomes, the objectives of CSPC in being a democratic citizen are worth to search on. In this direction, the basic purpose of the research is evaluating CSPC according to the opinions of lecturers and prospective teachers, and investigating the affectivity of this course in terms of democratic citizenship education with the light of these opinions. For this general purpose, the following questions were formulated as research questions.

1. What are the opinions of lecturers and prospective teachers about community service practices course?
2. What are the opinions of lecturers and prospective teachers about community service practices course in terms of democratic citizenship education?
3. What are the attitudes of prospective teachers about community service practices course?
4. Which projects and activities are done in the community service practices course?
5. What are the problems in the projects of community service practices course and what are the suggestions for solutions of these problems?

Survey model is used in this study. The participants of the study consisted of a total number of 213 second-year and third-year prospective teachers (160 female, 53 male) who get CPCS in 2010-2011 academic year and six lecturers who were responsible for the course. 54 of the prospective teachers were from the department of Primary Teaching, 36 of them were from the department of Preschool Teaching, 36 of them were from the department of Teaching Science, 33 of them were from the department of Social Studies, and 54 of them were from the department of English Language Teaching. After the surveys were applied, six lecturers of the course and five

prospective teachers from each department (totally 25 students) were interviewed. While deciding on the students to be interviewed, volunteering and participating in different projects in the CPCS were considered. So, effects of the CPCS on citizenship education course were also evaluated with the aspect of project topics. While gathering data, Community Service Practices Course Questionnaire which is developed by the researchers, Community Service Practices Course Attitude Scale (Çoban, Kaşkaya and Ağırbaş, 2010) and semi-structured interview forms were used. In preparing process of the questionnaire, literature is reviewed and items are prepared. Then, lecturers of Çukurova University reviewed and edited the questionnaire in terms of content validity, language and clarity, and required modifications were done in direction of their suggestions. The last form of the questionnaire consists of three parts, first of which covers 20 items that determine the opinions of the participants on the level of gaining objectives of Community Service Practices Course. The second part of the questionnaire consists of 24 items about the opinions on contributions of community services course on gaining the properties of a democratic citizen. The items in both of these parts are Likert type items which answered in five scales from "not contributed at all" to "highly contributed". The items in the last part contains open ended questions about which activities and projects are done in the CPCS, the problems in doing these activities, the reasons of these problems and suggestions about improving the effect of the course. The semi-structured interview forms consists of questions about opinions on the aims of the CPCS, the opinions on the effect of the course on gaining the properties of a democratic citizen, prepared projects and the problems in the process of preparation, application and evaluation of the projects, the reasons of these problems and suggestions for solution. In analyzing the data, descriptive statistics for quantitative data and content analysis for qualitative data were used.

Research results indicated that prospective teachers mostly agreed with learning outcomes of the CSPC are mostly realized, and this course highly contributes to gaining the characteristics of a democratic citizen. In accordance with the findings most of the prospective teachers have positive attitudes toward CSPC and they believe that this course should be included in the teacher education programs. Prospective teachers stated that they visited schools, hospitals, nursing homes, etc. in the frame of the CPSS, and they especially had some serious problems about transportation and getting the required official permissions in the preparation and application process of the projects. The most frequently stated suggestions to develop the CSPC are that departments should communicate with other social institutions and should have the required official permissions at the beginning of the semester; responsible lecturers should guide prospective teachers regularly, and faculty should support prospective teachers in transportation and materials. In conclusion, it can be said that prospective teachers' suggestions should be considered seriously and some precautions should be taken to enhance affectivity of the CSPC in raising democratic-citizen teachers.

Keywords: Prospective Teacher, Community Service Practices Course, Teacher Training, Democratic Citizenship education

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ BAZI DEĞİŞKENLERLE VE GİRİŞİMCİLİK EĞİLİMLERİYLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Pınar AKSOY, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, aksoypnr@gmail.com
Erhan ALABAY, Selçuk Üniversitesi, ealabay@selcuk.edu.tr

Özet

Okul öncesi dönemin insan yaşamına temel oluşturması, bu dönemde çocuğun nitelikli uyarıcılarla buluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında, eğitim ortamının ve eğitim etkinliklerinin niteliği bu noktada önemlidir. Okul öncesi öğretmeninin mesleki nitelikleri ve kişisel özellikleri ise, bu sürecin yapılandırılmasında etkili olmaktadır. Okul öncesi öğretmeninin mesleğinin gerektirdiği alan bilgisine sahip olması, sahip olduğu bilgiyi eğitim ortamına aktarabilmesi eğitim-öğretim sürecinin verimliliğini artırıcı rol oynamaktadır. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmeninin yeniliklere ve değişikliklere açık, öğrenmeye ve öğretmeye istekli, sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme becerisine sahip, araştırmacı, girişimci, hoşgörülü ve esnek gibi olumlu kişilik özelliklerine sahip olması hem mesleğinde etkili olmasını hem de çocuklarla sağlıklı iletişim kurmasını sağlamaktadır.

Bireyin yeni karşılaştığı bilgileri işleme ve yorumlama biçimi, kavrama düzeyi, ders çalışma stratejisi, üst düzey düşünme ve problem çözme becerisi, öğrenme için harcadığı çaba ve zaman gibi özellikleri de "Epistemolojik İnançları"nın etkisinde olabilmektedir. Epistemolojik inançların oluşumu ve gelişimi ise, zihinsel gelişim, yaş, aile yapısı, eğitim düzeyi ve içinde yaşanılan kültür gibi özelliklerden etkilenmekte; cinsiyete, öğrenim görülen alana göre farklılaşabilmektedir .

Yapılan çalışmalarda epistemolojik inancın özyeterlilik algısı, problem çözme becerisi, öğretmen yeterlilik inancı, başarı gibi bazı özelliklerle ilişkisi incelenmesine karşın girişimcilik eğilimleriyle ilişkisine yönelik çalışmaya rastlanmamış olması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına yönelik yürütülen çalışmaların da azınlıkta olması bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının bazı değişkenlerle ve girişimcilik eğilimleriyle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet, sınıf, mezun olduğu lise türü, geldiği yerleşim yeri, kaldığı yer, kardeş sayısı, anne ve babasının eğitim durumu ve mesleği, bilimsel etkinliklere katılma sıklığı, not ortalaması gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, girişimcilik eğilimleri ile ilişkisi değerlendirilmiştir.

Çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının bazı değişkenlerle (cinsiyet, sınıf, mezun olduğu lise türü, geldiği yerleşim yeri vb.) ve girişimcilik eğilimleriyle ilişkisini incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma grubuna, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Selçuk Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'na devam etmekte olan öğretmen adaylarından çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve verileri eksiksiz dolduran öğretmen adayları dahil edilmiştir.

Veri toplama araçları olarak, "Epistemolojik İnanç Ölçeği", "Üniversite Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarına Yönelik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarına yönelik veriler, Schommer (1990) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye geçerlik ve güvenirliği yapılan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" ile toplanmıştır. Bu ölçeğin amacı, bireyin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançlarını niteleyen bir bireysel özellik olarak epistemolojik inanç düzeylerini belirlemeye çalışmaktır. "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç", "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" ve "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" olmak üzere üç faktörden ve toplamda 35 maddeden oluşan bu ölçekte, maddelerde belirtilen düşünceye bireylerden "Kesinlikle Katılmıyorum" (1 puan) yanıtından "Kesinlikle Katılıyorum" (5 puan) yanıtına kadar beş derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. Ölçekten alınan puanların değerlendirilmesi faktör bazında yapılmakta, ölçeğin tümünden alınan puanlar kullanılmamaktadır. Ölçeğin "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç" adlı faktöründe 17'si olumsuz, 1'i olumlu toplam 18 madde bulunmaktadır. Ölçeğin "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" adlı ikinci faktöründe hepsi olumlu toplam 9 madde yer almaktadır. Ölçeğin "Tek bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" adlı üçüncü faktöründe ise, hepsi olumlu 8 madde bulunmaktadır. Ölçeğin her bir faktöründen alınan yüksek puan, bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmış/gelişmiş inançlara sahip olduğunu göstermektedir. Uyarlanan 35 maddelik ölçeğin iç tutarlık katsayıları birinci faktör için 0.83, ikinci faktör için. 62, üçüncü faktör için. 59 ve ölçeğin bütünü için ise 0.71 olarak hesaplanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının girişimciliğe yönelik eğilimlerinin belirlenmesinde ise, Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeği" kullanılmıştır. 36 maddeden oluşan bu ölçekte, maddelerde belirtilen düşünceye bireylerden "Çok Sık" (5 puan) yanıtından "Hiçbir Zaman" (1 puan) yanıtına kadar beş derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,90 bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmeni adaylarına yönelik kişisel bilgiler de araştırmacılar tarafından hazırlanan ve okul öncesi öğretmeni adayları tarafından doldurulan "Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarına Yönelik Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Bilgi formunda; okul öncesi öğretmeni adayının cinsiyeti, sınıfı, mezun olduğu lise türü, geldiği yerleşim yeri, kaldığı yer, kardeş sayısı, anne ve babasının eğitim durumu ve mesleği, bilimsel etkinliklere katılma sıklığı, not ortalaması gibi özelliklere ilişkin sorular yer almaktadır.

Verilerin analizinde; öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılacak, bu doğrultuda parametrik ya da nonparametrik testler kullanılacaktır. Elde edilen sonuçlar, tablolar halinde verilecek ve uygun kaynaklarla tartışılarak sunulacaktır. Veri toplama aşaması tamamlanmış olup veri analiz süreci devam etmektedir. Bu nedenle sonuçlar tam metin içerisinde verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, öğretmen adayı, epistemolojik inanç, girişimcilik

A REVIEW OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES' EPISTEMOLOGICAL BELIEVES, ENTREPRENEURSHIP TENDENCY AND SOME OTHER VARIABLES

Pınar AKSOY, Gaziosmanpaşa University, aksoypnr@gmail.com
Erhan ALABAY, Selçuk University, ealabay@selcuk.edu.tr

Abstract

That the preschool period provides a basis for human life makes it necessary to bring the child together with sufficient stimulus in this period. In this point, the sufficiency of educational environment and educational activities in preschools are of great importance. The professional qualification and the personal characteristic of preschool teacher, however, are influential in the configuration of this process. That the preschool teacher has enough professional knowledge required by his/her profession and that he/she can transfer this knowledge to the educational environment play an important role in improvement the efficiency of the education process. In addition to this, that the preschool teacher has positive personality traits such as being open to innovations and changes, eager to learn and to teach, having the ability of taking responsibility and discharging of this responsibility, being researcher, broad-minded and flexible, makes it possible to both be efficient in his/her profession and to establish a healthy communication with children.

Also the individual's features such as the way of processing and interpretation the newly learned information, his/her level of comprehension, studying strategy, high level thinking and ability of problem solving, effort and time spent on learning can be under the effect of his/her "Epistemological Beliefs". The development and improvement of the Epistemological Beliefs, however, may be affected by the mental development, age, family structure, educational level and culture and may depend on sex and the educating field.

The point of this study consists of the fact that although there are enough studies about the relationship between the epistemological belief and some features such as the perception of self-efficacy, ability of problem solving, teaching efficiency belief and success, there is no any study about its relationship between entrepreneurship and there are only a few studies about the epistemological believes of the teacher candidates.

In this study, it is aimed to analyze the relationship between the epistemological believes of the preschool teacher candidates, some variables and entrepreneurship tendencies. In accordance with this general purpose, it has been researched whether the epistemological believes of the preschool teacher candidates change according to sex, class, high school type from which he/she graduated, settlement he/she came from, place to live in, number of siblings, educational background and profession of mother and father, frequency of participating in scientific activities and grade point average (GPA) and its relationship between entrepreneurship tendencies has been evaluated.

In the study, in order to analyze the relationship between the epistemological believes of the preschool teacher candidates, some variables (sex, class, graduated high school type, settlement he/she came from etc.) and his/her entrepreneurship tendencies the relational survey model has been used.

Voluntary teacher candidates, who are in Selçuk University Department of Preschool Teaching in 2010-2011 academic year / Spring semester and filled in the data completely, have been incorporated in the study group.

"Epistemological Belief Scale", "University Students Oriented Entrepreneurship Scale", and "Preschool Teacher Candidates Oriented Information Form" have been used as the data collector tools. Epistemological believes of the preschool teacher candidates oriented data have been collected by the "Epistemological Belief Scale" which has been developed by Schommer (1990) and validated by Deryakulu and Büyüköztürk (2002). The aim of this scale is to identify the epistemological belief level of the individuals as a personal feature, which determines their subjective believes about how knowing and learning occurs. In the scale which consists of three factors "The Belief that Learning Depends on Effort", "The Belief that Learning Depends on Ability" and "The Belief that Only One Truth Exists" and 35 matters, individuals are asked to present their opinions about the thoughts on the matters on 5 levels which are from "Strongly Disagree" (1 point) to the "Strongly Agree" (5 points). In the scale, the evaluation of the points are made on the basis of factors, the total point gotten from the whole scale is not used. In the factor "The Belief that Learning Depends on Effort" there are 17 negative, 1 positive, 18 matters in total. In the second factor "The Belief that Learning Depends on Ability" there are 9 totally positive matters. In the third factor "The Belief that Only One Truth Exists" there are 8 totally positive matters. Every high points taken from each factor of the scale shows that the individual has matured/developed believes about that factor. The coefficients of consistence in this scale with 35 matters calculated as 0.83 for the first factor, 62 for the second factor, 59 for the third factor and 0.71 for the whole scale.

In determining the entrepreneurship tendencies of the preschool teacher candidates, however, "University Students Oriented Entrepreneurship Scale" developed by Yılmaz and Sünbül (2009) has been used. In this scale with 36 matters, individuals are asked to present their opinions in 5 levels, which are from "very often" (5 points) to "never" (1 point). The reliability coefficient of the scale has been calculated as 0.90.

Personal information of the preschool teacher candidates, however, has been collected by the "Preschool Teacher Candidates Oriented Information Form" which has been prepared by researchers and filled in by the preschool teacher candidates. In the information form there questions such as the preschool teacher candidate's sex, class, graduated high school type, settlement he/she came from, place to live in, number of siblings, educational background and profession of mother and father, frequency of participating in scientific activities and GPA.

In the analysis of the data, firstly, it will be checked if the data shows a normal curve and accordingly parametric and nonparametric tests will be used. The results obtained will be tabulated and presented by discussing with suitable resources. Data collection has been completed and data analyzing process is continuing. Therefore, the results will be given in the complete text.

Keywords: Preschool period, teacher candidate, epistemological belief, entrepreneurship

ÖĞRETMEN YETİŞTİREN PROGRAMLARIN ÖZEL ALAN YETERLİLİKLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Sebahattin ARIBAŞ, İnönü Üniversitesi, sarıbas@inonu.edu.tr
Sevim CAMUZCU, İnönü Üniversitesi, scamuzcu@gmail.com
Sevda KOÇ, İnönü Üniversitesi, firedmoon19@gmail.com

Özet

21. yüzyılın toplum yapısı olan bilgi toplumunun en önemli özelliği ''değişimin'' sürekli olmasıdır. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler toplumsal düzenin birçok aşamasına yön verdiği gibi eğitim kurumlarına da yön vermektedir. Çünkü eğitim kurumları günümüz bilgi çağında yaşanan gelişme ve değişmelerin gereği olarak, bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla yeni bilgilere ulaşan, bu bilgileri kullanan, uygulayan, değerlendiren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Beklenilen becerilerin kazandırılması içinde, eğitimin önemli yapıtaşlarından olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmen, eğitim sistemi ile birey arasında bağ kuran, nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için, eğitimin amaçlarından yola çıkarak bireyde davranış değişikliği yapan ve bireyi bütün yönleri ile ele alarak gelişimine katkıda bulunan kişidir. Bu öneminden dolayı öğretmenlik mesleği, toplumun ekonomik, sosyal, kültürel olarak gelişmesini sağlamada ve nitelikli bir insan yetiştirmede, öğrencilere bir takım bilgi, beceri ve tutum kazandırmada birçok rolü olan bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin ülke kalkınmasındaki rolü, geçmişten günümüze birçok toplum tarafından bilinmekte ve öğretmenlik mesleği konusunda her geçen gün yeni düzenlemelere gidilmektedir. Öğretmenlik mesleği konusunda yapılan bu düzenlemeler ve araştırmalar, öğretmenlik mesleğinin amaçlarına hizmet etmesi ve eğitimin kalitesinin arttırılması için mesleki gelişimin bir zorunluluk olduğunu göstermektedir.. 1982 yılından sonra öğretmenlik eğitimi üniversite çatısı altında toplanmıştır. Bu gün öğretmen yetiştirme üniversitelerin bünyesinde branşlara göre, Eğitim Fakültelerin değişik programlarına bağlı olarak yapılmaktadır. Bu programlardan biri de İlköğretim Bölümünün Sınıf Öğretmenliği programlarında olmuştur. 1982 Yüksek Öğretim Kurulu kurulması ile birlikte iki yıl süreli eğitim yüksek okullarından yetiştirilen sınıf öğretmenleri 1990 yılından itibaren dört yıllık eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği bölümlerinde yetiştirilmeye başlamıştır.

İnsanların eğitiminde önemli bir yere sahip olan sınıf öğretmenlerinin gerekli bilgi ve beceriye sahip olarak yetiştirilmeleri çok büyük bir öneme sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yapılan çalışma ile öğretmenlerin" genel yeterlikleri" ve "özel alan yeterlikleri" belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında bu yeterliliklere sahip olmaları, temel eğitim hizmetinin milli eğitimin temel amaçlarına uygun olarak gerçekleştirilmesine yardımcı olacaktır. Ancak hizmet öncesi eğitim süresince öğretmenlerin "özel alan yeterlilikleri" ne, ne ölçüde kazandırıldığı tam olarak bilinmemektedir. Öğretmen adaylarına kazandırılacak "özel alan yeterliliklerinin" ne derece kazandırıldığının belirlenmesi ve öğretmen yetiştiren programlara geri bildirim sağlanması öğretmen eğitiminin daha etkili olmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği programı MEB özel alan yeterliklerine göre nasıldır?

1. Öğrenme öğretme ortamı-gelişim alanında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı nasıldır?
2. İzleme ve değerlendirme alanında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı nasıldır?
3. Bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler alanında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı nasıldır?
4. Sanat ve estetik alanında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı nasıldır?
5. Dil becerilerini geliştirme alanında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı nasıldır?
6. Bilimsel ve teknolojik gelişime alanında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı nasıldır?
7. Bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme alanında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı nasıldır?
8. Beden eğitimi ve güvenlik alanında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı nasıldır?

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmeni yetiştiren programların MEB tarafından hazırlanan "özel alan yeterliliklerini" kazandırma düzeylerine göre değerlendirmektir.

Araştırmanın modeli betimsel olup, nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırma bir durum çalışmasıdır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin "özel alan yeterliliklerini" değerlendirebilmek için üç farklı kaynaktan veri toplanmıştır. Bunlardan birincisi; sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim sürecinde "özel alan yeterlilikleri" kazandırmaya yönelik verilen derslerin içerikleridir. İkinci olarak, bu derslerin sorumlusu olan öğretim elemanları ile görüşmeden elde edilen verilerdir. Son olarak da sınıf öğretmenliği son sınıfta okumakta olan öğrencilere "özel alan yeterlilikleri" ile ilgili görüşme yapılacaktır. Öğretim üyeleri ve öğrencilerle yapılan mülakatta yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Buradan elde edilen verilerin analizi yapılarak araştırma bulguları yorumlanacaktır. Görüşme formunda yer alan sorular; sınıf öğretmeliği özel alan yeterliklerinden öğrenme öğretme ortamı-gelişim, izleme ve değerlendirme, bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler, sanat ve estetik, dil becerilerini geliştirme, bilimsel ve teknolojik gelişim, bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme, beden eğitimi ve güvenlik ile ilgilidir.

Araştırmanın örneklemini İnönü Eğitim fakültesinde görev yapmakta olan 6 öğretim üyesi ve eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünün bir şubesinde okuyan 8 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada tipik durum örneklemesi kullanılmıştır. Çünkü seçilen öğretim üyeleri sınıf öğretmenliğine ders vermekte tecrübeli kişilerdir, öğrenciler ise 4. Sınıfta okuyan ortalama başarı düzeyinde sahip bir şubeden seçilmiştir.

Araştırmanın veri analizi işlemleri halen devam ettiğinden, bu başlık altında, araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla tablolar halinde verilecek ve yorumları yapılacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkacak sonuçlar maddeler halinde verilecek ve bu sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Mesleği, Sınıf Öğretmeni Yetiştirme, Özel Alan Yeterlikleri

ASSESMENT OF TEACHER TRAINING PROGRAMS ACCORDING TO THE SUBJECT MATTER COMPETENCIES

Sebahattin ARIBAŞ, İnönü University, sarıbas@inonu.edu.tr
Sevim CAMUZCU, İnönü University, scamuzcu@gmail.com
Sevda KOÇ, İnönü University, firedmoon19@gmail.com

Abstract

The most important aspect of the knowledge society, the social structure of the 21th century, is the continuity of "change". The fast changes in science and technology shapes educational institutions as well as in many other stages of the social structure because they aim at bringing up individuals reaching, using and assessing new information by means of information and communication technologies

as a result of the developments and changes in the present information age. Teachers have great roles in the acquisition of those skills. A teacher is a person who builds up a connection between the education system and individuals, leads to the behavioral changes in line with the goals of education and contributes to individuals' development by taking them as a whole. On account of its importance, teaching is a profession having several roles in ensuring economic, social and cultural development of the society, bringing up qualified individuals and in the acquisition of certain information, skills and attitudes. The role of the teaching profession in the development of a country has been known since past to the present and there are new regulations about it every other day. Teacher training programs started to be offered by universities after 1982. At present, teacher training is conducted by different programs of the Faculties of Education within universities according to branches one of which is the Primary School Teaching Program. Primary school teachers having been raised by 2-year higher education institutions together with the foundation of the Board of Higher Education in 1982 were raised by 4-year Primary School Teaching Programs of the Faculties of Education after 1990.

It is quite significant to train primary school teachers having great significance for people as those with necessary knowledge and skills. Teachers' "Generic Teaching Profession Competencies" and "Subject Matter Competencies" have been determined by the General Directorate of Teacher Training within the Ministry of National Education. The fact that teacher candidates possess these competencies when they start teaching is to help basic education service be carried out in line with the basic goals of national education. However, it is not known exactly to what extent teachers gain these "subject matter competencies" during pre-service training period. Determining to what extent teacher candidates acquire "subject matter competencies" and giving feedback to teacher training programs are to contribute teacher training to be more effective. Answers to the following questions are sought in this research:

How is the Primary School Teaching Program at the Faculty of Education at Inonu University as to the subject matter competencies set by the Ministry of National Education?

1. How is the Primary School Teaching Program at the Faculty of Education at Inonu University in the field of creating teaching-learning environment?
2. How is the Primary School Teaching Program at the Faculty of Education at Inonu University in the field of follow-up and assessment?
3. How is the Primary School Teaching Program at the Faculty of Education at Inonu University in the field of creating teaching-learning environment?
4. How is the Primary School Teaching Program at the Faculty of Education at Inonu University in the field of personal and professional development-relations with the society?
5. How is the Primary School Teaching Program at the Faculty of Education at Inonu University in the field of art and aesthetics?
6. How is the Primary School Teaching Program at the Faculty of Education at Inonu University in the field of developing linguistic skills?
7. How is the Primary School Teaching Program at the Faculty of Education at Inonu University in the field of scientific and technological development?
8. How is the Primary School Teaching Program at the Faculty of Education at Inonu University in the field of individual responsibilities and socialization?
9. How is the Primary School Teaching Program at the Faculty of Education at Inonu University in the field of physical education and training?

The aim of the study is to assess the primary school teacher training programs at the Faculties of Education according to at what level they help teachers acquire "subject matter competencies" prepared by the Ministry of National Education.

The design of the research is descriptive and qualitative method is used. This research is a case study. Data have been collected from three different sources to assess the "subject matter competencies" of primary school teachers in the study. The first of all is the contents of the courses offered for the acquisition of "subject matter competencies" in the pre-service period of primary school teachers. Then, interviews are to be made with the teaching staff liable for those courses and finally, with the last grade students at the primary school teaching programs about the "subject matter competencies". Semi-structured interview forms are to be used in the interviews with the faculty members and students. The data to be gathered are to be analyzed and the findings are to be assessed. The questions in the interview form are about teaching-learning environment-development, follow-up and assessment, personal and professional development-relations with the society, art and aesthetics, developing linguistic skills, scientific and technological development, individual responsibilities and socialization, physical education and security.

The sample of the study is comprised of 6 faculty members at the Faculty of Education at Inonu University and 8 students in a branch of primary school teacher training program at the aforementioned faculty. Typical situation sampling method is used in the study.

As the data analysis procedures are still in the progress, the findings are to be provided as tables respectively according to the sub-problems and comments are to be made under this heading.

In the light of the findings to be obtained from the study, the results are to be provided item by item and various suggestions are to be put forth based on these results.

Keywords: Teaching profession, Primary School Teacher Training, Subject Matter Competencies

---

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Senar ALKIN, Ankara Üniversitesi, senar35@gmail.com
F. Dilek GÖZÜTOK, Ankara Üniversitesi, dgozutok@hotmail.com

Özet

Eleştirel düşünme eğitiminden sorumlu öğretmenlerin öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişmesini destekleyen davranışlara sahip olmaları beklenir. Sınıf içindeki öğretmen davranışları öğrencilerin eleştirel düşünmelerini destekleyecek nitelikte olmadığı sürece diğer bir deyişle öğretmenler eleştirel düşünmenin özünü yansıtan davranışları sınıf içinde sergilemediği sürece;

- Ne eleştirel düşünme becerisinin programa *içerik temelli bir yaklaşımla* yerleştirilmesi,
- Ne öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması,
- Ne de öğretmenlerin eleştirel düşünmenin kazandırılması için önerilen yöntem ve teknikleri bilmesi eleştirel düşünme eğitiminin tam olarak amacına ulaşmasında, öğrencilerde eleştirel düşünmenin hem beceri hem de eğilim olarak gelişmesinde tek başına yeterli değildir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerinde eleştirel düşünmeyi geliştirmelerinin ön koşulu olan "eleştirel düşünmenin geliştirilmesini destekleyen sınıf içi öğretmen davranışları" açısından değerlendirilmeleri gerekir.

Bu çalışmanın amacı; eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarının düzeyine ilişkin bilgi edinilmesine yardımcı olacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Bu amaçla hazırlanmış olan "Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen

Davranışları Ölçeği" (EDDÖDÖ) Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında Fen ve Teknoloji, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe branşlarından toplam 460 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin ilk taslağı 15 ayrı uzmanın görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılarak araç uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Çalışma grubundan toplanan veriler üzerinde öncelikle EDDÖDÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde Kaiser-Guttman ilkesi uyarınca özdeğerleri 1'den büyük faktörlerin açıkladığı varyans oranları incelenmiştir (Zwick ve Velicer, 1986). Ölçek, özdeğerleri 1'den büyük 19 faktör yapısına sahiptir. Ancak bu faktörlerden 14'ünün öz değerleri 1'e oldukça yakındır. Varyans açıklama işlevinin büyük bölümünü ilk 5 faktör gerçekleştirmektedir. Bu faktörlerden ilkinin öz değeri 24.21'dir ve açıklanan toplam varyansa % 29.16 düzeyinde bir katkı sağlamaktadır. Beşinci faktörün özdeğeri ise 2,04'dür ve açıklanan toplam varyansa katkısı %2,46 düzeyindedir. İlk beş faktör % 43.09'luk bir varyans açıklamaktadır. Bu değerler tek başlarına ele alındığında ölçeğin 5 faktörlü bir yapı gösterebileceği düşünülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde bu değerlerin tek başına incelenmesinin gerçekte var olandan fazla sayıda faktör üretilmesine yol açabileceği; faktör yapılarına karar verebilmek için bunların yanında analizin kuramsal olarak temellenebilmesinin de önemli bir ölçüt olduğu vurgulanmaktadır (Zwick ve Velicer, 1986; Akbulut 2010; Çokluk ve diğerleri, 2010). Yapıya ilişkin daha nesnel karar verebilmek amacıyla hem tek hem de çok faktörlü yapı için Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmasına ve ortaya çıkan yapıların kuramsal olarak değerlendirilmesine karar verilmiştir.

Beş faktörlü yapıya ilişkin gerçekleştirilen Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda düşük yük değeri olan ve binişik değer gösteren maddelerin çıkarılmasıyla ölçek maddelerinin beş faktör yapısı altında istatistiksel olarak anlamlı biçimde toplanabildikleri görülmüştür. Ancak maddeler incelendiğinde istatistiksel olarak birbirinden ayrışan bu yapıların kuramsal olarak ayrışamadığı ve adlandırılamadığı belirlenmiştir. Bu yapıda kuramsal olarak birbiriyle ilişkili maddeler bir araya gelmemekte; beş faktör altında dağılmaktadırlar. Bu nedenle maddelere tek faktörlü çözüm sınırlaması getirilerek yeniden analize alınmalarına karar verilmiştir.

Tek faktörlü yapıya ilişkin gerçekleştirilen Açımlayıcı Faktör Analizinde tüm maddelerin tek faktör altında anlamlı yük değerleri oluşturacak ve toplam varyansın önemli bölümünü açıklayabilecek biçimde toplanabildikleri belirlenmiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısına ilişkin Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçlarından öncelikle örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri incelenmiştir. Alanyazında, örneklem büyüklüğü ve maddeler arasındaki korelasyonun faktör analizine uygunluğunu ortaya koyan bu değer için .60 ve üzerinin yeterli kabul edildiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2006; Kline, 1994). Analizde araştırma grubuna ilişkin KMO değerinin .93 olduğu belirlenmiştir. Dağılımın normallik düzeyinin faktör analizinin koşullarını karşılama durumu Barlett Testi ile incelenmiş (Büyüköztürk, 2006; Kline, 1994) ve elde edilen Bartlett değerinin anlamlı olduğu görülmüştür [χ^2 =15278.710, sd=3240, P<.01]. Bu bulgular sonucunda, veri setinin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ölçekte yer alan 81 maddenin faktör yük değerlerinin .35 ile .68 arasında, maddelere ilişkin ortak faktör varyanslarının ise .12 ile .46 arasında değiştiği görülmektedir. Açımlayıcı Faktör Analiziyle ortaya konan faktör yük değerleri, maddelerin faktörlerle olan ilişkilerinin gücünü; her madde için kabul edilen faktörler altında gösterdiği yük değerlerinin karelerinin toplamı alınarak hesaplanan ortak faktör varyansı ise ilgili maddenin diğer maddelerle birlikte ölçeğe ilişkin toplam varyansı açıklama gücünü ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2006). Analiz sonuçlarına göre toplam varyansa en yüksek katkıyı .68 faktör yük değeri ve .46 ortak faktör varyansı ile 54. maddenin, en düşük katkıyı ise .35 faktör yük değeri ve .12 ortak faktör varyansı ile 4. maddenin yapmakta olduğu söylenebilir. Tek faktörlü yapının açıklayabildiği toplam varyans % 29.61 düzeyindedir. Alanyazında tek faktörlü ölçek yapılarında toplam varyansın %30'unun açıklanması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006). Bu ölçüte dayanarak elde edilen tek faktörlü ölçek yapısı eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarını ölçmek için yeterli bulunmuştur. Analizde herhangi bir maddenin ölçekte yer almasına karar verilirken faktördeki yük değerinin .30 ve daha yüksek olması ölçüt alınmıştır (Büyüköztürk, 2006). Bu ölçüte dayanarak 43. ve 70. maddeler .30'un altında yük değeri vermeleri nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 81 maddenin faktör yük değerleri .30'un üzerinde kaldığı için ölçeğin, tek faktör altında 81 maddenin tamamını içermesine karar verilmiştir.

Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonları .34 ile .66 aralığında değişmektedir. Ayrıca, t-testi sonuçlarına göre tüm maddelere ait üst ve alt %27'lik grup madde puanları anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p=.00). Üst %27'lik grubun tüm maddelere ilişkin madde puan ortalamaları alt %27'lik grubun madde puan ortalamalarından anlamlı biçimde yüksektir. Buna göre ölçekte yer alan maddeler aynı davranışı; eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışını ölçmekte ve farklı davranış düzeylerindeki katılımcıları anlamlı biçimde ayırt edebilmektedir. Hem madde-toplam korelasyonları hem de üst ve alt %27'lik grupların madde ortalama puanlarına ilişin t-testi sonuçları, ayırt ediciliği en yüksek olarak 56. ve en düşük olarak 4. maddeyi göstermektedir. Ölçeğin güvenirliğini ortaya koymak amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında madde-toplam korelâsyonlarının yüksekliği de ölçeğin iç tutarlılığının gücüne işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, öğretmen davranışları, ölçek geliştirme

RELIABILITY AND VALIDITY WORKS FOR THE SCALE OF TEACHER'S BEHAVIORS PROMOTING CRITICAL THINKING

Senar ALKIN, Ankara University, senar35@gmail.com
F. Dilek GÖZÜTOK, Ankara University, dgozutok@hotmail.com

Abstract

In critical thinking training, responsible teachers are expected to have behaviors promoting the development of critical thinking. As long as teacher behaviors are not performed in such a way as to promote students' critical thinking, that is, as long as teachers do not exhibit behaviors reflecting the core of critical thinking in the classroom; it is not possible

- To instill critical thinking skill in the program through a content-based approach,
- For teachers to have critical thinking skills,
- For teachers to know methods and techniques to be used to equip students with critical thinking skills and to fully achieve the objectives of critical thinking, and for students to develop critical thinking skills as both skill and tendency.

In this respect, the primary condition for teachers to develop critical thinking skills in their students seems to be their behaviors promoting critical thinking; hence, it is important to investigate teachers' in-class behaviors.

The purpose of the present study is to develop a scale with established reliability and validity to evaluate the extent to which teachers' behaviors promote students' critical thinking in the class. For this purpose, a scale "Scale of Teacher Behaviors Promoting Critical Thinking" (EDDÖDÖ) was developed and administered totally to 460 teachers teaching the subject areas of Science and Technology, Mathematics, Classroom, Social Studies and Turkish Language in the elementary schools of Ankara. The first draft of the scale was submitted to the evaluation of 15 different experts and in line with the feedback obtained, necessary changes were made and final form of the scale was given.

In order to determine the construct validity of EDDÖDÖ, first, factor analysis (AFA) was carried out on the data obtained from the study group. In line with the Kaiser-Guttman principle, variance ratios explained by factors bigger than 1 were analyzed to determine the number of factors (Zwick and Velicer, 1986). The scale includes 19 factors having eigenvalue bigger than 1. But eigenvalue of 14 of these factors were found to be very close to 1. Large portion of the variance was explained by 5 factors. Eigenvalue of the first of these factors is 24,21 and total variance explained is %29,16. The eigenvalue of the fifth factor is 2,04 and its contribution to the total variance explained is %2,46. The first five factors account for %43,09 of the variance. When these values are dealt with individually, the scale is thought to exhibit five-factor structure. Yet, when the related literature is reviewed, it is seen that individual analysis of these values may lead to production of more factors than the ones actually exist; and in order to determine factor structures, the analysis should be theoretically based, and this is an important measure (Zwick and Velicer, 1986; Akbulut 2010; Çokluk et al., 2010). For the purpose of making more objective decision about the structure, explanatory factor analysis should be carried out both for individual-factor and multiple-factor structures and the resulting structures should theoretically be evaluated.

The results of the explanatory factor analysis of five-factor structure revealed that scale items can be subsumed in a statistically significant manner under five-factor structure after low value items and items with overlapping values are excluded. However, when the items were evaluated, it was observed that the structures can be statistically separated from each other, but they can not be theoretically separated and named. In this structure, theoretically related items can not come together, and they are not distributed under the five factors. Therefore, it was decided that items should be evaluated again by imposing one-factor solution limitation. Explanatory factor analysis carried out for one-factor structure showed that all the items can be collected under one factor in such a way as to generate significant loading values and explain an important ratio of the total variance. KMO value for the study group was found to be .93. The extent to which normality degree of the distribution meets the conditions of factor analysis was tested with Barlett Test (Büyüköztürk, 2006; Kline, 1994) and the resulting Barlett value was found to be significant [χ^2 =15278.710, sd=3240, P<.01]. In light of these findings, it was decided the data set is appropriate for explanatory factor analysis.

It was observed that factor loading values of the 81 items in the scale range from .35 to .68, and common factor variance for the items was found to be ranging from .12 to .46. According to the findings of the study, the biggest contribution to the total variance was made by item 54 with .68 factor loading value and .46 common factor variance, and the smallest contribution came from item 4 with .35 factor loading value and .12 common factor variance. Total variance that can be explained by one-factor structure is %29,61. In the related literature, in one-factor scale structure, explanation of %30 of the total variance is considered to be satisfying (Büyüköztürk, 2006). While deciding whether to include each item in the scale, the basic criteria was to include the ones with at least .30 factor loading value (Büyüköztürk, 2006); Items 43 and 70 having loading values less than .30 were excluded from the scale. As the factor loading values of the remaining 81 items were found to be higher than .30, it was decided that one factor should include all 81 items.

Item-total correlation of the scale items vary between .34 and .66. Moreover, according to t-test results, the lowest and the highest %27 group items scores for all the items significantly differ (p=.00). Item score means of the highest %27 group for all the items are significantly higher than those of the lowest %27 group. Hence, it can be argued that the items of the scale can measure the same behavior; teacher behaviors promoting critical thinking and significantly differentiate the participants at different behavior levels. Results of t-test concerning both item-total correlations and item mean scores of the highest and lowest %27 groups showed that item 56 has the highest discriminatory power and item 4 has the lowest discriminatory power. Cronbach alpha internal consistency coefficient calculated to establish the reliability of the scale was found to be .97. Moreover, high item-total correlations indicate the power of the internal consistency of the scale.

Keywords: Critical thinking, teacher behaviors, scale development

References

Akbulut, Y. (2010). Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları (Sık Kullanılan İstatistiksel Analizler ve Açıklamalı SPSS Çözümleri). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LİSREL Uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.

Kline, P. (1994). An Esay Guide to Factor Analysis. New York: Routledge.

Zwick, W. R., ve Velicer, W. F. (1986). Comprasion of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin, 99(3),* 432–442.

HİZMETİÇİ EĞİTİM DEĞERLENDİRMESİNE İLİŞKİN KATILIMCI GÖRÜŞLERİ

Servet DEMİR, Gaziantep Üniversitesi, sdemir@gantep.edu.tr

Özet

Teknolojinin hızla hayatımıza girmesi ile birlikte yaşamımızın birçok alanında teknoloji kullanmamız ve yeni teknolojileri takip etmemiz zorun hale gelmiştir. Okullarımızda ise teknoloji diğer alanlardaki kadar hızlı ve etkili kullanılmamaktadır. Eğitim ortamlarında teknolojinin etkin olarak kullanılmasında anahtar rol öğretmene aittir. Öğretmenlerin bu anahtar rolü etkin olarak yerine getirmeleri için belirli yeterliklere sahip olmalıdır. Bu yeterliliklerin kazandırılması ve geliştirilmesi için öğretmenlere verilecek eğitimin içeriğinin neler olması gerektiği bu alandaki birçok araştırmaya konu olmuştur (Harris, Mishra, ve Koehler, 2007; Mishra ve Kohler, 2006; Schrum, 1999; So ve Kim, 2009). Öğretmenler de bu konudaki eksiklikleri dile getirmekte ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler (Demir ve Bozkurt, 2010; Seferoğlu; 2001).

Maalesef, geleneksel mesleki gelişimin işe yaradığına dair çok fazla kanıt bulunmamaktadır. Mesleki gelişim konusunda yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır ancak bunların çoğu yetersizlikleri gündeme getirmektedir (Schrum, 1999). Ehman ve Yamagata-Lynch (2005)'na göre ise mesleki gelişim aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır:

- ✓ Mesleki gelişim etkinlikleri sınıf içinden alınmalıdır.
- ✓ Katılımcı öğretmenler aynı okuldan ikili ya da dörtlü takımlar halinde katılmalıdır.
- ✓ Mesleki gelişim etkinlikleri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını içermelidir.
- ✓ Katılımcılar konuşmalarında ve yansımalarında öğrenme tecrübeleri, öğrencileri, öğrenme teorileri, teknoloji ve öğretme pratiklerinin nasıl değişebileceği konularında olmalıdır.
- ✓ Katılımcılar teknoloji ile ilgili olarak kendi sınıflarında uygulayabilecekleri ders ya da ünite planları geliştirmelidirler.
- ✓ Katılımcılar eğitim programını tamamladıktan sonrada destek alabilmelidirler (Ehman ve Yamagata-Lynch, 2005).

Öğretmenler verilecek hizmet içi eğitimlerin kim tarafından ve nasıl verilmesi gerektiği tartışmalı bir konudur (Penuel, vd, 2007). Ayıraca verilen eğitimlerin etkililiğinin belirlenmesi de tercih edilen yöntemlere göre farklılaşmaktadır. Yeterli olmamakla birlikte hizmetiçi eğitimin verimliliğinin ve etkililiğinin belirlenmesinde katılımcıların görüşleri önemli yer tutmaktadır.

Bu çalışmada hizmetiçi eğitim akademisyenler tarafından önceden eğitime alınan öğretmenler tarafından verilmiştir. Hizmetiçi eğitimde kullanacakları ders materyallerinin tamamı akademisyenler tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca formatör öğretmenlere yönelik olarak ders malzemelerini ve sunumlarını nasıl, ne zaman ve hangi sırada kullanmaları gerektiği içeren bir kılavuz hazırlanmıştır. Bu çalışmanın amacı formatörler tarafından verilen eğitiminde katılımcı görüşleri ve bu görüşlerin öğretmenlerin branşlarına göre değişip değişmediğinin belirlenmesidir.

Araştırma deseni var olan durumu belirlemek olduğundan dolayı tarama modeline girmektedir.

"İlköğretim Öğretmenlerinin Fen Ve Matematik Alanlarında Mesleki Gelişim Modeli Ve Bu Modelin Yaygınlaştırılması" proje kapsamında öğretmenlere sınıfiçi normlar, öğrenci zorlukları, etkinlik tasarımı, problem çözme ve üst biliş, teknoloji entegrasyonu ve ölçme-değerlendirmeden oluşan altı alanda formatörlere hizmet içi eğitimler verildi. Projenin ikinci yılında ise aynı konu başlıklarına ilişkin eğitimler formatörler tarafından verildi. Çalışmanın evrenini proje kapsamında ikinci yıl verilen teknoloji entegrasyonu hizmet içi eğitimine katılan öğretmenler oluşturmaktadır. Her bir eğitim her hafta 4 saat olmak üzere 4 hafta sürdü. Eğitim materyalleri proje ekibi tarafından hazırlandı.

Öğretmenlerin görüşleri belirlemek için proje ekibi tarafından "Teknoloji Entegrasyonu İçin Değerlendirme Anketi" geliştirildi. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. I. kısımda katılımcılardan eğitimi değerlendirmek ifade edilen her madde için 10 üzerinde puan vermesi istendi. II. kısım ise içerik, eğitim süresi ve uygulanabilirliği gibi konulara ilişkin likert tipi sorulardan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldı. I. kısımda verilen puanların normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden olan Kruskal-Wallis kullanıldı. Likert tipi sorularda görüşleri karşılaştırmak için ise yine non-parametrik testlerden ki-kare uygulandı.

Genel olarak öğretmenlerin eğitimin farklı boyutlarına ilişkin verdikleri puanları ortalaması: "veriliş yöntemi" (7,53), "İçeriklerin sizi tatmin etmesi" (6,80), "Sürenin yeterli olması" (8,14), "Eğitimlerin keyifli/eğlenceli geçmesi" (8,45), "Fiziki mekan" (8,19), "Mesleki gelişiminize olan katkısı" (7,40), "Öğrencilerinize olan katkısı (7,2)", "Genel olarak beklentilerinizin karşılanması" (6,84). Öğretmenler hizmet içi eğitimlerden beklenen çıktılardan birisi olan mesleki gelişimlerine katkı sağlaması ve sınıf içerisinde uygulanabilirliği konularında 10 üzerinde 7 puan vermişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim ortamı değerlendirmelerinin de olumlu olduğu söylenebilir. İçeriğin öğretmenler tarafından tatmin edici bulunması diğerlerine göre daha düşük ama yeterli düzeyde kabul edilebilir.

Öğretmenlerin branşlarına göre ortalamaların farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için yapılan analiz sonucuna göre "Süreni yeterli olması", "Mesleki Gelişimize olan katkısı", "Öğrencilerinize olan katkısı" ve "Sınıfınızda uygulanabilirliği" başlıklarında farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma sözü geçen maddelerde Fen ve Teknoloji ile matematik öğretmenleri arasında iken "Öğrencilerinize olan katkısı" ve "Sınıfınızda uygulanabilirliği" başlıklarında ise aynı zamanda matematik ve sınıf öğretmenliği grupları arasında fark oluşmuştur. Matematik öğretmenleri diğer branşlara göre belirtilen konularda daha olumsuz düşünmektedirler.

Anketin II. Kısmının incelendiğinde, öğretmenler eğitim verilen kişilerin iletişim becerileri, formatörlerin yeterli donanıma sahip olması ve sınıf ortamının iletişime uygun olması konularında olumlu görüş bildiren öğretmenlerin oranı %85 üzerindedir. En düşük oran ise "Teknoloji entegrasyonu eğitimi daha kısa sürede tamamlanabilirdi." (%46,4) sorusuna verilen cevaptır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin düşünceleri branşlarına göre değişmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Hizmetiçi Eğitim, Öğretmen Görüşü, Formatör

ASSESSMENT OF IN-SERVICE TRAINING BASED ON PARTICIPANT FEEDBACK

Servet DEMİR, Gaziantep University, sdemir@gantep.edu.tr

Abstract

With the advent of technology in our life, it has become mandatory to follow and use new technologies in our lives. However, the technology is not used often and effectively in schools as much as in other areas used. A key role effective use of the technology in educational settings belongs to the teacher. The teachers in order to fulfill this key role successfully should have certain qualifications. Content of the training given to teachers for the gain and development of these qualifications has been the subject of many researches (Harris, Mishra, & Koehler, 2007; Mishra & Kohler, 2006; Schrum, 1999; So & Kim, 2009). The teachers expressed that they have deficiencies in this issue and emphasized that they need in-service training (Demir & Bozkurt, 2010; Seferoğlu; 2001).

Unfortunately, there is not enough evidence that shows traditional professional development work. There are numerous studies conducted on the subject of professional development, but most of these studies only indicate deficiencies that should be developed (Schrum, 1999). According to Ehman and Yamagata-Lynch (2005), professional development should have the following characteristics:

- ✓ Professional development activities should be taken in class activities.
- ✓ Participating teachers should be attended the same school in pairs or in teams of four.

- ✓ Professional development activities should include a constructivist learning approach.
- ✓ Speeches and reflections of the participating teachers should be on how to change the learning experience of participants, students, learning theories, and technology and teaching practices.
- ✓ Participating teachers should develop the course or unit plans related to technology that can be applied in their own classes.
- ✓ Participating teachers are able to take support after completing the program (Ehman & Yamagata-Lynch, 2005).

The topic, who will give in-service training and how it should be given, is a controversial issue (Penuel, etc., 2007). In addition, the determination of the effectiveness of the training given can be changed based on the preferred methods. Although the participants' opinions play an important role in determining the effectiveness and efficiency of in-service training, it is not sufficient.

In this study, in-service training is given by the teachers who received training from academicians. All the course materials used in-service training were prepared by the academicians. In addition, a guide that contains how, when, and in what order teaching materials should be used was prepared for teacher trainers. The purpose of this study is to determine the views of the participants trained by the teacher trainers and determine these views changed or unchanged according to the teachers branches.

Survey model is used in the study since research design tries to determine the existing state.

As part of the project, "Primary Teachers in the Fields of Science and Mathematics Professional Development Model and Expansion of this Model", the teacher trainers were received in-service training in six areas which are classroom norms, student challenges, event design, problem solving and metacognition, technology integration, and measurement and evaluation. In the second year of the project, training on the same subject titles was given by the teacher trainers. The population of the study consisted of teachers participating in in-service training related to the technology integration given in the second year of the project. Each training sustained four weeks and four hours for each week. The training materials were created by the project team.

The project team developed and implemented "the Evaluation Survey for Technology Integration" to determine the teachers' opinions. The survey consists of two parts. In first part participants evaluate the training asked to score over 10 for each item. In second part is used to evaluate content, duration and applicability of training, asked to fill Likert-type questions.

The views of the teachers were checked in order to see they change based on the branch variables. In the first part, non-parametric Kruskal-Wallis tests were used because the scores handled did not show a normal distribution. In the second part, in order to compare the opinions of the teachers in Likert-type questions, non-parametric chi-square tests were performed.

In general, the average scores of teachers gave for different dimensions of training: "administration method" (7.53), "content satisfy to you" (6.80), "sufficient time period" (8.14), "enjoyable/fun training" (8.45), "physical environment" (8.19), "contribution to your professional development" (7.40), "contribution to the students" (7,2), "meeting your expectation in general" (6.84). The teachers gave seven points over 10 for the contribution to the professional development and applicability of subject in classroom, one of the expected outcomes of in-service training. Also, the teachers' assessments for learning environment can be said as a positive. Although the satisfactory level of the training content found by the teachers is lower than others, it is sufficiently acceptable.

The results of the analysis, conducted to find out relationship between the teachers' branches and average scores, showed that the variables, "sufficient time", "contribution to the professional development", "contribution to the students", and "applicability of subject in classroom" have differentiation among each other. While these differentiations in mentioned variables above occur between the science and technology teachers and the mathematics teachers, the differentiations in the variables "contribution to the students" and "applicability of subject in classroom" occur between the mathematics teachers and the primary school teachers as well. The mathematics teachers have more negative feelings towards these subjects than the other branches.

According to the second part of the survey, over 85% of the teachers reported positive feelings about communication skills of people received training, teacher trainer have sufficient knowledge and be appropriate for communication. The lowest rate, 46.4%, was given for the question of "Technology integration training can be completed in less time". According to the results of the analysis, the teachers' thoughts do not change according to their branches.

Keywords: In-service Training, Teacher's View, Teacher Trainer

References

Demir, S. ve Bozkurt, A. (2010). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonundaki Öğretmen Yeterliliğine İlişkin Görüşleri. International Computer and Instructional Technologies Symposium Proceedings, Konya, TURKEY, September 2010; 376-381

Ehman, B. L., & Yamagata-Lynch, L. (2005). A Model of Teacher Professional Development to Support Technology Integration. AACE Journal , 13(3), 251-270.

Harris, J. B., Mishra, P., & Koehler, M. J. (2007). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge: Curriculum-based Technology Integration Reframed. AERA, (s. 1-26).

Mishra, P., & Kohler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 8(6), 1017-1054.

Schrum, L. (1999). Technology Professional Development for Teachers. Educational Technology Research and Development, 47(4): 83-90.

Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi meslekî gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 149, http://yayim.meb.gov.tr/yayinlar/149/ seferoğlu.htm adresinden 15.04.2011 tarihinde alındı.

So, H.-J., & Kim, B. (2009). Learning about problem based learning: Student teachers integrating technology, pedagogy and content knowledge. Australasian Journal of Educational Technology, 25(1), 101-116.

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. ve Gallagher, L. P. (2007). What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. American Educational Research Journal. December 2007, Vol. 44, No. 4, pp. 921 –958

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN EĞİTİM FAKÜLTESİ PROGRAMLARINA YANSIMASI

Sibel CENGİZHAN, Marmara Üniversitesi, scengiz@marmara.edu.tr
Işıl TANRISEVEN, Mersin Üniversitesi, isiltanriseven@mersin.edu.tr

Özet

Gelişen bilim ve teknolojiyle birlikte bireylerden beklenen nitelikler de farklılaşmaktadır. Artık öğrenenlerin, bilgiyi kullanan ve üreten, çok yönlü ve eleştirel düşünen, araştıran ve problemleri çözebilen, öğrenmeyi ve öğretmeyi bilen bireyler olarak yetiştirilmeleri beklenmektedir. Bu hedefler öğrenme sürecinde bireylerin bilgiyi tekrar etmesi ile değil, bilgiyi transfer etmesi ve yeniden yapılandırması ile gerçekleşebilir. Bu da ancak yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programlarının geliştirilmesiyle mümkün olabilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin aktif şekilde bilgiyi oluşturması, yorumlaması ve ön bilgilerine göre yeniden organize etmesi düşüncesi üzerine temellenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme sürecinin anahtar kavramlarını problem

esaslı öğrenme, sorgulama, düşünmeyi cesaretlendirme, öğretmen ve akranlarıyla etkileşimler, bilginin çok yönlü kaynağını açığa çıkarma oluşturmaktadır.

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilk ve ortaöğretim programlarında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşım, öğretim programının öğeleri açısından ele alındığında öncelikle yetiştirilen bireyde bulunması istenen niteliklere yansıması açısından değerlendirilmelidir. Konulacak hedeflerin öğrencilerin düşünme, öğrenmeyi öğrenme, yaratıcılık, problem çözme, sosyal etkileşim, analiz, araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için de öğretim programının ikinci öğesi olan içeriğin öğrenenler açısından merak uyandırıcı, örneklerle desteklenmiş, genelden özele doğru yapılandırılmış, öğrencilerin gelişim seviyesine uygun, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştiren bir görünüme sahip olması önem taşımaktadır. Öğrenme-öğretme süreci açısından irdelendiğinde; öğreneni merkeze alan yöntem ve tekniklerin, materyal ve teknolojilerin, farklı öğretim etkinliklerinin kullanılması gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme öğesinde ise; hem sonuç hem de süreç boyutunun değerlendirilmesi, farklı ölçme ve değerlendirme araçlarının birlikte kullanılması, öğrencilerin öz değerlendirmeler yapmasına fırsatlar verilmesi sağlanmalıdır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında en büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir. Öğrencileri merkeze alan onları hayata hazırlama adına temel becerileri kazandırmaya odaklanan bir eğitim anlayışı, öğrenci merkezli öğretmen davranışlarını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin bu yaklaşımın altında yatan teoriyi ve bu teoriyi nasıl harekete geçireceklerini bilmeleri okullardaki uygulamaların başarılı olması açısından önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı uygulama becerisini ve uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlarla baş etme becerisini kazanmaları büyük ölçüde öğretmen yetiştirme sürecinde edindikleri deneyimlere bağlıdır. Bu noktada öğretmen yetiştirme sürecinin de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özelliklerini taşıması önemli olmaktadır. Bu nedenle eğitim fakültelerindeki öğrenme ortamının eğitimdeki yeni paradigmalar çerçevesinde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu gelişimin sağlanabilmesi için ise öncelikle var olan durumun analizinin yapılması, daha sonra geliştirilmesi gereklidir. Bu çalışmada da bu gerekliliken yola çıkılarak ülkemizde eğitim fakültelerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretim programlarına yansımasının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "Öğretmen adaylarının görüşlerine göre meslek bilgisi derslerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanma düzeyi nedir? Öğretmen adaylarının görüşlerine göre alan bilgisi derslerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanma düzeyi nedir?" sorularına cevap aranmıştır. Çalışmada var olan durumun belirlenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri, ilgili alan yazın ve yapılmış araştırmalar incelenerek araştırmacılar tarafından oluşturulan ve 66 maddeden oluşan "Eğitim Fakültelerinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Anketi" aracılığıyla ölçülmüştür. Anket uygulanmadan önce dört alan uzmanı tarafından kontrol edilerek düzeltilmiştir. Anketin birinci bölümünde cinsiyet, yaş ve mezun olunan lise türü gibi demografik bilgilerin sorgulandığı sorulara yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretim programına yansıması öğretim programının dört öğesi açısından ele alınmıştır. Birinci bölümde kazanımlara ilişkin 13, ikinci bölümde içeriğe ilişkin 16, üçüncü bölümde öğrenme-öğretme sürecine ilişkin 23 ve dördüncü bölümde ölçme ve değerlendirme ile ilgili 14 ifade yer almaktadır. Öğretmen adaylarının anket maddelerine ilişkin verecekleri cevaplar "4=Her zaman, 3=Genellikle, 2=Ara sıra ve 1=Hiç" şeklinde derecelendirilmiştir. Öğretmen adaylarından ifadelere ilişkin görüşlerini öğretmen yetiştirme programında yer alan meslek bilgisi ve alan bilgisi dersleri bağlamında belirtmeleri istenmiştir. Ölçme aracı, 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde Adıyaman Üniversitesi (45), Adnan Menderes Üniversitesi (27), Afyon Kocatepe Üniversitesi (27), Celal Bayar Üniversitesi (41), Çukurova Üniversitesi (40), Dumlupınar Üniversitesi (21), Erciyes Üniversitesi (30), Fırat Üniversitesi (33), Marmara Üniversitesi (62), Mersin Üniversitesi (50), Muğla Üniversitesi (39), Pamukkale Üniversitesi (55), ve Sakarya Üniversitesi (30) Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programına devam eden 500 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Veriler SPSS 19.0 programı ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur. Cevaplar; kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutları açısından alan bilgisi dersleri ile meslek bilgisi dersleri karşılaştırılarak incelenmiştir.

Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının görüşlerine göre alan bilgisi derslerinde ara sıra meslek bilgisi derslerinde ise genellikle duyuşsal niteliklerin kazandırıldığı, sosyal etkileşim ve araştırma yapma becerilerinin geliştirildiği sonucunu ortaya koymuştur. Öğretmen adayları alan ve meslek bilgisi derslerinde ara sıra farklı bakış açılarını yansıtan kitaplara başvurulduğu, ders içeriğinin ilgi ve beklentilerine göre oluşturulduğu, ihtiyaç duyulduğunda içeriğe yeni konular eklendiği fikrini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre alan ve meslek bilgisi derslerinde öğretim elemanları genellikle anlatım yöntemini kullanmakta, sınıf ortamında ara sıra işbirlikli grup çalışmaları yapılmaktadır. Öğretmen adayları alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinde ara sıra dersin başında ön bilgilerinin tespit edildiği ve düşünme becerilerinin gelişimini destekleyici öğretim yöntemlerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları alan ve meslek bilgisi derslerinde ara sıra öğrenme süreci içerisindeki gelişimlerinin tespit edildiğini, performanslarının değerlendirildiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme, öğretim programının öğeleri

THE REFLECTION OF CONSTRUCTIVIST APPROACH TO FACULTY OF EDUCATION PROGRAMS

Sibel CENGIZHAN, Marmara University, scengiz@marmara.edu.tr
Işıl TANRISEVEN, Mersin University, isiltanriseven@mersin.edu.tr

Abstract

Qualities expected in people vary along with developing science and technology. From now on, learners are expected to be educated as individuals, who employ knowledge and produce, think multifaceted and critical, explore and be able to solve problems and know how to learn and teach. These objectives cannot be realized by individuals reviewing knowledge but by transferring and reconstructing knowledge. And this can only be possible by promoting education programs aimed at constructivist approach. Constructivist learning approach bases on the idea of students actively forming knowledge, interpreting and reorganizing it. Problem-based learning, inquiry, encouraging thinking, interactions with teachers and peers and revealing the multifaceted source of knowledge constitute the key concepts of constructivist learning process.

Constructivist approach, which set off to be applied in elementary and high school curriculums our country since 2005-2006 academic year, should be assessed in terms of its reflection on desired qualities primarily in educated individuals considering the components of curriculums. Objectives that will be set are required intended for developing students' abilities of thinking, learning how to learn, creativity, problem solving, social interaction, analysis and research. In order to realize these objectives, content- the second component of curriculum- possessing an outlook reinforced by examples, intriguing for learners, constructed from the general to the particular, suitable with the development levels of students and improving students' thinking abilities carries weight. Examining in terms of learning-teaching process; methods and techniques, materials and technologies and different education activities putting learner at the

centre should be used. In the component of measurement and assessment, assessing both the outcome and process dimension, employing different measurement and assessment instruments together and providing opportunities for students to carry out self- assessment should be ensured.

Teacher has paramount responsibility in the application of constructivist learning approach. An education apprehension putting students at the centre and focusing to gain them fundamental abilities on behalf of preparing them for life entails student-based teacher behaviours. Teachers knowing the theory underlying this approach and how to trigger this theory are crucial in terms of implementations in schools to be successful.

Teachers gaining the ability to implement constructivist understanding and to deal with the problems they faced during implementation process based upon experiences they attained during teacher education process to a great extent. At this point, also teacher education process carrying the characteristics of constructivist learning approach is significant. Therefore, learning environment in faculties of education is required to be improved in terms of the new paradigms in education. In order to ensure this improvement, first of all, the existent condition should be analyzed and then it should be improved. Examination of the reflection of constructivist learning approach to education programs in faculties of education in our country was intended by setting out the abovementioned requirement in this study as well.

In the direction of this objective, the questions of "What is the implementation level of constructivist learning approach in professional area courses with respect to opinions of teacher candidates? What is the implementation level of constructivist learning approach in subject area courses with respect to opinions of teacher candidates?" were investigated. Survey model was employed for the purpose of designating the existent condition in the study. In the study, opinions of teacher candidates concerning teacher education program was measured via "Constructivist Learning Approach in Faculties of Education Survey", which consists of 66 items and constituted by researchers, by examining respective field, literature and conducted researches. The survey was checked and rectified by four field experts before it was implemented. In the first section of the survey, questions, in which demographic informations such as gender, age and the type of high school graduated from were questioned, took part. In the second section of the survey, the reflection of constructivist learning approach to education program was handled in terms of the four components of education program. In the first section, 13 statements regarding acquisitions take place; in the second section, 16 statements concerning content take part; in the third section, 23 statements pertaining to learning-teaching process take part and 14 statements concerning measurement and assessment take place in the fourth section. Teacher candidates' responses to survey clauses were ranked as "4=Always, 3=Usually, 2=Occasionally and 1=Never". Teacher candidates were asked to give their opinion concerning those statements in the context of professional area and subject area courses. Measurement instrument was implemented to 500 senior year students attending to Faculty of Education Classroom Teaching program in 2010-2011 academic year autumn semester in Adiyaman University (45), Adnan Menderes University (27), Afyon Kocatepe University (27), Celal Bayar University (41), Cukurova University (40), Dumlupinar University (21), Erciyes University (30), Firat University (33), Marmara University (62), Mersin University (50), Mugla University (39), Pamukkale University (55), and Sakarya University (30). Data were analyzed via SPSS 19.0 software. Frequency and percentage tables were generated pertaining to teacher candidates' responses. Responses were analyzed by comparing professional area courses and subject area courses in terms of acquisitions, content, learning-teaching process and measurement and assessment dimensions.

Results of study put forward that cognitive qualities were usually gained in professional area courses and occasionally in subject area courses and the abilities of social interaction and conducting research were developed, according to responses given by teacher candidates. Teacher candidates stated that books occasionally reflecting different perspectives in professional area and subject area courses were applied, course content was constituted with respect to interest and expectations and new topics were added to content when needed. According to opinions of teacher candidates, teacher educators generally employ lecture method in field and professional area courses, and cooperative group studies are performed on occasion in class. Teacher candidates specified that their pre-knowledge is examined on occasion in subject area and professional area courses at the beginning of lecture and teaching methods underpinning the development of thinking abilities are used. Participants pointed out that their development in learning process is occasionally ascertained and their performance is assessed.

Keywords: Constructivism, faculties of education, teacher education, components of curriculum

---

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTME-ÖĞRETME ÖZYETKİNLİK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Songül TÜMKAYA, Çukurova Üniversitesi, stumkaya@cu.edu.tr
Lili BAL, Çukurova Üniversitesi, lbal@cu.edu.tr
Fatma KARAÇOBAN, Çukurova Üniversitesi, fkaracoban@cu.edu.tr

Özet

Bireyi topluma kazandırma amacı güden eğitim sistemlerinin kilit noktasını öğretmenler oluşturmaktadır. Bir ülkede hangi eğitim sistemi benimsenmiş olursa olsun, uygulanan programın hedeflerine ulaşmasında öncülük edecek kişi öğretmendir. Öğretmenin kendisinden beklenen rolleri yerine getirmesi ise bazı yeterliklere sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Kişisel ve mesleki birçok yeterliliğe sahip olması beklenen öğretmenin, öğrencileri profesyonelce yönlendirebilmesi için özellikle eğitme-öğretme etkinliklerini amacına uygun gerçekleştirme konusunda kendisini yeterli hissetmesi gerekir.

Bandura tarafından "bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendisine ilişkin algısı" şeklinde tanımlanan öz yeterlik eğitimde ise öğretmenin, öğrencilerin hem öğretim hem de eğitim yaşantılarında pozitif değişiklikler meydana getirmesi ile ilgili olarak kendi öğretme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanabilir (Kurtuldu, 2010). Bu yeterlik inancı geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütlerden etkilenebildiği gibi olumsuz durum ve dönütlerden de etkilenmektedir(Yalçın ve Öçal, 2010). Öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen öz yeterliğinin öğrencilerin akademik başarılarını, öğretimin niteliğini, öğrenme ortamını ve sınıf içi disiplini sağlama gibi birçok unsuru etkilediği (Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010) bunun yanında cinsiyet, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim, okulun sosyo-ekonomik düzeyi gibi birçok unsurdan da etkilendiği görülmüştür (Kan, 2007; Saracoğlu, Aslantürk ve Çengel, 2006; Kesgin, 2006; Ekici, 2006; Karahan, 2006; Woolfolk-Hoy, 2000; Önen ve Öztuna, 2005; Cheung, 2008; Yalçın ve Öçal, 2010; Gürol, Altınbaş ve Karaaslan, 2010).

Öğretmen öz yeterliği öğretmenlerin, zor ve motivasyonu düşük öğrenciler de dahil olmak üzere öğrencilerin öğrenme ürünlerini etkileyebilecek, yön verecek ya da geliştirebilecek yetkinliğe sahip olduklarına ilişkin yargılarıdır (Küçükyılmaz ve Duban, 2008). Bu yargı sadece bilgi, beceri gibi bilişsel alan yeterliklerini değil bunun yanında tutum, davranış gibi duyuşsal alan yeterliklerini de kapsayıcı bir yargı olmalıdır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirmeleri yalnızca aldıkları eğitimle ilişkili değil aynı zamanda mesleğe bakış açıları ve mesleğin gereklerini yerine getirmede kendilerine duydukları güvenle de ilişkilidir (Yılmaz

ve diğerleri, 2004). Bu anlamda eğitime-öğretme özyetkinliği yüksek olan öğretmenin, öğretimin niteliğini olumlu etkilemesi, amacına uygun yöntem ve teknik belirlemesi, öğrencinin öğrenme sürecine etkin ve başarılı katılımını sağlaması, yeni fikirlere daima açık ve karşılaşılan güçlükleri aşma konusunda sabırlı olması beklenmektedir (Yılmaz ve diğerleri, 2004; Sağır ve Aslan, 2009; Deniş ve Genç, 2010; Gürol, Altunbaş ve Karaarslan, 2010; Karademir, 2010; Koparan, Öztürk ve Korkmaz, 2010; Yalçın ve Öçal, 2010; Ulusoy, 2010). Öz yeterliği düşük insanlar ise karşılaştıkları sorunları gözlerinde büyüterek, sorunların gerçekte olduğundan daha zor ve çözülmez olduğuna inanabilmektedirler (Ulusoy, 2010).

Bireyi topluma kazandırmayı hedefleyen ve bunun için yetiştirilen öğretmen adaylarının mesleğe atılmadan önce eğitim-öğretimi gerçekleştirmede kendilerini ne derece yeterli gördüklerinin belirlenmesi hem hizmet öncesi eğitim uygulamalarına hem de eğitim sonrası gerçekleştirilecek mesleki uygulamalara ışık tutacaktır. Bu doğrultuda yapılan araştırmada öğretmen adaylarının eğitme-öğretme özyetkinliklerinin, cinsiyete, sınıf düzeyine, akademik başarıya, bölümlere ve bölümü isteyerek seçip seçmeme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Örneklemi, 2010-2011 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü (Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği)'nde öğrenim gören 327'si kadın 174'ü erkek toplam 501 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Kan (2007) tarafından geliştirilen "Eğitme-Öğretme Özyetkinlik Ölçeği" kullanılmıştır. 21 maddeden oluşan ölçeğin 11 maddesi "öğretimi planlama-değerlendirme" alt boyutunda, 10 maddesi "öğrencileri tanıma ve rehberlik etme" alt boyutunda yer almaktadır. Katılımcıların ölçekte yer alan her maddeye 0 (kendime güvenmiyorum) ile 100 (tamamen güveniyorum) arasında bir puan vermeleri istenmiştir (Kan, 2007).

Yaş ortalaması 21 olan öğretmen adaylarının 131'i Sınıf Öğretmenliği, 131'i Okul Öncesi Öğretmenliği, 121'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve 118'i Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim görmektedir. Mezun oldukları lise türüne göre sınıflandıklarında öğretmen adaylarının 255'inin akademik (normal) liseden, 117'sinin Anadolu lisesinden, 57'sinin öğretmen lisesinden ve 72'sinin diğer (yabancı dil ağırlıklı lise, teknik lise, sağlık vb) liselerden mezun olduğu; 108'inin birinci sınıf, 150'sinin ikinci sınıf, 126'sının üçüncü sınıf ve 117'sinin dördüncü sınıf öğrencisi olduğu görülmüştür. Akademik başarı ortalamalarının 2,56 olduğu öğretmen adaylarının 316'sı mesleği isteyerek tercih ettiğini belirtirken 185'i isteyerek tercih etmediklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının mesleği tercih etme nedenlerine bakıldığında 224'ünün "öğretmenliği sevdiği için", 165'inin "ÖSS sınavında aldığı puan etkili olduğu için", 62'sinin "aile ve yakın çevresinin etkisinde kaldığı için", 50 öğretmen adayının ise "sadece açıkta kalmamak için" bu mesleği tercih ettiği görülmüştür. Verilerin analizinde, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t-testi, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının hem eğitme-öğretme özyetkinlik ölçeğinden hem de alt ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyet, akademik ortalama, mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bunun yanında ölçeğin "öğretimi planlama ve değerlendirme" alt boyutunda, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin elde ettikleri puanların ikinci sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu, birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin tüm ölçekten elde ettikleri puanların ise ikinci sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının eğitme-öğretme özyetkinlik düzeyleri mesleği isteyerek tercih edip etmeme durumlarına göre değerlendirildiğinde toplam puan ve alt boyutlarda "mesleği isteyerek tercih eden" öğretmen adayları lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Ana bilim dallarına göre değerlendirildiğinde yalnızca "öğretimi planlama ve değerlendirme" alt boyutunda sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinden yüksek bir ortalamaya sahip olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile eğitme-öğretme özyetkinlik puanları arasındaki ilişkiye de bakılmış ve mesleği "öğretmenliği sevdiği" için tercih ettiğini belirten öğrencilerin özyetkinlik puanlarının, "ÖSS sınavından aldığı puan nedeniyle tercih etmek zorunda kalan" öğretmen adaylarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde eğitme-öğretme özyetkinlik puanları daha düşük olan bölümlerde, öğretim derslerine öz yetkinliği geliştirecek etkinlikler yerleştirilebilir. Bunun yanında farklı çalışmalarla öğretmen adaylarının eğitme-öğretme özyetkinlik puanlarını etkileyebilecek diğer değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, öğretmen özyetkinliği, eğitme-öğretme özyetkinliği

AN INVESTIGATION Of PROSPECTIVE TEACHERS' EDUCATING-TEACHING SELF-EFFICACY IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Songül TÜMKAYA, Çukurova University, stumkaya@cu.edu.tr
Lili BAL, Çukurova University, lbal@cu.edu.tr
Fatma KARAÇOBAN, Çukurova University, fkaracoban@cu.edu.tr

Abstract

Teachers are in key position in education systems aiming to integrate individuals into society. No matter which education system a country adopts, teachers will be pioneers in achieving the objectives of a program. In order to fulfill the expectations regarding their roles, it is necessary for teachers to have some qualifications. Teachers, who are expected to have many personal and professional qualifications, need to feel competent in achieving the objectives of educating-teaching activities so as to guide learners in a professional way.

Bandura defines self-efficacy as "the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes" while in education it can be defined as "teachers' beliefs about their own teaching skills that would yield positive changes in students' learning and education lives" (Kurtuldu, 2010). Self-efficacy can be affected by both positive and negative feedback and situations experienced in the past (Yalçın ve Öçal, 2010). Studies pertaining to teachers' and prospective teachers' self efficacy show that self-efficacy can affect many factors such as students' academic achievement, nature of teaching, learning atmosphere, and class discipline; and it is affected by many factors(Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010) such as gender, department of graduation, years in profession, in-service training, and socio-economical level of the school(Kan, 2007; Saracoğlu, Aslantürk ve Çengel, 2006; Kesgin, 2006; Ekici, 2006; Karahan, 2006; Woolfolk-Hoy, 2000; Önen ve Öztuna, 2005; Cheung, 2008; Yalçın ve Öçal, 2010; Gürol, Altınbaş ve Karaaslan, 2010). Teacher self-efficacy is judgments that they have the capacity to influence, direct and improve their students' learning outcomes (Küçükyılmaz ve Duban, 2008). This judgment should encompass not only cognitive competence such as knowledge and skills but also affective competence such as attitudes and behaviours. Teachers' fulfilling their jobs is associated with not only the education they received but also their views and self-efficacy to meet the requirements of the profession (Yılmaz ve diğerleri, 2004). Hence, it is expected that teachers with high educating-teaching self-efficacy would positively affect the nature of teaching, identify methods and techniques appropriate to the objectives, enhancing students' active and successful participation in the learning process, always be open to new ideas, and be patient with the problems to be encountered (Yılmaz ve diğerleri, 2004; Sağır ve Aslan, 2009; Deniş ve Genç, 2010; Gürol, Altunbaş ve Karaarslan, 2010; Karademir, 2010; Koparan, Öztürk ve Korkmaz, 2010; Yalçın ve Öçal, 2010; Ulusoy, 2010). Individuals with low self-efficacy, on the contrary, overestimate the problems they have and can believe that these problems are more difficult and complicated than they actually are(Ulusoy, 2010).

Identifying prospective teachers' self-efficacy before they become teachers who will aim to integrate individuals into society can shed light to both pre-service education implementations and professional practices. In this regard, this study aims to identify whether prospective teachers' educating-teaching self-efficacy differs depending on the factors such as gender, grade level, academic achievement, departments they attend and whether they chose these departments willingly. The participants are 501 volunteer prospective teachers, 327 females and 174 males, attending Education Faculty (Departments of Classroom Teaching, Preschool teaching, Science Teaching and Social Sciences Teaching) at the University of Çukurova in the 2010-2011 education year.
The data were collected through "Educating-Teaching Self-efficacy Scale" developed by Kan (2007) and Personal Information form developed by the researchers. The scale consisted of 21 items 11 of which focused on "planning teaching and evaluation" while 10 of which included dimensions regarding "getting to know students better and guiding them". The participants were required to give points between 0(I am not confident) and 100 (I am totally confident) for each of the item in the scale.
Average age of the participants was detected 21, and the departments they attend were as follows: Classroom Teaching=131, Preschool Teaching=131, Social Sciences Teaching=121, Science Teaching=118. Analysis according to the type of high schools they graduated from displayed the following results: academic (normal) high school= 225, Anatolian High School=117, Teacher High School=57, other (Foreign Language Intensive High Schools, Technical High Schools, etc) =72. The grade level of the participants was as follows: second grade=15, third grade=126, fourth grade=117.
The academic average scores were found 2,56. Of the 501 students, 316 of them stated that they chose the departments they were attending willingly whereas 185 of them did not. Findings pertaining to the reasons for choosing the profession displayed the following data: I chose to be a teacher because "I like teaching"=224, "The mark I got in the OSS exam was sufficient for this department"=165, "people around me affected my decision"=62, "just to attend a university"= 50. The data were analyzed using ANOVA, t-test, Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests.
In conclusion, data collected from educating-teaching self-efficacy scale and its subscales did not reveal statistically significant differences depending on the variables such as gender, academic average scores, and type of high they graduated. However, in the "planning teaching and evaluation" subscales, third and fourth graders were found to get significantly higher scores than the first and second graders. Besides, the scores first and third graders received were significantly higher than those of second graders in all of the sub dimensions.
Analysis of the relationship between prospective teachers' level of self-efficacy and willingly choosing the profession revealed a significant relationship in favour of those who "willingly chose to be a teacher". Analysis in terms of the departments show that those in the Classroom Teaching and Science Teaching departments got higher scores than these attending Social Sciences Teaching department only in the "planning teaching and evaluation" sub dimension. The analysis of the relationship between reasons for choosing to be a teacher and educating-teaching self-efficacy scores revealed that those who "chose to be teacher because of loving teaching" had significantly higher scores than those who had to choose the department because of their OSS scores".
It is thus suggested that the departments revealing low educating-teaching self-efficacy scores should be provided activities to enhance self-efficacy. In addition, studies investigating the relationship between self-efficacy and other variables that may affect self-efficacy scores can shed more light to the issue.
Keywords: Prospective Teachers, Teacher self-efficacy, educating-teaching self-efficacy

---

SINIF ÖĞRETMENİ DEMOKRATİK SINIF YÖNETİMİ ORTAMINDA MI YETİŞTİRİLİYOR?

Subhan EKŞİOĞLU, Gazi Üniversitesi, eksioglu@gazi.edu.tr
Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi, mehmettaspinar@gazi.edu.tr

Özet

Demokrasi eğitimi günümüz toplumlarının vatandaşlarına kazandırmayı amaçladıkları temel değerlerin başında gelmektedir. Bu nedenle toplumun her kesiminde olmakla birlikte özelikle okullarda bireylere demokrasi ilkeleri, uygulamaları yaparak yaşayarak öğretilmeye çalışılmalıdır. Bu nedenle öncelikle okulda demokrasi hâkim olmalı, sınıf öğrenci merkezli olmalıdır. Dolayısıyla demokratik bir eğitim için sınıfların ve öğretmenlerin sınıflardaki davranışları oldukça önemlidir. Sınıftaki her türlü yaşananlar öğrencilerin gözlemde bulundukları bir yaşam alanıdır. Buradaki gözlemler öğrencilerin kişilik gelişimlerini yakından etkiler. Öğretmen nasıl bir sınıf yönetimi göstermektedir? Demokrasi kültürüne uygun bir uygulama var mıdır? Demokratik yaşam biçiminin ve demokrasi kültürünün öğrenileceği yerlerin başında sınıflar geldiğine göre öğretmenlerin sınıfta demokratik bir yönetim sergilemeleri demokratik davranışların öğrencilere kazandırılması açısından önemlidir.

Geleceğin nesillerinin demokratik davranışlara sahip olarak yetiştirilmesinde öncelikli rolleri olan sınıf öğretmenleri ne kadar demokratik bir sınıf yönetimi ortamında yetiştirilmektedir? Çünkü kendisi demokratik bir ortamda yetişmiyorsa geleceğin nesillerini demokratik birey olarak yetiştirme konusunda da yeterince etkin olamayacaktır. Sınıf öğretmenlerinin yetiştirildiği ortamlarda demokratik sınıf yönetimi açısından öğretim elemanlarının uygulamalarının incelenmesi gereklidir. Bu konuda gerek sınıf yönetimi gerekse iletişim açısından genellikle öğrenci görüşlerine dayalı bazı araştırmalar yapılmıştır (Demirtaş, 2004; Ergün ve Kamer, 2009; Kumral; 2009; Taş, 2009). Bu araştırmada ise sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri yanında öğretim elemanlarının görüşlerinin de ele alınması gerektiği düşünülmüştür.

Bu araştırmanın amacı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarını demokratik sınıf yönetimi becerileri konusundaki görüşlerini belirlemek ve bu görüşleri öğretim elemanlarının görüşleri ile karşılaştırmaktır.

Araştırma daha çok betimsel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Ancak nitel ve nicel veriler toplanıp birlikte değerlendirildiği için karma yöntem olarak da adlandırılabilir. Böylelikle farklı yöntemlerle toplanan verilerin inandırıcılığının test edilmesi de mümkün olabilmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıfında öğrenim gören 194 öğrenci ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıfında öğrenim gören 86 öğrenci oluşturmaktadır. Sadece son sınıf öğrencilerinin ele alınmasının temel amacı geçmiş dört yıllık deneyimlerine göre sınıf ortamında daha fazla öğretim elemanı gözlemleme şansına sahip olmalarıdır. Ayrıca her iki fakültede bu öğrencilerin derslerine giren 10 Gazi Üniversitesi, 10 Sakarya Üniversitesi'nden olmak üzere toplam 20 öğretim elemanı da çalışma grubu içinde yer almıştır. Bu öğretim elemanlarının seçiminde nitel araştırmaların gerektirdiği amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme yöntemi esas alınmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının derslerine giren farklı branşlardaki öğretim elemanları ile görüşülmüştür.

Araştırmada nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Demirtaş (2004) tarafından geliştirilen "Demokratik Sınıf Yönetimi Ölçeği"nden yola çıkılarak Yalçın-Durmuş ve Demirtaş (2009) tarafından yeniden uyarlanan ölçek esas alınmıştır. Toplam 25 maddeden oluşan ölçeğin Crombach Alpha güvenirlik katsayısı 0,76. olup, yapılan faktör analizi sonucuna göre

ölçek tek boyutlu 25 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca bu ölçekte yer alan maddelerden yola çıkılarak öğretim elemanlarına yönelik 10 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirmiştir. Bu formun güvenirliğinin hesaplanmasında Miles ve Hubermann (1984) tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından yüz yüze görüşmeler biçiminde uygulanmıştır.
Öğrenci görüşlerinin alındığı ölçek verilerine göre bulguların çözümlenmesinde öncelikle parametrik test varsayımı test edilmiştir. Daha sonra bağımsız değişkenlerin sayısına göre karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Parametrik test varsayımına göre varyansların homojen olduğu durumlarda iki bağımsız değişken karşılaştırmalarında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumda ise iki bağımsız değişken karşılaştırmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İkiden fazla bağımsız değişkenin karşılaştırılmasında ise varyanslar homojen olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi kullanılmış, gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunda farkın kaynağı LSD testi ile analiz edilmiştir. Varyansların homojenliği sağlanamadığı durumdaki ikiden fazla bağımsız değişkene göre yapılan karşılaştırmalarda Kruskall Wallis – H testi ile veriler çözümlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı farklılık belirlendiğinde ise farkın kaynağı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş ve öğrenci verileri ile nitel boyutta karşılaştırılmıştır.
Elde edilen sonuçlara göre genel olarak öğrenciler öğretim elemanlarını orta düzeyde demokratik bulmaktadırlar. Öğrenciler öğretim elemanlarının daha çok öğretmen merkezli bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğu düşüncesindedirler. Öğretim elemanları öğrenci görüşlerine göre kendilerinin daha demokratik sınıf yönetimi gösterdiklerini ifade etmektedirler. Öğretim elemanlarının yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği sınıf yönetimi tarzını daha çok benimseyerek, daha demokratik sınıf yönetimi göstermeleri gereklidir.
Anahtar Kelimeler: Demokratik sınıf, sınıf yönetimi, sınıf öğretmeni, öğretim elemanı, yapılandırmacılık

IS THE PRIMARY TEACHER CULTIVATED IN DEMOCRATIC CLASSROOM MANAGEMENT ENVIRONMENT?

Subhan EKŞİOĞLU, Gazi University, eksioglu@gazi.edu.tr
Mehmet TAŞPINAR, Gazi University, mehmettaspinar@gazi.edu.tr

Abstract
Democracy education is one of the fundamental values they seek to bring the citizens of contemporary societies. Therefore, every part of society, especially in schools, principles of democracy to individuals, making applications run with the teaching of living. For this reason, democracy must be mastered in school first of all, classrooms must be student-centered. So that; the behaviors of teachers and students are very important for a democratic education. Classes are life-areas where students observe everything. The observations in classes closely affect the personality development of students. What kind of classroom management the teacher shows? Is the practice of class management proper for a democratic culture? Because of the classes are one of the important areas of learning democratic life style and democratic culture, the teachers' democratic behaviors and attitudes have a critical role in class management.
How democratic is the classroom management atmosphere, in which the teachers of next generations, who have the primary role in upbringing of them, are trained? Because, if the teachers, themselves, are not cultivated in democratic areas, they can not cultivate democratic students effectively. We must examine of the teaching staffs' democratic classroom practice on environments where primary teachers are trained. Some researches are generally emphasized on student opinions about classroom management and communication (Demirtaş, 2004; Ergün ve Kamer, 2009; Kumral; 2009; Taş, 2009). In this research, we considered the teaching staffs' opinions alongside the primary teacher candidates' opinions.
The purpose of this research is to determine the Gazi University, Gazi Faculty of Education Department of Primary School Teacher Education and Sakarya University, Faculty of Education Department of Primary School Teacher fourth grade students' views on their teaching staffs' democratic classroom management skills and to compare these opinions with the opinions of the teaching staffs.
The research was carried out based on the descriptive survey model. However, qualitative and quantitative data collected and evaluated with the hybrid method can also be called for. Thus, to test the credibility of the data collected by different methods may be possible.
The study group consists of 194 fourth grade students of Gazi University Gazi Faculty of Education Department of Primary School Teacher Education and 86 fourth grade students of Sakarya University, Faculty of Education, Department of Primary School Teacher Education. The main purpose of examining only the last grade students is their four year of experience and opportunity they had to observe the teaching staffs' behavior. Additionally, at sum of 20 teaching staffs (10 teaching staffs from Gazi University and 10 teaching staffs from Sakarya University) who lectured both student groups of two faculties, were working in the research group. While selecting the teaching staffs for the working group, maximum variation sampling method, which is one of the research methods required for qualitative researches, is used. Accordingly, teaching staffs from different branches, who lectured primary teacher candidates, were interviewed.
In this research, both quantitative and qualitative data were collected. In this research "Democratic Classroom Management Scale", which is developed by Demirtas (2004) and re-adapted by Durmus Yalcin-and Demirtas (2009), is used as a mean of data collection. Totally 25-itemed scale's Crombach Alpha coefficient of reliability is 0.76 and according to the results of factor analysis it consists of 25 items one-dimensional. In addition, along with the items of this scale 10-itemed semi-structured interview forms have been developed for the academic staffs. The formula used to the calculate the reliability of this form was developed by Miles and Hubermann (1984). The interview form was applied by researchers in the form of face-to-face interviews.
To analyze the findings according to data taken at the views of student scale assumption of parametric testing were tested. Then, the comparative analysis were made according to the number of independent variables. According to the assumption of parametric testing, in cases which the variances are homogeneous, for comparison of two independent variables, independent samples t-test was used. In the absence of homogenous variances the Mann-Whitney U test was used for comparison of the two independent variables. In comparison of more than two independent variables, in case of variances are homogenous one-way analysis of variance was used. Where significant differences between groups were found, the source of the differences was analyzed by LSD test. In comparison of more than two independent variables, in case of variances are not homogenous the data were analyzed with Kruskal Wallis - H test. Where significant differences between groups were found, the source of the differences was analyzed with Mann-Whitney U test. Qualitative data were analyzed by descriptive analysis and student data were compared with the qualitative dimension.
According to the results, it is found out that the students generally defined the teaching staffs democratic at an intermediate level. From the students' point of view the teaching staffs have mostly teacher-centered classroom management perspective. On the contrary the teaching staffs state that they are displaying a more democratic classroom management. The teaching staffs should embrace a more democratic classroom management style and they should demonstrate more democratic way of classroom management along with the requirements of constructivist understanding.
Keywords: Democratic classroom, classroom management, primary teacher, teaching staff, constructivism

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ İÇERİK YÖNÜNDEN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Temel TOPAL, Giresun Üniversitesi, temeltopal@hotmail.com
Hasan Hüseyin AKSU, Giresun Üniversitesi, hhaksu@hotmail.com
Mihriban KARADENİZ, Giresun Üniversitesi, mihrideniz61@hotmail.com

Özet

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere hemen hemen her gün bir yenisi eklenmektedir. Bu gelişmelere ayak uydurmak ve öncülük etmek için öğretim sürecinin yöneticisi konumundaki "davranış geliştirme mühendisi" olarak nitelendirilen öğretmen davranışları kritik önem taşımaktadır. Öğretmen davranışları, ilköğretim yıllarında sistemli bir programla ilk kez karşılaşan öğrencinin hem kişisel, hem de sosyal gelişimini doğrudan etkilemekte, çocuğun okul ve programda yer alan disiplinlere ilişkin geliştirdiği tutumlarda kalıcı izler bırakmaktadır.

Öğretim hizmeti, hangi kademe ve düzeyde verilirse verilsin, bu hizmetin önemi göz ardı edilemez. Planlı bir etkinlik olan öğretimin istenen sonuçları vermesi, büyük ölçüde uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin süreci yönetmedeki başarısı ile gerçekleşmektedir. Çünkü sınıf içinde gerçekleşen davranışların amaçlara uygunluğu ve öğretme-öğrenme ortamının düzenlenmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Bu bakımdan öğretmen, öğrencilerine hangi davranışların neden doğru veya yanlış olduğunu tutarlı bir biçimde göstermelidir.

Öğretim süreci sonunda kazanılması hedeflenen davranışların niteliği ve bu davranışların kazanım düzeyi, sürecin etkililiğinin belirlenmesi açısından önemli bir göstergedir. Büyük ölçüde sınıf ortamında gerçekleşen bu sürecin verimliliği öğretmenlerin süreci organize etme davranışlarıyla yakından ilişkilidir.

Öğretim süreci içinde önemli bir yer tutan öğretmen ve öğretmen davranışları, öğretmenlerin üst düzey donanım ve mesleki davranışa sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu süreçte öğretmen yetiştiren kurumlar önemli bir görevi üstlenmekte ve belirleyici rol oynamaktadırlar. Bu kurumlar, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yoluyla bireysel ve toplumsal gelişimi sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının önemini artırmakta ve söz konusu programların etkililiğinin sorgulanmasını ön plana çıkarmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar içerisinde yer alan "sınıf öğretmenliği" lisans programı, ilköğretimin diğer bütün öğretim kademelerinin alt yapısını oluşturması açısından ayrı bir öneme sahiptir. Bu noktadan hareketle "sınıf öğretmenliği" lisans programının, programın öngördüğü amaçları ne ölçüde gerçekleştirebilecek düzeyde olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, uygulanmakta olan "sınıf öğretmenliği" lisans programını "içerik" yönünden öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmek ve programın geliştirilmesine dönük öneriler geliştirmektir. Belirtilen amaç doğrultusunda;

- Programda yer alan dersler ve içeriklerinin nitelikli bir sınıf öğretmeni yetiştirme açısından yeterli olup olmadığı,
- Programı daha nitelikli hale getirmek için programa hangi tür derslerin konulabileceği,
- Programda yeterli sayıda seçmeli ders olup olmadığı,
- Programdan çıkarılması gereken ders olup olmadığı,
- Programın uygulanma süresinin (dersler ve içerik uyumu açısından) yeterli olup olmadığı sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma, "sınıf öğretmenliği" lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının ilgili programın geliştirilmesine katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi "sınıf öğretmenliği" anabilim dalında öğrenim gören 120 öğrenciden "basit tesadüfi örneklem" yoluyla seçilen 36 öğretmen adayı ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Görüşme formu son haliyle 5 sorudan oluşmaktadır. Görüşmenin güvenirliği araştırmacılar tarafından elde edilen veriler kodlanarak tüm sorular için yaklaşık % 81 olarak bulunmuştur.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yarısının uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği lisans programının nitelikli bir sınıf öğretmeni yetiştirme açısından "kısmen yeterli" olduğu yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Geri kalan adayların çoğunluğu da programı "uygulama" derslerinin az oluşunu gerekçe göstererek "yetersiz" bulmuşlardır. Genel olarak bakıldığında adayların tamamına yakını "uygulama" ağırlıklı derslerin artırılmasının programı daha nitelikli hale getireceğine ilişkin yaygın görüş taşımaktadır. Adayların tamamına yakını da programda "program geliştirme" dersine mutlaka yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretim derslerinin artırılması ve çocuk gelişimi derslerine daha fazla kredi ayrılması görüşü de dikkat çekmektedir. Buna karşılık adayların yaklaşık % 30'u fizik, kimya, biyoloji derslerinin birleştirilebileceği ve "uygarlık tarihi" gibi alan dışı diye nitelendirdikleri derslerin de programdan çıkarılmasının uygun olacağı görüşünü taşımaktadır. Adaylardan 22 tanesi de programdan çıkarılmasını düşündükleri ders olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Programda yeterli düzeyde seçmeli ders olup olmadığına ilişkin de öğretmen adaylarının görüşlerinde birliktelik olmadığı görülmektedir. Adaylardan 16 tanesi seçmeli ders sayısının "yetersiz", 9 tanesi "kısmen yeterli" geri kalan 11 aday ise "yeterli" şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak programda yer alan seçmeli ders sayısının "yetersiz" olduğu yönünde görüş belirten öğretmen adaylarıyla, "kısmen yeterli" olduğu yönünde görüş belirten adaylar birlikte ele alındığında, adaylardan 25'inin programdaki seçmeli ders sayısını "yeterli" görmediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Programın uygulama süresine ilişkin olarak da adayların yüksek oranda (30 aday) sürenin "yeterli" olduğu yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlara ilişkin olarak geliştirilen önerilerin bir kısmı aşağıda sıralanmaktadır;

- Programda yer alan uygulama dersleri ve kredileri artırılabilir,
- "Program geliştirme" dersi programa eklenebilir,
- Programda daha fazla seçmeli derse yer verilebilir,
- Alan derslerine daha fazla yer verilebilir,
- Programda yer alan "genel kültür" dersleri yeniden gözden geçirilebilir,
- Ders saatlerinin sayısı artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, program değerlendirme, program geliştirme, öğretmen yetiştirme, lisans programı

ASSESMENT OF ELEMENTARY-SCHOOL TEACHING GRADUATE CURRICULUM IN TERMS OF CONTENT REGARDING PROSPEVTIVE TEACHERS' VİEWS

Temel TOPAL, Giresun University, temeltopal@hotmail.com
Hasan Hüseyin AKSU, Giresun University, hhaksu@hotmail.com
Mihriban KARADENİZ, Giresun University, mihrideniz61@hotmail.com

Abstract

Every other day, developments in the field of science and technology are followed by new developments. To initiate and keep up with such developments, teacher behaviours in the position of administering the teaching process, which are considered to be 'an engineer improving behaviour' are of critical importance. Teacher behaviours directly affect the personal and social behaviours of the students who are, for the first time, faced with such a systematic program during primary school years, as well as make permanent impressions on children's attitudes to the disciplines in the school program.

The importance of teaching as a service can not be disregarded no matter at what level such a service is provided. For teaching, which is an arranged activity, to yield the desired outcome, the success of teachers, who carries out the teaching activity, in managing the process gains importance because the responsibility of whether or not the in-class behaviours serves the purpose and the preparation of the teaching-learning setting lies in the hands of the teacher. Hence, the teacher should consistently show his students which behaviours are right and which are wrong and why.

The quality of the behaviours intended to be acquired at the end of the teaching process and the level of their acquisition are the two important indicators of determining the efficiency of the process. The productivity of the process occurring mostly in-class atmosphere are closely concerned with the teachers' organization of the process.

Teachers and their behaviours which occupy an important place in the teaching process requires teachers to be equipped with a top-level knowledge and professional behaviours. In this process, teacher training institutes play a key role. These institutions aim to train qualified work-force to ensure personal and social development through pre-service and in-service training programs. This is the case which increases the importance of teacher-training programs and questions their efficiency. Primary-school teaching graduate program, which is among other teacher-training institutions, is of great importance in terms of its key role in constructing the infrastructure of all the other teaching units. It is, therefore, important to determine the level of to what extend primary-school teaching graduate program survey the purpose proposed by the program. The aim of this research is to evaluate or asses the primary-school teaching graduate program in practice with respect to its content in parallel with prospective teachers' views as well as to make proposals for the development of the curriculum.

In this study, answers to such questions were inquired in parallel with the aim determined;

- Whether or not the content of the curriculum and the courses included in the program are satisfactory enough to train a qualified primary-school teacher,
- For the program to make more qualified, what kind of courses can be included in the program,
- Whether the program includes enough elective courses or not,
- Whether or not there exists any lesson to be taken for the program,
- Whether the time allocated for the program is satisfactory or not (in terms of the courses and their contents.

The research is of great importance in terms of assessing the primary-school teaching graduate program in line with prospective teachers' views and the contributions of the results obtained to the program.

This study is limited to the data obtained from the interview with thirty-six prospective teachers elected with simple-random sampling method from among 120 students who study at the Department of Primary-school Teaching, Educational Faculty, Giresun University in Spring Term in the academic year of 2010-2011. In the research was used 'half-constructed interview form' which was developed by researchers as a data collection instrument and which includes open-ended questions. The interview form finally consists of five questions. With the coding of the data by the researchers, the reliability of the interview was found to be 81 % for all the questions. The results obtained indicated that;

- Half of the prospective teachers found the primary-school teaching graduate program under application to be partly satisfactory with respect to training qualified primary-school teachers, while most of the rest found the program to be unsatisfactory for the reason that the number of applied courses was rather limited.
- In general, almost all the prospective teachers have the idea that an increase in the number of application-dominant courses will make the program more qualified and that a course of 'curriculum development' should be included in the curriculum.
- The idea that the number of courses on teaching and child development should be increased is considered to be highly remarkable.
- However, approximately 30 % of the prospective teachers share the idea that such courses as Physics, Chemistry and Biology should be combined and the course such as 'History of Civilization', which they think is out of the field, can be excluded from the curriculum. Twenty two of the prospective teachers pointed out that there existed no courses to be left out of the program.
- Prospective teachers seem not to share the same idea on whether or not the number of elective courses included in the program is satisfactory. 16 of the prospective teachers found the number of elective courses to be unsatisfactory, whereas 9 of them found it to be satisfactory and 11 of them found it to be satisfactory.
- When the number of those who find 'elective courses' to be unsatisfactory and partly satisfactory is combined, it can safely be stated that 25 of the prospective teachers don't think that the number of elective courses included in the program is unsatisfactory. A high number of the prospective teachers (30 prospective teachers) stated the idea that the duration allocated for the implementation of the curriculum was satisfactory.

Proposals in parallel with the results obtained are as follows;

- Increasing the number of 'elective courses' in the curriculum
- Including the course of 'Curriculum Development' in the program
- Increasing the number of elective courses in the curriculum
- Emphasising field-related courses
- Reorganizing the courses of 'General Culture' included in the curriculum
- Increasing the number of 'course hours'

Keywords: Primary-school teacher, curriculum evaluation, curriculum development, teacher training, graduate teaching

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI: FORMASYON DERSLERİNE KATILAN KİMYA BÖLÜMÜ MEZUNLARININ DEĞERLENDİRMELERİ

Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, vesile@pau.edu.tr
Birsen DOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, bdogan@pau.edu.tr
Hülya ÇERMİK, , Pamukkale Üniversitesi, hcermek@pau.edu.tr

Özet

Kavcar'a (1998) göre öğretmenlik "öğretmen olmayı önceden hiç düşünmeyenlerin, öğretmenlikle ilgili hiçbir ders almayanların yada salt ticaret amacı güden paralı formasyon sertifikası alanların yapacakları meslek değil"dir (s.14). Bu tanımlamadan da anlaşıldığı gibi mesleksel ve kişisel özelliklerin olumlu düzeyde var olduğu kişiler nitelikli öğretmenler olabilir. Çünkü, eğitim öğretim süreci için hedef ve amaçlar iyi belirlenebilir, ders içerikleri işlevsel olarak organize edilebilir ama eğer nitelikli özelliklere sahip yani hedeflere ulaşabilecek özellikle öğretmenler yürütücü konumunda olmazsa başarı olamaz (Sümbül, 2006).

Bilindiği gibi eğitim fakültelerinden mezun olan öğrenciler öğretmen olabilme hakkına sahiptir. Ama gerek ihtiyaçtan gerekse Fen-edebiyat Fakültesinden mezun olan öğrencilere iş imkanı sağlamak amacıyla, 1997 yılından itibaren orta öğretim alanlarına tezsiz yüksek lisans programı adı altında pedagojik formasyon dersleri verilip, mezunların öğretmen adayı olmaları sağlanmaktadır. 2010 yılı itibariyle YÖK tarafından bu uygulama değiştirilip pedagojik Formasyon Sertifika programına dönüştürülmüştür. Halen bazı üniversitelerde her iki programa da devam eden öğrenciler bulunmaktadır.

Bu programlarda fen-edebiyat fakültesi mezunu öğrencilere, öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilikler kazanmalarını sağlayacak dersler verilmektedir. Ancak, ihtiyaç veya meslek kazandırma düşüncesiyle sunulan bu programlar, bu öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerine, beklentilerine ve yeni bilgileri kavrama düzeylerine nitelikli katkı sağlamakta mıdır tam olarak bilinmemektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde; bu öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları, öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan sorunlar ve çözümler ve bu öğrencilerin beklenti ve kaygıları ele alınmıştır. Ama fen-edebiyat mezunu öğrencilerin kendilerine hangi kimliği uygun buldukları ve öğretmenlik uygulaması ile düşünceleri ve kendilerinin yeterliliklerine yönelik eleştirilerini ele alan araştırma sayısı yeterli değildir.

Bu araştırmada amaç tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmen adayı olarak öz değerlendirmelerini ve öğretmenlik uygulaması dersine yönelik değerlendirmelerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılan bu araştırmada; amaca yönelik örneklem belirleme yöntemi (Bryman, 2004) kullanılarak araştırmanın örneklemi belirlenmiştir. Bu yöntem doğrultusunda 2010-2011 eğitim öğretim yılında tezsiz yüksek lisans programına katılıp öğretmenlik uygulama dersini alan kimya bölümü mezunu öğrencilerden gönüllü olanlar araştırmaya katılmıştır. Toplam 15 mezun öğrencinin katıldığı araştırmada örneklem belirlenirken cinsiyet ve diğer faktörlere dikkat edilmemiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme ile katılımcıların kendi öğretmenlik uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri elde edilmeye çalışılmıştır. 15 ana sorunun sorulduğu görüşme sırasında öğrencilerden; öğretmen adayı olarak kendilerini nerede gördükleri, alan bilgileri ve pedagojik bilgileri, ders sunumları, gözlem öğretmenleri ve katkıları ve öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri ve önerilerine yönelik değerlendirmeleri istenmiştir.

Araştırmanın bulguları içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgulardan elde edilen 6 kategori şöyledir: kimlik, sınıftaki kimya öğretmeni ile farklılıklar, alan bilgisi, pedagojik bilgi, gözlem öğretmeni, öğretmenlik uygulaması dersinden beklenilenler. Araştırmanın bulgularına göre 6 katılımcı kendini hala kimyager olarak görmektedir ve kimyager olarak kendilerinin daha başarılı olduklarını düşünmektedir. 5 katılımcı kendilerini daha çok kimya öğretmeni olarak gördüklerini söylemiştir. 3 katılımcı pedagojik formasyon dersleri sonrasında öğretmen olabileceklerine inandıklarını ve 1 katılımcı hala karar veremediğini belirtmiştir.

Sınıfın kimya öğretmeni ile farklılıkları ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin birçoğu okul deneyimi dersinde her ne kadar sınıftaki öğretmeni gözlemleme fırsatı bulsalar da bunun yeterli olmadığı görüşündeler. Ayrıca katılımcılar, gerek gözlem sırasında gerek öğretmenlik uygulaması dersine ilk katıldıkları sıralarda öğretmenlerdeki eksiklikleri gördüklerini ve kendilerinin bunları yapmayacaklarını düşündüklerini söylediler. Örneğin, Ayşe *"[...] öğretmen sınıfa hakim olamıyor ben olsaydım daha dikkatli olur, kontrolü sağlardım. (Araştırmacı: O zaman sen kendi uygulaman sırasında sınıf yönetimi konusunda sorun yaşamadın değil mi?) Hayır işte sorun burada aslında yani uzaktan davulun sesi hoş gelirmiş. Ben hem sabırsızdım hem de benzer sorunları yaşadım ve hayal ettiğim kontrolü sağlayamadım."*

Alan bilgisi konusunda bazı katılımcılar eksiklikleri olduğunu düşünse de çoğunluğu alan bilgilerin tam olduğunu söylemişlerdir. Pedagojik bilgileri hakkında ise katılımcılar yetersiz olduklarını düşündüklerini ve alınan hızlı ve sınırlı eğitim programı ile yeterli kazanımlar elde edemediklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar da program sürecinde dershanelerde ücretli öğretmen olarak görev yapmalarının teorik bilgilerini uygulama fırsatı sağladığını ve bu sayede becerilerinin arttığını söylemişlerdir.

Diğer taraftan katılımcılar gözlem öğretmenlerinin sürekli kendilerini gözlemlemediklerini, gözlemledikleri zaman da stres yarattıklarını söylemişlerdir. Gözlem öğretmenlerinin de katılımcıların uygulamaları hakkında olumlu ya da olumsuz geribildirim yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar öğretmenlik uygulaması dersinin biraz daha değişikliklere ihtiyacı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca sınıftaki öğretmenin varlığının ve ara ara müdahalelerde bulunmasının katılımcıları olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın sonuçları alana akademik olarak katkı sağlarken hem fen-edebiyat fakültesi mezunu öğrencilerin öğretmen olabilmeleri için geliştirilen programların hem de öğretmenlik uygulaması dersinin yeniden yapılandırılmalarına katkı sağlayabilecektir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarının öğretmen olmak isteyen fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin algısına göre yapılmıştır. Öğrenci, sınıf öğretmeni ve gözlem öğretmeni şeklinde oluşturulacak üç ayrı örneklem grubu ile yapılacak yeni araştırmaların alana daha da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tezsiz yüksek lisans, öğretmenlik uygulaması, kimyager, pedagojik bilgi, alan bilgisi

TEACHING PRACTICES: EVALUATION OF CHEMISTRY GRADUATES ATTENDING TEACHER TRAINING COURSES

Vesile ALKAN, Pamukkale University, vesile@pau.edu.tr
Birsen DOĞAN, Pamukkale University, bdogan@pau.edu.tr
Hülya ÇERMİK, , Pamukkale University, hcermek@pau.edu.tr

Abstract

According to Kavcar (1998) being a teacher is not a job for those who have never ever thought to be a teacher in their education, for those who have not attended any teaching courses and for those who got teaching certificates after paying money for them. As understood from this definition, only those who have enough career and personal capabilities can be teachers. Since, the aim of the

training period could be effectively defined; the content of the lesson could be organized well; however, if a teacher is not capable to be succeed, there will not be any success in the teaching process (Sümbül, 2006).

As known students graduated from education faculties have rights to be teachers. Nevertheless, due to the reasons occurred both needs for field teachers and needs for finding jobs to students graduated from science and literature faculties, non-thesis master programmes have been opened to provide pedagogical teaching courses so that to have chances them to be teachers. Since 2010, YÖK has changed this programme and organized new programme under the name of 'Pedagogical Training Education Certificate' programme. Some universities still have students attending both programmes.

Considering studies done in this area indicated that these studies tried to find out the attitudes towards teaching, problems and solutions during teaching practices and students' expectations and anxieties. However, there is a limited study about how these students identify themselves, their views about teaching practises and their qualifications in teaching. In this study it was aimed to investigate the evaluation of teaching practices done by students attending non-thesis master programme. In terms of this aim, qualitative research method strategy was used. In terms of purposive sampling method (Bryman, 2004), the sample was selected. The sample was consisted of 15 volunteer participants who were graduated as chemists and were attending teaching training courses. The gender and other issues were not considered while selecting this sample.

In order to get enough data, semi-structured interviews were used. 15 main questions which were aimed to get information about participants' views about themselves, knowledge about the field, pedagogical knowledge, lesson presentation, mentors and their contributions and expectations about the course and their suggestions were asked. The data were analysed in terms of the rules of content analysis. 6 categories were derived from the data: identification, field knowledge, pedagogical knowledge, mentors, and expectations about teaching practices. According to the results of the study, 6 participants considered themselves as chemists and thought that they would be more successful as chemists. 5 participants said that they believed that they were chemist teachers. 3 of participants believed that they would be good teachers after they finished the teacher training courses and 1 participant did not decide who he was.

When their differences between chemist teachers they worked together evaluated most of the participants said that even though they observed the teachers they believed that those observations were not enough. Furthermore, both in observation period and during the teaching practices participants observed the lack of class teachers and decided not to do those mistakes in their practices. For instances, Ayşe said *"[...] the teacher was not good at managing the class. If I was the teacher, I would be more attentive, and could manage. (I: So you did not face with any problem like that during your practices?) No, the real problem was that. It was good when you heard the voice of the drum far away. I was so impatient and had similar problems. Also I could not control as I was hoping."*

Some participants said that they had some lacks in their field whereas others were agreed that they were good in their field. About their pedagogical knowledge, participants thought that they were incompetent and they could not get enough proficiency as a result of quick and limited course. Some participants also said that they had opportunities to apply their theoretical knowledge to their practices when they started to work for paid courses and they added that their skills were improved during those courses.

Participants said that their mentors did not mentor them regularly, and when their mentors observed them they felt stressful. In addition to this, it was found that these mentors did not give the participants any feedbacks about their practices. Participants believed that teaching practices courses needs modifications. Moreover, it was found that the presence of teachers in the classes and sometimes their interferences during teaching practices made participants stressful.

Consequently, the results of this study can be helpful to the area. Also, the results of this study provide contributions both to the programmes designed to provide teaching opportunities to students graduated from science-literature faculties and to the improvements in teaching practices. Furthermore, it was thought that the results of this study will be helpful to students graduated from science-literature faculties and decide to be teachers. This study was done based on students' perceptions. Another study can be done in which the sample was selected from 3 different groups as students, class teachers and mentors.

Keywords: Non-thesis master, teaching practices, chemist, pedagogic knowledge, field knowledge

---

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Volkan Hasan KAYA, Ahi Evran Üniversitesi, volk.has.an@gmail.com
İlban Orkun KARAMÜFTÜOĞLU, Ahi Evran Üniversitesi, ilbanbey@gmail.com,
Dilber BAHÇECİ, Ahi Evran Üniversitesi, dbahceci@ahievran.edu.tr

Özet

Bir ülkede eğitim kalitesi artırılmak isteniyorsa eğitimin her kademesinde ve eğitimde hizmeti sunan ve bu hizmetten yararlanan her bireyin gelişimine yönelik çalışma yapılmalıdır. Öğretmenin sadece bir öğretici olmaktan çıktığı günümüzde, öğretmenin iyi bir lider olması gerekmektedir. Eğitim sektörünün en önemli mimarı öğretmendir ve bu nedenle eğitim fakülteleri ne kadar nitelikli olursa yetişen öğretmenler de ülke kalkınmışlığına o kadar katkı sağlayacaktır. Tangülü ve arkadaşları da "Öğretmen yetiştirme meselesi bir ülkenin kalkınmışlık ve gelişmişlik problemi (Tangülü vd., 2010)" olarak ifade etmektedir. Geçmişten günümüze bakıldığında, öğretmen yetiştirmede ortaya konulan ve uygulanan ölçütlerin çoğu zaman karmaşık ve çelişkili olduğu, yeterli olmadığı görülmektedir (Üstüner, 2004). Ancak, öğretmen, eğitimin temel taşı olduğundan, onun niteliği eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen etkenlerin başında gelmektedir (Aydın vd., 2008). Bu nedenle bir toplumun eğitilmesinde öğretmenlik eğitiminin önemi bilinmektedir (Kılıç ve Acat, 2007). Öğretmen yetiştirme sisteminin tüm bileşenlerinin, sürekli bir değerlendirme süreci içinde sorgulanması ve bugünün ve geleceğin gerektirdiği nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirmek için sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir (Atanur Baskan ve Aydın, 2006). Öğretmenlik mesleği açısından en önemli sorunlardan birisi öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sürecinde etkin bir şekilde yetiştirilmesidir (Sarıtaş, 2007).

Bu çalışma öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak, öğrencilerin memnuniyetini artırıcı adımlar atılması konusunda öneriler sunmamıza olanak sağlarken; diğer yandan eğitim fakültelerinin daha niteliksel bir yapı kazanması konusunda da yeni öneriler ortaya koyabilir. Ayrıca eğitim fakültelerinin odak noktasındaki kişilerin yani öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda daha nitelikli öğretmen yetiştirme imkanı sağlanabilir. Bu nedenle bu çalışmada "Öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranacaktır.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme ile ilgili düşüncelerini ve beklentilerini saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 5 Farklı Ana Bilim Dalında 4. sınıfta okumakta olan 50 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın evreni Ahi Evran Üniversitesi, örneklemi ise Eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 50 öğretmen adayının oluşturduğu gruptur. Çalışmaya ilişkin veriler, 5 tane açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış mülakat formu kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesinde sırasıyla izlene yol şöyledir. Öncelikle öğretmen görüşlerini belirlemek üzere 8 tane mülakat sorusu hazırlanmış ve 2 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların her soruya verdiği puanların Cohen Cappa katsayısı (K=0,83) hesaplanarak mülakat formu 5 sorudan oluşan son şekline dönüştürülmüştür.

Cohen'in kappa katsayısı, iki değerleyici arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir (Cohen, 1960). Yapılandırılmış mülakat türündeki bu ölçme envanteri Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 4. sınıfta okumakta olan, Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgisi Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalında 10'ar öğretmen adayı ile yüz yüze görüşülerek cevaplanmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasınsa göre belirlenmiştir.
Mülakatlar sonunda öğretmen adaylarının verdiği cevaplar benzerlik ve farklılıklarına göre sıralanarak karşılaştırılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler içerik analizi yapılarak; yüzde dağılımı ve frekans değerleri bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen yetiştirme konusunda görüşleri 5 kategori altında toplanmıştır. Bunlar: Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirmenin amaçlarına yönelik görüşleri, öğretmen yetiştirmedeki başarıya yönelik görüşleri, öğretmen yetiştirme müfredatına yönelik görüşleri, PISA'daki başarı durumu ile öğretmen yetiştirme arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri ve iyi bir öğretmenin niteliklerine yönelik görüşleridir.
Öğretmen yetiştirmenin en belirgin amacı ne olmalıdır? sorusuna öğretmen adaylarının %32'si eğitim seviyesini yükseltmek ve donanımlı öğretmen yetiştirmek, % 28'i ise bilgili gençlik yetiştirmektir yanıtını vermiştir.
"Üniversiteler öğretmen yetiştirmede başarılı mıdır?" sorusuna yanıt veren öğretmen adaylarının % 22'si öğretmen yetiştirme başarılı olduğunu %52'si ise başarısız olduğu görüşünü belirtmiştir.
"İlköğretim müfredatları doğrultusunda üniversitelerde öğretmen yetiştirme müfredatlarının düzenlendiğini düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğretmen adaylarından % 58'si düşünmediğini belirtirken; % 24'ü düşündüğünü belirtmiştir.
"PISA 2009'daki Türkiye'nin başarı durumu projeye katılan toplam 65 ülke içinde 42. Sırada, 33 OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sıradır. Bunun nedeni öğretmen yetiştirmeden kaynaklanıyor olabilir mi?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının % 64'ü öğretmen yetiştirmeden kaynaklandığını düşünürken, % 24'nün ise bu konu hakkında bir fikri olmadığını belirtmiştir.
Öğretmen adaylarına göre iyi bir öğretmenin nitelikleri şu şekildedir: Alan bilgisi yeterli olmalı (% 54), iletişim becerisine sahip olmalı (% 36), ders işleme becerisine sahip olmalı (% 29), öğrencilere örnek olmalı (% 24), genel kültür bilgisine sahip olmalı (% 22), kendisini geliştirmeli (% 20), öğrenci ilişkileri iyi ve hoşgörülü olmalı (% 16), özgüvene sahip, sevecen ve saygılı olmalı (%14), sınıf yönetimine hakim ve sabırlı olmalı (%10), otoriter ve disiplinli olmalı (%8) , alanında uzmanlaşmalı(%8), sorumluluk almalı ve başarılı olmalıdır (% 8).
Eğitimdeki başarıların uluslararası seviyede artması için öğretmen adaylarının mesleki eğitime başladığı andan itibaren öğretmen yetiştirmeye yönelik farkındalıkları ve "iyi bir öğretmen niteliklerine" yönelik beklentileri tespit edilmeye çalışılmalıdır. Öğretmen adaylarının farkındalıkları; öğretmen yetiştirmenin amaçlarına yönelik, müfredata yönelik ve uluslararası başarıda öğretmen yetiştirmenin etkisine yönelik olmak üzere üç grupta özetlemek mümkündür. Öğretmen adaylarının "iyi bir öğretmenin niteliklerine" yönelik beklentilerini ise kişisel ve mesleki olarak iki grupta özetlemek mümkündür.
Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda öğretmen yetiştirme de aksaklıkların yaşandığı söylenebilir. Bu nedenle Öğretmen adayı öğretmenlik mesleği başladığı andan itibaren eğitim fakültelerinin varoluş amacının ne olduğuna yönelik farkındalıklarını artırılması gerekmektedir. Öğretmen eğitiminin müfredatı belirlenirken; mesleğini icra ederken kullanabileceği şekilde belirlenmelidir. Ayrıca, uluslararası başarımızı daha üst basamaklara taşımak için, öğretmen adaylarının beklentilerini karşılayabilecek nitelikte bir öğretmen eğitimi sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme, öğretmen nitelikleri

DETERMINING OPINIONS OF TEACHER CANDIDATES ON TEACHER EDUCATION

Volkan Hasan KAYA, Ahi Evran University, volk.has.an@gmail.com
İlban Orkun KARAMÜFTÜOĞLU, Ahi Evran University, ilbanbey@gmail.com,
Dilber BAHÇECİ, Ahi Evran University, dbahceci@ahievran.edu.tr

Abstract

In order to increase the quality of education in a country, an effort should be launched for the improvement of every individual, both as providers and beneficiaries of educational service, at every level of education. In a world where teacher is not just an educator anymore it is also necessary for a teacher to be a good leader. The most important architects of the educational sector are teachers and, thus, the more qualified faculties of education are the more likely teachers will contribute more to the development of the country.
While this study enables us to bring to light teachers' opinions on teacher education and make suggestions as to taking particular steps to increase students' satisfaction, it can also offer new suggestions regarding how faculties of education can have a structure with better quality. For this reason this study will endeavor to answer the question "What are the opinions of teacher candidates on teacher education?"
This study was conducted with the participation of 50 teacher candidates in their senior year at 5 different departments of the faculty of education of Ahi Evran University. Therefore, the universe of this study is Ahi Evran University and its sampling consists of a group of 50 teacher candidates who are senior students at the faculty of education. The data of the study was collected from a structured interview form consisted of 5 open-ended questions. The course followed to develop the data collection tool was as follows: First of all, 8 interview questions were prepared in order to determine teacher opinions and they were submitted to the review of 2 experts. The interview form gained its final shape consisting of 5 questions after having calculated the Cohen Cappa coefficient (K=0,83) of the points given to each of the questions by the experts.
At the end of the interviews, the answers of the teacher candidates were compared by sorting them based on their similarities and differences. The percentage distribution and frequencies of the answers to the questions were found through content analysis performed with the data obtained by the collection tools.
32% of the teacher candidates answered the question "What should be the most salient aim of teacher education?" as raising the quality level of education and cultivating well-equipped teachers whereas 28% of them answered as cultivating a knowledgeable youth.
In response to the question "Are universities successful in teacher education?", 22% of the teacher candidates opined that universities are successful whereas 52% of them stated that they are not successful.
In the case of the question "Do you think that teacher education curriculums at universities are developed in accordance with primary education curriculums?", 58% of the teacher candidates answered negatively whereas 24% of them answered positively.
Turkey became the 42nd in educational success rankings among 65 countries that attended the project at PISA 2009 and the 31st among 33 OECD countries. When the answers to the question "Might this situation be caused by teacher education?" were examined, it was found that 64% of the teacher candidates thought so whereas 24% of them stated that they had no idea about the issue.
According to the teacher candidates the qualities of a good teacher are as follows: He/she must have good knowledge of the field (54%), he/she must have communication skills (36%), he/she must have teaching skills (29%), he/she must set a good example for students (24%), he/she must have general cultural knowledge (22%), he/she must improve him/herself (20%), he/she must have good relations with students and be tolerant (16%), he/she must have confidence and be amiable and respectful (14%), he/she must have good class

management and patience (10%), he/she must be authoritative and disciplined (8%), he/she must gain expertise in his/her field (8%), he/she must take responsibility and be successful (8%).

In order to elevate our success in education on an international scale, this study aimed to determine the awareness of teacher candidates on teacher education beginning from the time they start their occupational education and their expectations of the "qualities of a good teacher." In the light of the opinions of teacher candidates, it can be claimed that there are troubles with teacher education. Therefore, the awareness of the teacher candidates on the reason of existence of faculties of education should be heightened right when they start their teaching profession. When the curriculum of teacher education is being determined, it should be determined in a way that he/she can make use of it when performing his/her job. Moreover, in order to carry our international success to higher steps, teacher education should be devised in such a way that it can meet their expectations.

References

Atanur Baskan, G. ve Aydın, A. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 15, Sayı 1, s.35-42.

Aydın, R., Şahin, R. ve Topal T. (2008). Türkiye'de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları, TSA , Sayı:2.

Kılıç, A. ve Acat, M. B. (2007). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklilik ve İşe Vuruluk Düzeyi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:17.

Sarıtaş, M. (2007). Okul Deneyimi I Uygulamasının Aday Öğretmenlere Sağladığı Yararlar Konusundaki Görüşlerin Değerlendirilmesi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Cilt XX, Sayfa 121-143.

Tangülü, Z., Karadeniz, O. ve Ateş, S. (2010). Cumhuriyetten Günümüze İlköğretime Öğretmen Yetiştirme, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20- 22 Mayıs 2010), Elazığ, 2010, sayfa 1056-1060.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 7.

Cohen, J. (1960), A coefficient of agreement for nominal scales, Educational and Psychological Measurement Vol.20, No.1, pp.37-46

Keywords: Teacher candidates, teacher education, teacher qualities

---

İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI

Yahya ALTINKURT, Dumlupınar Üniversitesi, yaltinkurt@gmail.com
Kürşad YILMAZ, Dumlupınar Üniversitesi, kursadyilmaz@gmail.com
Aytunga OĞUZ, Dumlupınar Üniversitesi, aytungaoguz@hotmail.com

Özet

İnançlar, toplumsal ve örgütsel yaşamda önemli yer tutan kültürel unsurlardır. Çünkü kültür ve örgüt kültürü ile ilgili çalışmaların tamamında inançlar, kültürel bir unsur olarak yer almaktadır. İnançlar, deneyimle sağlanan yaşantıların etkilerinden daha güçlüdür ve insan davranışının ortaya çıkmasında gerçek deneyimlerden çok daha fazla etkiye sahiptir (Bandura, 1977). İnsanların sahip olduğu inançlar davranışlarını etkilemekte ve insanlar inançları doğrultusunda hareket etmektedir (Bandura, 1977; Enochs ve Riggs, 1990; Hoy ve Miskel, 2001). Bu anlamda inançlar tutumun bilişsel ya da düşünsel yönünü oluşturmaktır (Arkonaç, 2001; Kağıtçıbaşı, 2006). Bu sebeple öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarının belirlenmesi, söz konusu grubun davranışlarının anlaşılması ve açıklanması için gerekli ve önemlidir. Konu ile ilgili alanyazında eğitim inançlarının eğitim felsefesine dayalı olarak oluştuğu belirtilmektedir (Livingston, McClain ve DeSpain, 1995; Pajares, 1992; Rideout, 2006; Silvernail, 1992a, 1992b). Eğitim felsefesinin bütünleyici işlevi, pek çok olasılığın değerlendirilmesi ve analiz edilmesiyle ulaşılan eğitsel inançlarını düzenlemek ve birleştirmektir (Brauner ve Burns, 1982). Bu anlamda bireylerin sahip oldukları eğitim inançlarının temel belirleyicisinin, eğitim felsefeleri olduğu ileri sürülebilir. Buna bağlı olarak bu çalışmada da, eğitim inançlarının eğitim felsefelerine dayalı olarak yapılandırılması ve belirlenmesi tercih edilmiştir. Bu çalışmada eğitim felsefeleri olarak Daimici, Esasici, İlerlemeci, Yeniden Kurmacı ve Varoluşçu Eğitim felsefeleri ele alınmış ve kullanılan ölçek de bu kuramsal temeller üzerine yapılandırılmıştır.

Bu araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet, okul türü, branş, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın evreninde 2010–2011 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 926, ortaöğretim okullarında 675 olmak üzere toplam 1601 öğretmen bulunmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde oranlı küme örneklemesi tekniği kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 310 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmen sayısına oranlandığında 180 ilköğretim ve 130 ortaöğretim okulu öğretmenine ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Ölçeklerin geri dönüşünde eksiklikler olabileceği düşünülerek 250 ilköğretim ve 200 ortaöğretim olmak üzere 450 öğretmenden görüş alınmasına karar verilmiştir. Uygulanan araçlardan 402 tanesi geri dönmüştür. Elde edilen veri toplama araçlarından kullanılabilir durumda olan 379 tanesi ile analizler yapılmıştır. Katılımcıların % 54.4'ü ilköğretim (n=206), % 45.6'sı ortaöğretim (n=173) okulu öğretmenidir. Katılımcıların % 48.3'ü kadın (n=183), % 51.7'si erkektir (n=196). Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 22 ile 60, kıdemi ise 1 ile 42 yıl arasında değişmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)" kullanılmıştır. EİÖ, Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk tarafından geliştirilmiştir (2011). EİÖ'de öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları konusunda, öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye dönük Likert tipi 40 madde bulunmaktadır. Eğitim İnançları Ölçeği; ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler "1-Kesinlikle Katılmıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten bir toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, katılımcıların o alt ölçekteki eğitim felsefesini inandığını ve benimsediğini, düşük olması ise, söz konusu felsefeye olan inancının az olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre, ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.42 ile 0.74; madde toplam korelasyonları 0.22 ile 0.90 arasında değişmektedir. Beş ayrı faktörün açıkladığı varyanslar toplamı yaklaşık % 50'dir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen beş faktör altında toplanan 40 maddelik yapısına, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (x^2) değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri (x^2/sd=2.23) hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de (GFI=0.85, AGFI=0.83, RMSR≤0.05, RMSEA ≤ 0.05, RMR ve SRMR ≤ 0.08, CFI ≥ 0.95, NFI ve NNFI ≥ 0.95, PGFI= 0.75) önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. EİÖ'nün iç tutarlılığı Cronbach Alfa ile sınanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.70–0.91 arasında değişmektedir. Araştırmada ölçeğin güvenirliği yeniden test edilmiştir. Buna göre ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.69–0.86 arasında olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile varoluşçuluk (AO=4.28, S=0.61), ilerlemecilik (AO=4.08, S=0.53), daimicilik (AO=3.92, S=0.55), yeniden kurmacılık (AO=3.76, S=0.61) ve esasicilik (AO=2.83, S=0.72) alt boyutlarıdır. Öğretmenlerin eğitim inançları cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Branş değişkenine göre öğretmenlerin eğitim inançları arasında farklılık bulunmaktadır. Branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini daha fazla benimsemektedirler. Yaş değişkenine göre esasicilik hariç diğer boyutlarda eğitim inançları arasında farklılık bulunmaktadır. Kıdem değişkenine göre ise ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında farklılık bulunmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Eğitim İnançları, Eğitim Felsefesi, Öğretmenler

EDUCATIONAL BELIEFS OF PRIMARY AND HIGH SCHOOL TEACHERS

Yahya ALTINKURT, Dumlupınar University, yaltinkurt@gmail.com
Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University, kursadyilmaz@gmail.com
Aytunga OĞUZ, Dumlupınar University, aytungaoguz@hotmail.com

Abstract

Beliefs are cultural elements that play important roles in social and organizational life since they are considered to be a cultural element in all studies on culture and organizational culture, and culture is defined as shared values and beliefs (Hoy & Miskel, 2001). Beliefs are stronger than the effects of experiences and far more effective than real experiences in building human behavior (Bandura, 1977). Beliefs that people have affect their manners and people live according to their beliefs (Bandura, 1977; Enochs & Riggs, 1990; Hoy & Miskel, 2001). For this reason, beliefs establish the cognitive or intellectual side of manners (Arkonaç, 2001; Kağıtçıbaşı, 2006). Therefore, determining teachers' and prospective teachers' educational beliefs is quite necessary and important for understanding and defining the related group's behavior. It is stated in the related literature (Livingston, McClain & DeSpain, 1995; Pajares, 1992; Rideout, 2006; Silvernail, 1992a, 1992b) that educational beliefs are formed based on educational philosophy. The supplementary function of educational philosophy is to arrange and compose the educational beliefs obtained by evaluation and analysis of many possibilities (Brauner & Burns, 1982). In this sense, it can be said that the basic determiner of individuals' educational beliefs is educational philosophies. Accordingly, it was preferred in this study to configure and determine the educational beliefs based on educational philosophies. In fact, consciously or not, all educationalists have a certain type of educational philosophy. In this study, Perennialism, Essentialism, Progressivism, Reconstructionalism, and Existentionalism were taken into consideration and the scale was based on these theories.

The study aims at finding out the educational beliefs of teachers at primary and secondary schools. Whether the teachers' educational beliefs vary depending on gender, school type, field of study, length of service and age also form the subgoals of the study.

The present study is in the survey. The population of the study is composed of 926 primary school teachers and 675 high school teachers working at the schools in Kütahya in 2010-2011 academic year. Stratified sampling is used for determining the sample. The size of the sample was numbered as 310 for 95 % reliability level. When this number was rated to the number of primary and high school teachers, it was found out that 180 primary school teachers and 130 high school teachers were needed for the study. Concerning that there might be some missing scales, it was decided to apply the scale to 250 primary school teachers, 200 high school teachers (total 450). 402 scales were received and the analyses were done with 379 of them. 54.4% of the participants (n=206) are primary school teachers and 45.6 % of them (n=173) are high school teachers. 48.3 % of the participants (n=183) are female and 51.7% of them (n=196) are male. Ages of the teachers' participated in the study vary between 22 and 60, and three year of service vary between 1 and 42.

In the research, the "Educational Belief Scale" was used as data gathering tool. Educational Belief Scale was developed by Yılmaz, Altınkurt, & Çokluk (2011). Educational Belief Scale consisted of 40 items. The dimensions of the scale were Perennialism, Essentialism, Progressivism, Reconstructionalism, and Existentionalism. All of the items included in the scale were scored as "I totally disagree: 1" and "I totally agree: 5". None of the items were reverse code. Total score from the scale is not obtainable, yet it is aimed to get a view on how the participants adopt the educational philosophies. Exploratory and confirmatory factor analyses were applied in order to determine the construct validity of the scale. According to the exploratory factor analysis results, item factor loadings in the scale range from 0.42 to 0.74, item-total correlations from 0.22 to 0.90. The total variance that five different factors explained is about 50 %. Confirmatory factor analysis was applied to 40 items with five factors obtained as a result of exploratory factor analysis. The statistical significance level of confirmatory factor analysis and chi-square value (x^2) of the model designed for the scale were calculated ($x^2/df=2.23$). Moreover, the other fit indexes (GFI=0.85, AGFI=0.83, RMSR≤0.05, RMSEA ≤ 0.05, RMR and SRMR ≤ 0.08, CFI ≥ 0.95, NFI and NNFI ≥ 0.95, PGFI= 0.75) of the model showed that the suggested model was eligible. Internal consistency of the "Educational Belief Scale" was tested by Cronbach-Alpha. Cronbach-Alpha coefficients of the scale ranged from 0.70 to 0.91 in the sub-scales. Reliability of the scale was retested. Accordingly, Cronbach-Alpha coefficients of the scale were found to be between 0.69 and 0.86 in the sub-scales. For data analysis, descriptive statistics, t-test and ANOVA were used.

The factors that the teachers mostly contributed to are respectively, existentialism (M=4.28, S=0.61), progressivism (M=4.08, S=0.53), perennialism (M=3.92, S=0.55), reconstructivism (M=3.76, S=0.61) and essentialism (M=2.83, S=0.72). Teachers' educational beliefs do not change according to gender and school type variables. There is a difference between the teachers' educational beliefs concerning the field of study. Subject matter teachers adopt perennialism and essentialism more compared to elementary school teachers. Concerning the age variable, there is a difference between the educational beliefs in all the dimensions except for the essentialism. Depending on the year of service, on the other hand, there is a difference in the progressivism and existentialism dimensions.
Keywords: Educational Belief, Educational Philosophy, Teachers

Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji.* Ankara: Alfa.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84* (2), 191–215.

Brauner, C. J. ve Burns, H. W. (1982). Eğitim felsefesi (Çev. S. Büyükdüvenci). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15* (2), 291–298.

Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics, 90* (8), 694–706.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice.* NY: McGraw Hill.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar.* İstanbul: Evrim.

Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education, 116* (1), 124–129.

Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62,* 307–332.

Rideout, G. W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly, 10* (2), 67–71.

Silvernail, D. L. (1992a). The development and factor structure of the educational beliefs questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 52* (3), 663–667.
Silvernail, D. L. (1992b). The educational philosophies of secondary school teachers. *The High School Journal, 76,* 162–166.
Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11 (1).

ÖĞRETMENLERİN LİSANSÜSTÜ EĞİTİMLERİ VE LİSANSÜSTÜ EĞİTİMLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNE KATKISI

Yasemin AYDIN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, aydinyasemin82@hotmail.com
Yurdagül GÜNAL, Ankara Üniversitesi, yurdagulgunal@hotmail.com
Vedat UZUNER, Milli Eğitim Bakanlığı, vedatuzuner@hotmail.com

Özet
Lizbon Avrupa Konseyi, öğretmen eğitiminin kalitesine yönelik raporunda, "*Öğretmenler, insanların sahip oldukları kabiliyetleri geliştirmelerine, kişisel gelişimleri için potansiyellerini ortaya çıkarmalarına, vatandaş veya çalışan olarak insanların ihtiyaç duyduğu karmaşık bilgi ve becerileri elde edebilmelerine yardım etmede hayati rol oynar. Hızla gelişen dünya ve ona girmek üzere olan öğrenciler arasında aracılık eden öğretmenlerdir*" ifadelerine yer vermiştir. Eğitim-öğretim sürecindeki kilit rolüne işaret edilen öğretmenlerin raporda atfedilen görevleri başarabilmeleri ve eğitimin kalitesini güvence altına alabilmeleri ancak profesyonel/mesleki gelişimlerinin sağlanması/koordine edilmesiyle gerçekleşecektir. Buradan hareketle yürütülen çalışmada, Trabzon'da farklı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında mesleğini sürdürmekte olan öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri ve mesleki gelişimlerine katkısı araştırılmıştır. Her öğretmenin alanı, deneyimleri ve kişilik özelliklerinin birbirinden farklı olduğu düşünüldüğünden kullanılacak en iyi araştırma deseninin Özel Durum Çalışması (Case Study) olduğu kanısına varılmıştır. Çalışmada araştırmanın amacına en uygun verilerin amaçlı örneklem yöntemi ile seçileceği düşünülmüş ve Fizik, Bilişim Teknolojileri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Beden Eğitimi, Biyoloji, Matematik, Kimya, Türk Dili ve Edebiyatı branşlarından 8 katılımcı örneklem olarak seçilmiştir. Fizik, Bilişim Teknolojileri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Beden Eğitimi, Biyoloji, Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı branşlarından seçilen katılımcılar alanlarında yüksek lisans eğitimlerini tamamlamışlardır. Kimya branşından seçilen katılımcı ise alanında hem yüksek lisans hem de doktora eğitimini tamamlamıştır. Yarı yapılandırılmış mülakatlar, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Mülakatlar, katılımcıların lisansüstü eğitime başlama gerekçeleri, lisansüstü eğitimlerinin kapsamı, içeriği, sosyal, psikolojik, akademik etkileri ve öğretmenlik mesleğine katkıları üzerine hazırlanmış sorular çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışmanın geçerliği ve güvenirliği için araştırmacılar örneklemi düşüncelerini samimi bir şekilde ifade edeceğine inandığı katılımcılardan oluşturmuşlardır. Yürütülen yarı yapılandırılmış mülakatlar boyunca bu samimiyette herhangi bir problem gözlenmemiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen veriler göstermiştir ki; lisansüstü eğitimle öğretmenler daha araştırmacı, öğrenmeye ve yeniliğe açık, esnek, bilimsel ve eleştirel düşünebilen, etrafına merakla bakan bireyler haline gelmişledir. Öğretmenler lisansüstü eğitime başlama gerekçesi olarak kendini geliştirme isteğini daha sık tekrar ederken akademik kariyer yapma isteği, iş kaygısı veya atama (il dışı yer değiştirme) nedeni olarak lisansüstü eğitime başladıklarını ifade eden katılımcılar da olmuştur. Öğretmenler lisansüstü eğitimlerini aynı üniversitenin farklı bölüm ve ana bilim dallarında 1993-2011 yılları arasına tekabül eden aralıklarda sürdürmüşledir. Özellikle bu sürecin ilk yarısında lisansüstü eğitimini sürdüren öğretmenler, ilgi ve alakaları doğrultusunda seçebilecekleri alternatif derslerin az, nitelik ve kapsamlarının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bu dönemde kaynak ve altyapı yetersizliğinin de süreci olumsuz etkilediğinden bahseden katılımcılar olmuştur. Bilgisayar ve internet erişiminin oldukça sınırlı olduğu bu yıllarda eğitimini sürdüren katılımcılar kısa sürede tamamlanabilecek çalışmaların aylara yayıldığını ve bu durumun sosyal, psikolojik ve akademik açıdan sıkıntılar yaşamalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultudaki görüşünü katılımcılardan biri '*Tükeniyorsunuz. Ama yinede gece ve gündüz çalışmak zorundasınız. Bu sizi ruhen çok yoruyor.*' şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleğini sürdürmeyi düşünen öğretmen ve öğretmen adaylarına tezli yüksek lisans eğitimini kesinlikle önermeyen katılımcı, kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerin tezsiz yüksek yapabileceklerini söylemiştir. 1993-2011 yıllarının ikinci yarısına rastlayan süreçlerde lisansüstü eğitimini sürdüren öğretmenler, benzer yetersizlikler üzerinde çok fazla durmamışlardır. Lisansüstü eğitimde alınan derslerin seçtikleri tez konularıyla birebir örtüşmediğine de değinen öğretmenler genel olarak tez konularına lisansüstü eğitimin ders aşamasından sonra karar verdiklerine ve bu süreçlerde genel olarak danışman hocalarının desteğine muhtaç kaldıklarını ifade etmişlerdir. Lisansüstü eğitimin başlangıç sürecinde çalışacağı tez konusunu belirleyen katılımcıların lisansüstü eğitim sürecini daha bilinçli bir şekilde planlayabileceğini de vurgulamışlardır. Akademisyen özelliklerinin motivasyonları üzerindeki etkilerinden bahseden öğretmenler, olumsuz tutumların sosyal, psikolojik ve akademik anlamda zarar verici sonuçlar ortaya koyabildiğinin üzerinde durmuşlardır. Bununla birlikte, lisansüstü eğitimleri boyunca öğretmenlik mesleğini sürdürmekte olan öğretmenlerin lisansüstü eğitim faaliyetleri için okullarından izin almakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Üniversiteler ve Milli Eğitim Kurumları arasında bir iletişim kopukluğu olduğunu ve giderilmesi gerektiğini vurgulayan öğretmenler karşılıklı girişimlerle bunun üstesinden gelinebileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak katılımcıların tamamına yakını lisansüstü eğitim yapılması yönünde öneride bulunmuşlardır. Özellikle son yıllarda eğitim anlayışında bir revizyonun yaşandığını ve bu sürece ayak uydurmada lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin daha başarılı olduğunu ifade eden katılımcılar olmuştur. Onlara göre; sınıf ortamında öğrencilerle birlikte olan ve böylece öğrencilerin nelere ihtiyacı olduğunu gören öğretmenlerin akademik çalışmalarla elde ettikleri deneyimleri tekrar sınıf ortamlarına aktarabilmeleri mümkün olmaktadır ve bu durum öğrencilerin öğrenmelerinde oldukça istenen sonuçların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Üniversitelerde çalışan akademisyenlerin böyle fırsatlarının olmadığını ancak böyle fırsatlar oluşturulabilirse daha sağlıklı akademik çalışmaların ortaya koyulacağının üzerinde durmuşlardır. Diğer taraftan öğretmenler lisansüstü eğitimleri boyunca birçok kez sunum yapmak ve seminer vermek durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler için hitabet yeteneğinin önemli olduğunu ve lisansüstü eğitimin bu anlamda da katkılar sağladığını vurgulayan katılımcılar olmuştur. Nihayetinde en önemli olarak öğretmenler, '*Bilginin değerli olduğunu ve insanı değerli kıldığını*' lisansüstü eğitimle bir kez daha öğrendiklerini ve anlamının idrakine vardıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen verilerin daha büyük bir örneklemle yürütülecek nitel nicel araştırmalarla genişletilmesi gelecekte yapılması gerektiğine inanılan çalışmalar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, lisansüstü eğitim, mesleki gelişim

THE POSTGRADUATE EDUCATION OF TEACHERS AND ITS REFLECTION ON THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Yasemin AYDIN, Karadeniz Technical University, aydinyasemin82@hotmail.com
Yurdagül GÜNAL, Ankara University, yurdagulgunal@hotmail.com
Vedat UZUNER, Ministry of National Education, vedatuzuner@hotmail.com

Abstract

Lisbon European Council, in its report regarding the quality of teacher training, states "*Teacher play a crucial role in helping people develop their potential capability, uncover their potential for personal development, and gain complex information and skills they need as citizens or employees. Teachers are those who mediate between the rapidly-developing world and students about to enter it*". Teachers, whose key role in education-instruction process is indicated above, can achieve abovementioned tasks and guarantee the quality of education by ensuring/coordinating their professional/vocational development. Present study is based on this assumption. The study is about postgraduate studies of teachers from various elementary and secondary schools in Trabzon and its reflection on their education and professional development. Considering that every teacher has a different field, experience and personality, case study was selected as the most appropriate research method to be used. In this study, purposeful sampling was selected for collecting the most accurate data for the case. 8 participants were selected as sample from branches of Physics, Information Technologies, Religious Culture and Moral Knowledge, Psychological Counseling and Guidance, Physical Education, Biology, Mathematics, Chemistry, and Turkish Language and Literature. Those selected from Physics, Information Technologies, Religious Culture and Moral Knowledge, Physical Education, Biology, Mathematics and Turkish Language and Literature already completed their master degree in their respective fields. On the other hand, those selected from the branches of Chemistry and Psychological Counseling and Guidance are graduates of PhD. Semi-structured interviews were used as data collection instruments. The interviews were about items such as the participants' reasons for starting postgraduate study, the scope and content of their postgraduate education as well as social, psychological and academic influences of their postgraduate studies and its contributions to the teaching profession. For the best level of reliability and validity, the researchers formed the sample from several participants regarded honest to express their ideas correctly. The semi-structured interviews approved the selection. Collected data shows that teachers gained characteristics such as being more open to learning and innovation, flexible, being able to think scientifically and critically and observe the environment curiously as a result of their postgraduate study. While most of the participants pointed out self-development as the motivation for studying postgraduate, some participants expressed other sources of motivation such as academic career, employment need or reallocation (in another province). The participants continued postgraduate studies for varying durations between 1993 and 2011 in different departments of the same university. In particular, the teachers continuing the postgraduate studies reported that there was a limited number of elective courses which apply to their interests, and available courses were not extensive and efficient. Besides, some said that insufficient sources and infrastructure facilities affect the process negatively during the first half of the period between 1993 and 2001. During those years, access to computer and internet was quite limited. Thus, the participants could complete their studies throughout a longer time instead of in a short period. This situation caused them some social, psychological and academic problems. For example, one of the participants said '*You are born out, but still you have to study day and night*'. S/he does not recommend teachers and prospective teachers to start thesis master studies. Rather, s/he said that those interested in self-development can apply to non-thesis master education. Of the participants, those doing their postgraduate studies in the second half of the period between 1993 and 2011 did not mentioned the same shortcomings as the others. The teachers also told that the courses they took were not in parallel with their thesis topic. So, they decided on a topic after the courses ended, and they needed their advisors' guidance and support then. They also stressed that those who decided on their thesis topic at the beginning could plan better overall process. The participants reminded influence of academicians' characteristics on their motivation, and pointed out that negative attitudes sometimes caused unwanted cases in social, psychological and academic aspects. It was found out that the participants who both taught and attended postgraduate studies faced challenges in taking permission from their schools for studying. The participants emphasized that the communication is poor between universities and schools of National Education Ministry, and it needs improving. They suggested that initiatives should be taken by both sides to overcome such difficulties. After all, almost all of the participants recommended postgraduate studies. Some of them said that overall approach of education had been recently revised, and teachers with postgraduate degree proved more successful to adapt to such revision. They think that the teachers who teach and understand students' needs in the classroom environment can reflect onto their academic studies in the teaching environment. This helps to achieve good results for students' learning. On the other hand, academicians at universities do not have the same opportunities. If they are provided such opportunities, more efficient academic studies can be produced. Also the participants said that they were supposed to make many presentations and give seminars throughout their postgraduate studies. Some of them emphasized that rhetoric skills are very important for teachers, and such skills were developed as a result of the studies. In summary, most importantly the participants said the fact that '*Information is precious and makes human beings valuable*' was reinforced in their minds by the postgraduate studies. We believe that present data can be cultivated with a larger group of samples in qualitative and quantitative studies in the future.

Keywords: Teacher, postgraduate education, professional development

---

KAVRAM YANILGILARINI TESPİT ETME KONUSUNDA FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARINI BİLİNÇLENDİRME ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Yasemin GÖDEK ALTUK, Ahi Evran Üniversitesi, ygodek@ahievran.edu.tr
Volkan Hasan KAYA, Ahi Evran Üniversitesi, volk.has.an@gmail.com

Özet

Pek çok çocuk formal eğitim almaya başlamadan çok daha önce içinde yaşadıkları dünyada gerçekleşen olaylar hakkında farklı görüş ve yorumlara sahiptirler. Gözlemleri, diğer insanlarla iletişimleri ve medya (Driver ve diğ., 1985), öğretmenler ve kitaplar tarafından kullanılan dil, anlatımlar ve modeller, kültür ve aşırı genellemeler çocukların bu görüşleri oluşturmalarında etkili olmaktadır. Araştırmalar bu görüşlerin kişiye özgü olduğunu ve çoğunlukla da bu görüşlerin okullarda öğretilen görüşlerden farklılık gösterdiğini ve bu durumun farklı yaş gruplarında ve farklı milletlerde de benzerlik taşıdığını göstermektedir (Gunstone, 1988). Araştırmalar ayrıca çocukların bu görüşlerinin (kavram yanılgılarının) geleneksel eğitimle kolaylıkla değiştirilemeyeceğini göstermiştir.

Hewson'a (1992) göre çocukların kavram yanılgılarından öğretmenlerin haberdar olmaları ve daha sonra da kavramsal değişimi gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Hewson kavramsal değişimi üç basamakla ifade eder, bunlar; teşhis yada ortaya çıkarma, statü

değişimi, ürünün kanıtı. 'Teşhis yada ortaya çıkarma basamağı' çocukların kavram yanılgılarını ve bunların nedenlerini tespit etmek için gereken tekniklerin kullanımını ifade eder.

Çocukların kavram yanılgılarını tespit etmek için çok çeşitli teknikler kullanılabilir (White ve Gunstone, 1992; Atasoy, 2002). Kart düzenleme, yazılı görüşler, posterler, düşünme deneyi, açıklama, (Driver, ve diğ., 1994), kavram haritaları (Novak ve Gowin, 1984; Üce ve Sarıçayır, 2002; Kaya, 2003; Akgün, ve diğ., 2005; Türkmen, 2005; Çıldır ve Şen, 2006), Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) (Köse, ve diğ., 2003; Akgün ve Deryakulu, 2007), mülakatlar (Boz, 2005; Coştu, ve diğ., 2007; Çoban, ve diğ., 2007; Yakışan, ve diğ., 2007; Coll, 2008), çizimler (Özsevgeç, 2007; Yakışan, ve diğ., 2007), ilişki diyagramları, ve kelime ilişkilendirme (Hovardas ve Korfiatis, 2006) fen sınıflarında başarı ile denenmiş ve kullanılmakta olan tekniklerdir.

Bu çalışma genel olarak çocukların öğrenme güçlükleri ve kavram yanılgılarını tespit etme tekniklerinin kullanımı konusunda Fen bilgisi öğretmen adaylarını bilinçlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocukların kavram yanılgılarını tespit etmede öğretmen adayları hangi teknikleri faydalı bulmaktadırlar?
2. Öğretmen adaylarına göre çocukların kavram yanılgılarının nedenleri nelerdir?
3. Kavram yanılgılarını tespit etme teknikleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Bu araştırma Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 170 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Bu araştırma hem nitel ve hem de nicel bir araştırma olup, üç basamakta gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, öğretmen adayları kavram yanılgıları, doğası ve kavram yanılgılarını tespit etme teknikleri hakkında bilgilendirilmişlerdir. İkinci aşamada, her bir öğretmen adayına bir fen kavramı verilmiştir. Öğretmen adayları fakültede öğrendikleri tekniklerden sadece iki tanesini seçerek staj okullarındaki 6., 7., ve 8. sınıf öğrencine uygulayarak çocukların mevcut bilgilerini ve varsa kavram yanılgılarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmalarını raporlaştırarak üniversitedeki arkadaşlarına sunmuşlardır. Son olarak da, öğretmen adayları hem açık uçlu ve hem de likert tipi öğelerden oluşan bir anketi doldurmuşlardır.

Araştırma sonuçları kavram yanılgılarını tespit etme teknikleri hakkında öğretmen adaylarının farklı görüşlere sahip olduklarını göstermiştir.

Tablo 1. Kavram yanılgılarını tespit etme teknikleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri

Teknikler	Çok yararlı	Yararlı	Kısmen yararlı	Yararlı değil	Fikrim yok
Çizim	56.5	30.6	10.0	-	2.9
Kavram haritası	50.0	34.1	9.4	-	6.5
Yazılı görüşler	39.4	44.1	10.6	1.2	4.7
Açıklama	45.3	37.6	12.4	1.2	3.5
İlişki diyagramları	30.6	50.0	13.5	.6	5.3
Kart düzenleme	31.2	46.5	13.5	2.9	5.9
Posterler	34.7	35.3	23.5	.6	5.9
Kelime ilişkilendirme	31.8	37.6	25.9	2.9	1.8
Kavramlar hakkında mülakatlar	28.2	37.6	25.9	.6	7.6
Durumlar ve olaylar hakkında mülakatlar	27.6	35.3	27.1	.6	9.4

Öğretmen adayları genel olarak tüm teknikleri yararlı bulmuşlardır. Tablo 1.'de de görüldüğü gibi çizim tekniği (87,1%) ve kavram haritası tekniği (84,1%) öğretmen adayları tarafından en yararlı teknikler olarak, diğer taraftan, mülakatlar da en az yararlı teknikler olarak belirtilmiştir.

Tablo 2.: Öğretmen adaylarına göre çocukların kavram yanılgılarının nedenleri

Soru	Öğretmen adayları tarafından belirtilen nedenler		N (170)	%
Sizce çocukların öğrenme güçlüklerinin ve kavram yanılgılarının sebebi ne olabilir?	Öğretmenlerden kaynaklanıyor olabilir		46	27,1
	Dersin işlenmesinden kaynaklanıyor olabilir	Ezbere dayalı eğitim, yaparak-yaşayarak öğrenmenin olmamasından kaynaklanıyor olabilir.	35	20,6
		Geleneksel eğitim – düz anlatımdan kaynaklanıyor olabilir.	8	4,7
	Öğrencilerden kaynaklanıyor olabilir.		26	15,3
	Çevre etkisinden kaynaklanıyor olabilir.		17	10
	Okuldan kaynaklanıyor olabilir.		4	2,4
	Fikir belirtmeyenler		34	20

Çocukların kavram yanılgılarının nedenleri hakkında öğretmen adayları tarafından pek çok farklı neden belirtilmiştir. Tablo 2.'de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının % 27,1'i kavram yanılgılarının öğretmenlerden kaynaklanabileceğini, % 25,3'ü dersin işlenme şeklinden özellikle de ezbere dayalı –geleneksel eğitimden kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının % 26'sı çocukların kendilerini kavram yanılgılarının kaynağı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Burada öğretmen adayları formal eğitim öncesinde çocukların edinmiş oldukları kavram yanılgılarının varlığına işaret etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının % 61,2'si bu çalışma sonucunda öğrencilerin önbilgileri hakkındaki görüşlerinde değişiklik olduğunu, bu çalışmanın öğrencilerin öğrenme güçlüklerini fark etme ve algılama konusunda faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar öğretmen adaylarının % 56,5'i kavram yanılgılarını tespit etme tekniklerini uygulamada zorluklar yaşadıklarını ifade etmelerine rağmen, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (% 97,1) öğretmen olduklarında bu teknikleri kullanma konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Geban ve Kırbulut'un (2004) belirttiği gibi 'kavram yanılgılarıyla başa çıkabilmenin ilk yolu kavram yanılgılarının varlığının farkında olmaktır', bu araştırmanın araştırmacıları da bu görüşü desteklemektedir. Dolayısıyla, bu araştırma çocukların öğrenme güçlükleri hakkında ve kavram yanılgılarını tespit etme tekniklerinin kullanımı hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarını bilinçlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda kavram yanılgılarını tespit etme tekniklerinin hepsi de öğretmen adayları tarafından yararlı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yürüttüğü bu çalışma çocukların zihninde kavram yanılgılarının varlığı ve çocukların öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukların nedenleri konusunda öğretmen adaylarını bilinçlendirmiştir. Ayrıca, bu çalışma sonunda, öğretmen

adaylarının çoğunun mesleklerinde çocukların kavrayışlarını tespit etmek için bu teknikleri kullanma konusunda hevesli oldukları gözlemlenmiştir.

Bu bulgulardan, öğretmen adaylarının, Ausubel'in (1968, vi) de işaret ettiği gibi, öğrenmeyi etkileyen en önemli tek faktörün - öğrencinin ne bildiği- olduğunun bilincinde olmaları, öncelikle öğrencilerin mevcut bilgilerinin ortaya çıkarılması ve daha sonra da öğretimin buna göre planlanması gerektiğinin farkına varmaları gerekmektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının kavram yanılgılarını tespit etme tekniklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Ancak, bu tekniklerin sadece teorik olarak öğrenilmesinden ziyade, öğretmen eğitimi kurumlarında, öğretmen adaylarının bu konuda öğretmenliğin gerçekleriyle yüzleşmeleri konusunda fırsat tanınmalıdır. Bu tür uygulamalı deneyimler öğretmen adaylarının bilgi temellerinin gelişimine gerçekçi bir katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi öğretmen adayları, kavram yanılgılarının tespiti, kavramsal değişim

A RESEARCH TO INCREASE SCIENCE STUDENT TEACHERS' AWARENESS CONCERNING DIAGNOSING CHILDREN'S CONCEPTIONS

Yasemin GÖDEK ALTUK, Ahi Evran University, ygodek@ahievran.edu.tr
Volkan Hasan KAYA, Ahi Evran University, volk.has.an@gmail.com

Abstract

Many children have some existing views and interpretations concerning the phenomena before they receive systematic instruction. Their observations of the events, interactions with other people and the media (Driver, Guesne & Tiberghien, 1985), the language used, explanations and models provided by teachers and textbooks, the culture and overgeneralisations led children to form these views and interpretations. Research show that these ideas are personal and idiosyncratic interpretations of experiences and are often different from the views taught in classrooms and have consistency in different age groups and nationalities (Gunstone, 1988).

For Hewson (1992), teachers need to be aware of children's conceptions and facilitate conceptual change. Three stages of conceptual change pointed out by Hewson are; diagnosis or elicitation, status change, evidence of outcome. 'Diagnosis or elicitation stage' means the use of diagnosis techniques to identify children's existing conceptions and the reasons of these.

A wide range of techniques can be used to diagnose children's conceptions (White & Gunstone, 1992; Atasoy, 2002). Card sorting, written statements, posters, thought experiment, design and make, explanation, (Driver, Squires, Rushworth, Wood-Robinson, 1994), concept maps (Novak & Gowin, 1984; Üce & Sarıçayır, 2002; Kaya, 2003; Akgün, et al., 2005; Türkmen, 2005; Çıldır & Şen, 2006), prediction-observation-explanation (POE) (Köse, et al., 2003; Akgün & Deryakulu, 2007), interviews (Boz, 2005; Coştu, et al., 2007; Çoban, et al., 2007; Yakışan, et al., 2007; Coll, 2008), drawings (Özsevgeç, 2007; Yakışan, et al., 2007), relational diagrams, and word association (Hovardas & Korfiatis, 2006) techniques were pointed out as being succesfully trialled and used in science classes.

This study was mainly carried out to enhance science student teachers' awareness about children's learning difficulties and the use of the techniques of diagnosing children's conceptions. With this aim, it was intended to find answers to questions indicated below:

1. Which techniques are useful for student teachers in diagnosing children's conceptions?
2. For student teachers, what are the reasons for children's misconceptions?
3. What are student teachers' views concerning the techniques of diagnosing children's conceptions?

This research was carried out at Faculty of Education in the University of Ahi Evran. 170 science student teachers at their third and forth years participated to this study. This study is mainly qualitative, and quantitative in nature. It was carried out in three phases. Firstly, student teachers were taught about the techniques of diagnosing children's conceptions. Secondly, each were given one science concept, and they studied with 6th, 7th, 8th grade primary school children and identified their prior knowledge through using two techniques. Finally, student teachers filled a questionnaire including both open-ended and likert scale items.

The results show that student teachers have different views concerning the use of the techniques.

Table 1. Student teachers' views concerning diagnosing techniques

Techniques	Very useful	Useful	Less useful	Not useful	No idea
Drawing	56.5	30.6	10.0	-	2.9
Concept maps	50.0	34.1	9.4	-	6.5
Written statements	39.4	44.1	10.6	1.2	4.7
Explanation	45.3	37.6	12.4	1.2	3.5
Relational diagrams	30.6	50.0	13.5	.6	5.3
Card sorting	31.2	46.5	13.5	2.9	5.9
Posters	34.7	35.3	23.5	.6	5.9
Word association	31.8	37.6	25.9	2.9	1.8
Interviews about the concepts	28.2	37.6	25.9	.6	7.6
Interviews about the instances	27.6	35.3	27.1	.6	9.4

Student teachers generally found all the techniques useful (Table 1.). The techniques of drawing (87,1%) and concept maps (84,1%) were found as the most useful, and the interviews as the least important techniques in diagnosing children's conceptions.

Tablo 2.: Student teachers' views concerning the reasons of children's misconceptions

Question	The reasons indicated by student teachers		N (170)	%
What could be the reasons of children's learning difficulties and misconceptions?	Teachers themselves		46	27,1
	Teaching methods used	learning by heart (memorisation)	35	20,6
		didaktik teaching	8	4,7
	Children themselves		26	15,3
	Social environment in which children live		17	10
	School		4	2,4
	No idea		34	20

Range of reasons which cause misconceptions were indicated by student teachers (Table 2.). 27,1 % of student teachers believed that teachers themselves cause misconceptions, 25,3 % believed that teaching methods used, particularly didaktik teaching causes misconceptions. 26 % of student teachers saw children themselves as sources of misconceptions.

61,2 % of student teachers believed that this activity helped them to understand and appreciate children's learning difficulties. Even though, 56,5 % stated that they had difficulty in using the techniques, the majority (97,1 %) stated that they were willing to use these techniques when they become a teacher.

Geban & Kırbulut (2004) state and the researchers of this research believe that the first way of overcoming misconceptions is being aware of them. Therefore, the main aim of this study was to enhance science student teachers' awareness about children's learning difficulties and the use of the techniques of diagnosing their conceptions. In this study, all the diagnosing techniques were found as useful by student teachers. This activity seemed to help to increase their awareness about the availability of misconceptions in children's minds and the reasons of their learning difficulties. The majority of student teachers seemed to be willing to use the techniques of diagnosing children's conceptions in their profession.

From these findings, it could be suggested that student teachers should be aware that 'The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly' (Ausubel, 1968, vi). Therefore, this will require student teachers to learn diagnosing techniques of children's conceptions and misconceptions. In teacher education institutions, student teachers should be given some opportunities to be faced up with the realities of teaching. This kind of practical experiences might be a realistic contribution to their knowledge base development.

Keywords: Science student teachers, diagnosing misconceptions, conceptual change

Akgün, A., Gönen, S., Yılmaz, A., 2005, Fen bilgisi öğretmen adaylarının karışımların yapısı ve iletkenliği konusundaki kavram yanılgıları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-8.

Akgün, Ö. E., Deryakulu, D., 2007, The Effects of Refutational Text and Predict-Observe-Explain Strategies on Students' Levels of Cognitive Conflict and Conceptual Change, *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40, 1, 17-40.

Atasoy, B., 2002, '*Fen öğrenimi ve öğretimi*', Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Ausubel, D. P., 1968, *Educational Psychology: A cognitive view*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Boz, Y., 2005, İlköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin Yoğunlaşma konusundaki kavram yanılgıları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 48-54.

Coll, R. K., 2008, Chemistry Learners' Preferred Mental Models for Chemical Bonding, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5, 1, 22-47.

Coştu, B., Ayas, A., Ünal, S., 2007, Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: Kaynama kavramı, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 1, 123-136

Çıldır, I., Şen, A. İ., 2006, Lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanılgılarının kavram haritalarıyla belirlenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 92-101.

Çoban, G. Ü., Aktamış, H., Ergin, Ö., Mart 2007, İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Enerjiyle İlgili Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 1, 175-184

Geban, Ö., Kırbulut, Z. D., 9-11 Eylül 2004, 'Lise öğrencilerinin çözeltiler konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi', *VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A., 1985, '*Children's Ideas In Science*', Open University Press, Buckingham.

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (1994). *Making sense of secondary science: Research into children's ideas.* New York: Routledge.

Gunstone, R. F., 1988, 'Learners in Science Education', in Fensham, P., (Ed.)'*Development and Dilemmas in Science Education*', The Falmer Press, London.

Hewson, P. W., 1992, '*Conceptual change in science teaching and teacher education*' National Center for Educational Research, Documentation, and Assessment, Madrid, Spain.

Hovardas, T., Korfiatis, K. J., 2006, '*Word associations as a tool for assessing conceptual change in science education*', Learning and Instruction, 16, 416-432.

Kaya, O. N., 2003, 'Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: Kavram haritaları', *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 265-271.

Köse, S., Coştu, B., Keser, Ö. F., 2003, 'Fen konularındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi: TGA yöntemi ve örnek etkinlikler', *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 13, 43-53

Novak, J. D. ve Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn.* New York, Cambridge University Press.

Özsevgeç, L. C., 2007, What Do Turkish Students at Different Ages Know About Their Internal Body Parts Both Visually and Verbally?, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 4, 2, 31-44.

Türkmen, L., 2005, Lise 1 Biyoloji Dersi Alan Öğrencilerin Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırılmasıyla ilgili Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi ve Kavram Haritası Yardımıyla Değiştirilmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 1, 155-168

Üce, M. ve Sarıçayır, H. (2002). Üniversite 1. Sınıf Genel Kimya Dersinde Asit-Baz Konusunun Öğretiminde Kavramsal Değişim Metinleri ve Kavram Haritalarının Kullanılması, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* Sayı 16, Sayfa 163-170.

White R. & Gunstone R., (1992), '*Probing Understanding*', Falmer Press, London.

Yakışan, M., Selvi, M., Yürük, N., 2007, Biyoloji Öğretmen Adaylarının Tohumlu Bitkiler Hakkındaki Alternatif Kavramları, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 4, 1, 60-79.

TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİME ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHSEL GELİŞİMİ VE MESLEKİ DERSLERİN AĞIRLIKLARININ İNCELENMESİ

Yusuf AY, Mustafa Kemal Üniversitesi, yusufmoon@hotmail.com
Nurhan ATALAY, ESOGÜ, nurratalay@gmail.com
Fatih Mehmet CİĞERCİ, Bilecik Üniversitesi, fatihmehmetcigerci@hotmail.com

Özet

Eğitim; bilim, teknik ve sanatın her üçünü de kapsayan bir içerikle düzenlenerek, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, Eğitim, toplumda değişim ve gelişimlerden sorumlu olması nedeniyle içinde bulunduğu döneme ya da gelecek dönemlere diğer sistemlerden önce uyum sağlamak zorundadır. Bir ülkenin her yönüyle gelişmesinde ve kalkınmasında insanın ve dolayısıyla eğitimin önemi açıktır. Eğitim; öğrenci, öğretmen ve program olmak üzere devamlı etkileşimde bulunan üç temel öğesi ile ele alınmaktadır. Bir eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği bu üç öğenin belirli bir hedefe doğru bir uyum içerisinde ilerlemesine bağlıdır.

Öğretmenler, devletin eğitim politikasını uygulayan ,uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyerek bireylerin eğitim sorumluluğunu üstlenen bir meslek grubunu oluşturmaktadırlar. Öğretmenlerin böylesine bir sorumluluğu yerine getirebilmeleri için meslekleriyle ilgili gerekli bilgi ve becerilerle donatılmaları gerekmektedir. Uygulamalarla eğitim sistemine yön verecek öğretmenlerin iyi bir hizmet öncesi eğitiminden geçmesi ve hizmet içinde sürekli olarak yetiştirilmesi beklenmektedir (Gültekin, 1993). Eğitimde niteliğin arttırılmasının,

yani eğitim sisteminden günümüz bilgi çağının gerektirdiği niteliklere sahip ürün çıktılarının elde edilmesinin temel koşulu, sisteme donanımlı ve nitelikli bir öğretmen girdisinin sağlanmasıdır (Sağlam ve Kürüm, 2005).
Günümüzde, ilköğretime öğretmen yetiştirmek için Sınıf Öğretmenliği olarak belirlenen yüksek öğretim programı mevcuttur. İlkokula öğretmen yetiştirme durumu ise Cumhuriyetin İlanından bu yana süregelmiştir. Bu açıdan çalışmanın amacı, Cumhuriyetin ilanından günümüzde ülkemizde kullanılan ilköğretime öğretmen yetiştirme modellerinin tarihsel gelişimini inceleyerek, uygulanan modeller çerçevesinde ele alınan ders programları ve bu derslerdeki mesleki derslerin ağırlıklarını ortaya koymaktır.
Çalışmada, literatür taraması kullanılmıştır. Bu yolla elde edilen bulgusal veriler analiz edilerek günün şartları açısından değerlendirilmiş, rakamlar tablolaştırılarak ortaya konmuştur. Bunun yanında; tarihsel süreç içinde uygulanan modellere ait dersler karşılaştırılarak, meslek bilgisi derslerin ağırlıkları belirlenmiştir. Çalışma kapsamında; ülke literatüründe çeşitli kaynaklardan ulaşılan rapor (Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri, TÜİK verileri) makale, tez ve bildiriler incelenmiş, çalışmanın içeriğine ilişkin her nokta dikkate alınmıştır.
Çalışma; son gelişmelerle birlikte ilköğretime öğretmen yetiştirmede gelinen noktayı; tarihsel süreci de göz önüne alarak analiz etmesi, bu süreçte uygulanan modellerin belirlenmesi ve mesleki derslerin ağırlıkları ile irdelenmesi adına önemlidir. Ayrıca öğretmen eğitiminde ulaşılan nitelik ve niceliklerin de çalışmada ele alınması, ilköğretime öğretmen yetiştirmede geniş bir çerçeve çizmiştir.
Elde edilen bulgulara göre; ilköğretime öğretmen yetiştirmede Köy Muallim Mektepleri, Köy Eğitmen Kursları, Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, İlk öğretmen Okulları, Alternatif arayışlar (Yedek Subay Öğretmenler, Mektupla Öğretmen Yetiştirme, Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme), İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, İki Yıllık Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksekokulları ve Eğitim Fakülteleri model olarak kullanılmıştır. Dönem içinde öğretmen yetiştirme politikasının iki yönlü bir şekilde kendisini gösterdiğini görmekteyiz. Birincisi köye, ikincisi ise şehre öğretmen yetiştirme politikasıdır. Tarihsel süreç içinde Cumhuriyetin kuruluşunda günümüze öğretmenlik mesleği için yetiştirilen öğrenci sayısı artmış ve niteliğin arttırılması adına ders programlarında değişikliklere gidilmiştir.
Köy Enstitülerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri sayısı 5 iken, İlköğretmen Okullarında (1970 – 1971) bu sayı 6 ya çıkmıştır. 2 yıllık Eğitim Enstitülerinde (1974 – 1975) okutulan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri sayısı 9 olarak genişletilmiş ve Eğitim Fakültelerinde (2005 – 2006) okutulan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri sayısı da 12'ye çıkartılmıştır. İlköğretime öğretmen yetiştirmede bugünkü uygulamalara bakıldığında; alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür dersleri mevcut olmakla birlikte uygulamalı derslerin önemi artırılmıştır.
Ayrıca günümüzde seçmeli derslerin oranları arttırılırken, yan dal uygulamasına son verilmiş ve kaynaştırma eğitim olgusu önem kazanmıştır. 1983- 1984 yıllarında eğitim fakültelerinde okuyan öğrenci sayısı, 39.684 iken, 2000- 2001 yılında bu rakam 140.074, 2008- 2009 yıllarında ise 163.312 rakamına ulaşmıştır. 1939 - 2007 yılları arasında 17 şûra gerçekleştirilmiştir. Bu şûraların her birinde, Türk eğitim sistemiyle ilgili çeşitli konular ele alınmıştır (YÖK, 2007). 17. Milli eğitim şurasında alınan kararlar: "Türk Millî Eğitim Sisteminde Kademeler Arasında Geçişler, Yönlendirme ve Sınav Sistemi" ve "Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi" başlıkları altında incelenmiştir.
Sonuç olarak; öğretmen yetiştirme düzenlemelerinin Cumhuriyet sonrası ve günümüzdeki uygulamalarının araştırıldığı bu çalışmada öğretmen yetiştirme uygulamalarının tarihten tarihe değişim gösterdiği, ülkenin gereksinimleri göz önüne alınarak farklı modellerin uygulamaya konduğu dikkat çekmektedir. Her dönemde olduğu gibi günümüzde de öğretmen yetiştirme sisteminde, sistemde çalışan öğretmenlerin yetiştirilmesinde arayışlar devam etmektedir. olmuştur. Bu amaçla programlar geliştirilmeye çalışılmış, konularında uzman kişiler tarafından oluşturulan topluluklarla şuralar kurulmuş alınan kararlar öngörü niteliğinde olup, yürürlüğe getirilmesi uzun zaman almıştır. Ayrıca 1982 yılında bu öğretmen eğitimindeki karmaşıklığa ve çok başlılığa son vermek amacıyla, öğretmen yetiştirme görevi 2547 sayılı yasa ile Üniversitelere devredilmiştir. Bu düzenlemenin amacı, çok başlılık ve karmaşıklığı önlemek, bütün öğretmenlerin tek kaynaktan yetiştirilmesini sağlamak; dolayısıyla hükümet politikalarından ayrı, akademik bir anlayışla öğretmen yetiştirmektir. Eğitim olgusu, toplumların geleceğini belirlemede en önemli parametredir.
Belli düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojisine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olan, çağdaş eğitim yaklaşımlarını tanıyıp uygulayabilen, bilimsel araştırma yapabilen ve yapılan araştırmalardan yararlanabilen, çok yönlü bir öğretmen adayı günümüz eğitimin gereklerini yerine getirmede daha başarılı olacaktır. Bir öğretmenin niteliği, yetiştirdiği öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında olumlu yansımalar sağlayacaktır.
Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Fakülteleri

PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKA PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Zeynep DEMİRTAŞ, Sakarya Üniversitesi, zeynept@sakarya.edu.tr
Gökçe Pınar AKSOY, Sakarya Üniversitesi, erciyespinar@hotmail.com

Özet
Öğretmenlik, yeni nesilleri çağın gereksinimlerine göre yetiştirmekle yükümlü olan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenlik mesleği; bilgi, beceri gibi bilişsel alan yeterliliklerinin yanı sıra tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterlikleri gerektiren bir meslektir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanmaktadır. Öğretmen adaylarının meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları en az bilgi kadar gereklidir. Alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültüre sahip olarak yetiştirilen öğretmen adaylarının aynı zamanda, mesleğe yönelik olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilmesi için meslek sevgisi, mesleğe gönülden bağlılık, toplumsal açıdan mesleğin önemini benimseme ve çağın gereklerine uygun olarak kendilerini sürekli geliştirme yönünde bilinçlendirilmesi de önemlidir.
Öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliliklerin sağlanması ve olumlu tutumların geliştirilmesi öğretmenlik mesleğine hazırlanma sürecinin nitelikli olmasına bağlıdır.
Türkiye'de 1982 yılından sonra YÖK'e bağlı öğretmenlik eğitimi veren fakülte ve yüksekokullardan mezun olanlar öğretmen olarak atanmaktadır. Öğretmen ihtiyacını karşılamaya yönelik, öğretmenlik eğitimi vermeyip, ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim veren değişik kurumlardan mezun olanlar da zaman zaman öğretmenlik mesleğine atanmıştır. Daha sonra eğitim fakülteleri yanında, fen edebiyat fakültesi lisans mezunu olup eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim alanlar da öğretmen olarak atanmıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren pedagojik formasyon, yüksek lisans eğitimi ile değil, sertifika eğitimi ile verilmeye başlanmıştır. 28.01.2010 tarihli YÖK kararı gereği, hangi fakülteden ya da bölümden olduğuna bakılmaksızın öğrenci iken ya da mezuniyet sonrası gerekli koşulları sağlayan tüm fakültelerin ve tüm bölümlerin öğrencileri pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmen olarak atanma hakkına sahiptir.
Öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde yer alan "Pedagojik Formasyon" eğitimi kelime anlamlarına göre eğitim, öğretim verebilmek için sahip olunması gereken biçimlenme veya oluşum olarak tanımlanabilir.
Pedagojik formasyon eğitimi çerçevesinde; Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Okul Deneyimi, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri 1 ve 2, Okul Deneyimi II,

Rehberlik dersleri verilmektedir. Pedagojik formasyon dersleri, lisans eğitimi almakta olanlara 5. yarıyıldan başlayarak dört yarıyıl (2 yıl), lisans eğitimini tamamlayanlara iki yarı yıl (1 yıl) olacak şekilde bir bütün olarak uygulanmaktadır.
Öğretmenler ve eğitim fakültelerinde öğrenim gören aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin ya da mezunların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin araştırmalar oldukça sınırlıdır.
Öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirmede mesleğin yeterliliklerine ve mesleğe karşı olumlu tutumlara sahip olunması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğini severek yapmak bu meslekte başarılı olmanın önemli bir etkenidir. Bu yüzden öğretmen yetiştirme programlarını tercih etmediği halde öğretmen olarak atanabilmek için pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin/mezunların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bilinmesinin, bu mesleğe karşı tutumların olumlu yönde geliştirilebilmesine olanak sağlaması açısından ve pedagojik formasyon eğitimini geliştirme ve iyileştirme yönündeki çabalara katkı getireceği düşünülmektedir.
Bu araştırmanın amacı, öğretmen olarak atanabilmek için pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeye yöneliktir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki soruya cevap aranmıştır: Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları; (1) cinsiyet, (2) öğrenim durumu (sınıf düzeyi veya mezuniyet durumu) (3) öğrenim gördüğü/mezun olduğu bölüm, (4) öğrenim gördüğü/mezun olduğu fakülte/yüksekokul değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
Araştırma, tarama (betimsel-survey) modeli niteliğindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan ve Fen Edebiyat Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Sağlık Yüksekokulu'nda öğrenimleri devam eden ya da adı geçen fakülte/yüksekokullardan mezun olan öğrenciler oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek öğretmen adaylarının seçimi "küme örnekleme" yöntemi ile yapılmıştır.
Araştırmada veri toplama aracı olarak Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ)" kullanılmıştır. Likert tipinde beş dereceli ve tek boyutlu olan ölçek, 24'ü olumlu, 10'u olumsuz 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin 34 maddenin yer aldığı birinci faktörde faktör yük değerlerinin .74 ile .41 arasında değiştiği ve faktörün toplam varyansın %30'unu açıkladığı belirtilmiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliliği .89, güvenirlik kat sayısı .72 ve iç tutarlılık kat sayısı (Cronbah Alpha) .93'dür. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilere/mezunlara ilişkin kişisel bilgiler aynı form üzerinde yer alan 4 sorudan elde edilmiştir.
Verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 13.0 paket programı kullanılmıştır., "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği"ndeki maddeler "Tamamen katılıyorum" 5, "Çoğunlukla katılıyorum" 4, "Orta düzeyde katılıyorum" 3, "Kısmen katılıyorum" 2, Hiç katılmıyorum" 1, şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz maddelerde puanlama ters yönde yapılmıştır. Verilerin çözümlemesinden elde edilen sonuçlar; 1.00-1.80: Hiç Katılmıyorum, 1.81-2.60: Kısmen katılıyorum, 2.61-3.40: Orta düzeyde katılıyorum, 3.41-4.20: Çoğunlukla katılıyorum, 4.21-5.00: Tamamen katılıyorum şeklinde yorumlanmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puanların değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi ve varyans analizleri kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir.
Çalışma devam etmektedir.
Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği, Pedagojik formasyon, Tutum

THE INVESTIGATION OF PEDAGOGIC FORMATION CERTIFICATE PROGRAM STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS TEACHING PROFESSION IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES

Zeynep DEMİRTAŞ, Sakarya University, zeynept@sakarya.edu.tr
Gökçe Pınar AKSOY, Sakarya University, erciyespinar@hotmail.com

Abstract
Teaching is a specific profession responsible for educating the new generations according to the demands of the time. The teaching profession requires perceptual qualifications such as attitudes and behaviours, besides cognitive qualifications such as knowledge and skills. Preparation for teaching profession is assured through liberal education, education for specific field, and pedagogic training. For prospective teachers, acquiring certain values and attitudes related to the profession is as necessary as acquiring knowledge. Besides, for the teachers to have positive attitudes towards the profession, it is important to for prospective teachers, who undergo training on field knowledge, knowledge for teaching profession, and liberal education; to be conscious about sympathy for profession, sincere attachment to the profession, internalization of the importance of the profession for the society, and continuously educating oneself in accordance with the demands of the time.
For the qualifications regarding teaching profession to be gained, and for the positive attitudes to be acquired, the process of being prepared for teaching profession should be sufficient.
In Turkey, graduates of the faculties and academies that provide teaching education and that are affiliated with The Council of Higher Education, are assigned as teachers since 1982. Occasionally, in order to fulfill the need for teachers, people graduated from various institutions that provide education at associate degree and undergraduate levels (but don't provide education for teaching profession) have also been assigned as teachers. Afterwards, besides faculties of education, people who graduated from faculties of arts and science, and who received graduate education in educational sciences have also been assigned as teachers.
Since 2010-2011 academic year, pedagogic training is began to be provided not via graduate education, but via certificate training. According to the sentence of The Council of Higher Education with the date of 28.01.2010, the students from all faculties and departments, who fulfill necessary conditions in undergraduate period or after graduation, have the right to be assigned as teachers regardless of the faculties or departments they are educated in.
"Pedagogic Training" that takes part in the process of preparation for teaching profession, could be defined as formation and development required for providing education and teaching.
Within the framework of pedagogic training, the following courses are provided: Introduction to Teaching Profession, School Experience, Development and Learning, Planning and Assessment in Teaching, Education Technologies and Material Development, Classroom Management, Methods for Special Education 1 and 2, School Experience II, and Guidance. Courses included in pedagogic training are applied as a whole; beginning in the fifth semester along four semesters (2 years) for undergraduates, and two semesters (1 year) for those who completed undergraduate education.
Several studies have investigated the attitudes of teachers and prospective undergraduate teachers towards teaching profession. However, there are limited studies regarding relationships between various variables and attitudes towards teaching profession among the students and graduates who receive pedagogic training.
In order to meet the requirements for teaching profession, one has to have positive attitudes towards the profession. Carrying out the teaching profession with sympathy is an important factor for being successful in the profession. Therefore, in order to provide

opportunities to develop positive attitudes towards teaching profession, and in order to contribute to the efforts for developing and enhancing the pedagogic training, it is important to learn about the attitudes towards teaching profession among the students/graduates who did not prefer teacher education programs, but later took pedagogic training in order to be assigned as teachers.
Aim of the present study is to determine attitudes towards teaching profession among the students who receive pedagogic training in order to be assigned as teachers. Within the framework of this general aim, answers to the following questions have been sought: Do the attitudes towards teaching profession among the students who receive pedagogic training significantly change regarding the variables; (1) gender, (2) level of education (grade or status for graduation), (3) department in which one has took education / graduated from, (4) faculty/school in which one has took education / graduated from.
The research is conducted in screening (descriptive-survey) model. Screening model aims to describe a past or present situation as it is. The sample of the present research is constituted from the students/graduates of Faculty of Science and Arts, Faculty of Fine Arts, Faculty of Theology, School of Physical Education and Sports, and School of Health, who were continuing their pedagogic training programs in Sakarya University Faculty of Education, in the academic year of 2010-2011. The participants were selected via "cluster sampling" method.
In data collection, "Inventory for Attitudes towards Teaching Profession" (IATTP) that was developed by Üstüner (2006) was utilized. The inventory, which revealed single factor on five-point likert type scale, included 34 items, out of which 24 were positive and 10 were negative. Regarding the construct validity of the inventory, it is implied that the first factor which was constituted of 34 items had factor loadings ranging from .74 and .41 and explained 30% of the variance. The criterion validity of the inventory was .89, its reliability coefficient was .72, and the internal consistency coefficient (Cronbach Alpha) was .93. Demographic informations of the students/graduates who received pedagogic training were obtained from 4 questions that were on the same form.
For data analyses, SPSS 13.0 Statistical Package Program was used. The items of "Inventory for Attitudes towards Teaching Profession" were scored as (5) "Totally Agree", (4) "Mostly Agree", (3) "Somewhat Agree", (2) "Partially Agree", and (1) "Disagree". Negative items were reversed prior to the analyses. Analyses revealed the following descriptive information; 1.00-1.80: Disagree, 1.81-2.60: Partially Agree, 2.61-3.40: Somewhat Agree, 3.41-4.20: Mostly Agree, 4.21-5.00: Totally agree. T-test and analyses of variance were performed in order to investigate whether the scores differed according to the variables. 0.05 was accepted as the significance level in the research.
The study is in progress.
Keywords: Teaching profession, Pedagogic training, Attitude.

PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKA PROGRAMI KATILIMCILARI İLE EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Zeynep ŞEN, Hacettepe Üniversitesi, zeynep.sen@hacettepe.edu.tr
Nur GÖĞÜŞ, Kocaeli Üniversitesi, nur.gogus@kocaeli.edu.tr

Özet

Ülkemizde öğretmen yetiştirme politikalarının Osmanlı Devleti'ne dayanan bir geçmişi bulunmaktadır. Darülmualliminlerin açılması ile modern anlamda ilk kez yükseköğretim düzeyinde ciddi biçimde ele alınan öğretmen yetiştirme kavramı, Cumhuriyet döneminde öğretmen okulları, köy ve eğitim enstitüleri ile gündemde kalmıştır.

Bunun yanı sıra 50'li yıllarda meydana çıkan öğretmen açığını kapatmak üzere 'Eğitmen kursları', 'Yedek Subay Öğretmenler', 'Mektupla öğretmen yetiştirme', 'Hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme' gibi kısa süreli uygulamalara gidilmiştir (Özoğlu, 2010). Günümüzde bilindiği üzere öğretmen yetiştirme faaliyetleri Yükseköğretim Kurulu denetiminde eğitim fakülteleri aracılığıyla yapılmaktadır. Yükseköğretim kurulunun pedagojik formasyon eğitimine ilişkin aldığı kararlar doğrultusunda gelinen nokta öğretmen yetiştirme programlarında çok başlılığın mevcut olmasıdır.

Bu kanuna göre öğretmen adayları hem eğitim fakültelerinde yetiştirilmekte hem de fen-edebiyat fakültesi mezunları arasından not ortalamalarına göre seçilerek yetiştirilebilmektedir. Fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine lisans öğrenimlerine devam ederken ya da lisans öğrenimi bitiminde PFSP (Pedagojik Formasyon Sertifika Programı) adı altında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin verildiği bir eğitim programı uygulanmaktadır. Bu eğitim; eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları tarafından yoğunlaştırılmış biçimde 2 ya da 4 yarıyıl süre boyunca, hafta-içi ve hafta-sonu uygulamaları şeklinde gerçekleştirilmektedir.

1992 yılında meydana gelen öğretmen açığını kapatmak için MEB'in talebi üzerine üniversitelerde en az 26 hafta süreli ve 21 kredilik pedagojik formasyon kursları açılmış ve çeşitli fakülte mezunları bu kursları tamamlayarak sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır (YÖK, 2007). 27 Ağustos 2009 tarihinde alınan kararla tezsiz yüksek lisans eğitiminde yer alan formasyon derslerinin bazı üniversitelerde isteyen öğrencilere dört yıllık lisans eğitimleri esnasında verilmesi kabul edilmiştir. Bu vesile ile henüz mezun olmamış lisans öğrenimine devam eden fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine yönelik pedagojik formasyon eğitimine başlanmıştır. Ayrıca, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının ortaöğretim alan öğretmeni olabilmeleri için uygulanan tezsiz yüksek lisans programı 2010-2011 öğretim yılından itibaren kaldırılması ve bunun yerine iki yarıyıllık pedagojik formasyon eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. Pedagojik Formasyon Sertifika Programı katılımcılarının bu yoğun ve kısa süreli dönemde meslek bilgisine dair aldıkları eğitimin niteliği tartışma konusu olmuştur. Hatta bazı dönemlerde formasyon kurslarının üniversitelerde belirli bir standart doğrultusunda yürütülmediği öne sürülmektedir. Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için nitelikli pedagojik formasyon eğitiminin sunulması bir önkoşuldur. Bu nedenle ülkemizde Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarının kalite yönünden incelenmesi gerekmektedir.

Nitelikli öğretmen yetiştirmede eğitimin kalitesi kadar öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları, kaygıları ve endişeleri de dikkate alınmalıdır. Thurstone tutumu bir psikolojik objeye karşı (veya için) negatif ya da pozitif duygu yoğunluğu olarak tanımlamıştır (Akt: Tekindal, 2009). Tutumlar kişilerin davranışlarını etkileyen ve bireysel özelliklerini yansıtan içsel inançlardır. Bu nedenle doğrudan gözlenemezler ve ölçülmeleri güçtür. Tutum ölçekleri yardımıyla kişilerin davranışa olan eğilimleri ya da tercih durumları belirlenerek, psikolojik bir objeye ilişkin tutumları çıkarsanabilir. Erdem ve Anılan (2000)'a göre öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları öğretmenlik mesleğinin yerine getirilmesinde büyük önem taşımaktadır (Akt: Tanel, Tanel ve Şengören, 2007).

Araştırmayı temsil eden problem cümlesi; "Pedagojik Formasyon Sertifika Programı katılımcıları ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine bakış açıları arasında fark var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu problem cümlesinden yola çıkılarak araştırmanın amacı "Pedagojik Formasyon Sertifika Programı katılımcıları ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine bakış açıları arasındaki farklılık ya da benzerlikleri belirlemek" olarak ifade edilmektedir.

Araştırma karşılaştırmalı betimsel tarama modelinde nicel bir araştırma olup, katılımcılardan elde edilen veriler Tanel, Tanel ve Şengören (2007) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açısı Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanarak, SPSS 15 veri analizi programı ile analiz edilmiştir. Araştırma örneklemini Kocaeli Üniversitesi'nde 2010-2011 akademik yılında Eğitim Fakültesi bünyesinde

öğrenim görmekte olan 4. sınıf Eğitim Fakültesi öğrencileri, 3. ve 4. sınıfa devam etmekte olan Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri ve Fen-Edebiyat Fakültesinden önceki yıllarda mezun olmuş durumdaki Pedagojik Formasyon Sertifika Programı katılımcıları oluşturmaktadır. Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinden 172 (1.grup), Fen-Edebiyat Fakülteleri 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden Pedagojik Formasyon Sertifika programına katılan 394 (2.grup) ve Fen-Edebiyat Fakülteleri mezunlarından Pedagojik Formasyon Sertifika programına katılan 101 (3.grup) öğretmen adayı olmak üzere toplamda 667 öğretmen adayının tutumları belirlenmiştir.
Öğretmenin mesleğine yönelik tutumunun, öğretim ortamını doğrudan etkileyen bir faktör olduğu kesin biçimde ifade edilememektedir. Bunun nedeni incelenen değişkenleri kararlı olmaması olarak görülmektedir. Ancak Brophy ve Good (1986) öğretmenlerin bazı niteliklerinin öğrenci başarısı ile ilişkisini gösteren araştırma bulgularına rastlanmakta olduğunu belirtmektedirler. Bu niteliklerden bazıları; sıcak, hevesli, heyecanlı, işe yönelik ve düzenli olma, çeşitli materyal kullanma, açıklamalar yapma, derse bir önceki dersi özetleyerek başlama, arka arkaya birkaç soruyu sorma yerine tek ve açık bir soru sorma olarak öne sürülmektedir. Eleştirme, kınama, küçük düşürücü sözler söyleme, yarışmayı teşvik etme, cinsiyet yönünden ayrım yapma başarı ile olumsuz ilişki gösteren özelliklerdir. Başarılı öğretmenlerin, öğrencilerinden akademik beklentisi olan, onları teşvik eden, akademik gelişmelerine katkı sağlayan kimseler oldukları saptanmıştır. Kısaca başarılı öğretmen, konusuna hakim, derste konusu ile ilgili çalışmalara yönelik olan, aktif ve bilgili kişi olarak belirlenmektedir ve öğretmen başarısı öğrencinin başarısına yansımaktadır. Yukarıda bahsedilen niteliklerin öğretmenlerin mesleklerine yönelik bakış açıları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Akt: Sünbül, 1996). Diğer yandan Tanel ve arkadaşları (2007) geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlarının öğretmenlik mesleğinin yerine getirilmesinde büyük önem taşıdığını ifade etmektedir.
Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının toplam tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Fen-Edebiyat Fakülteleri 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden Pedagojik Formasyon Sertifika programı katılımcılarının toplam tutum puanları, Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. 2.grup öğretmen adaylarının 1.grup öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının toplam tutum puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği ancak 1.grup ve 2.gruplara kendi içinde bakıldığında kadın adayların erkek adaylara göre daha olumlu tutum sergilediği belirlenmiştir. Her grubun kendi içinde öğretmenlik alanlarına göre tutum puan ortalamalarının karşılaştırması yapıldığında 1.grup adaylarda İngilizce öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. 3.grup adaylarda ise Fizik bölümü mezunlarının Matematik ve Kimya bölümleri mezunlarına göre daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının tutumları ile ailelerinde öğretmen olup olmamasıyla ilgili ve daha önce öğretmenlik deneyimi olup olmamalarıyla ilgili anlamlı bir fark bulunmamıştır.
Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, pedagojik formasyon eğitimi, tutum, öğretmenlik mesleği

COMPARING ATTITUDES OF EDUCATION FACULTY STUDENTS AND PARTICIPANTS OF PEDAGOGICAL FORMATION CERTIFICATE PROGRAM TOWARDS TEACHING AS A PROFESSION

Zeynep ŞEN, Hacettepe University, zeynep.sen@hacettepe.edu.tr
Nur GÖĞÜŞ, Kocaeli University, nur.gogus@kocaeli.edu.tr

Abstract

There is an extended history of the policies about "training of teachers" relies on Ottoman Empire in our country. Darulmuallimin was the first modern "teacher training" concept taken into account on higher education level and in Republic period it was in the news by teacher schools, village and training institutes.
Besides there were short-lasting implementations to uncover the gap about the number of teachers at work, like "Trainee Courses", "Reserve Officer Teachers", "Training teachers by letters", "Training teachers by accelerated programs" (Özoğlu, 2010).
As it's known today teacher training is being done by education faculties under control of Higher Education Council.
Towards the decisions about pedagogical formation education made by Higher Education Council; it 's obvious that there is a multiple-headed situation in teacher training programs.
According to this law; teacher candidates are either raised in education faculties or choosen by their compared grade point averages.
During or after their undergraduate education, the students from Faculty of Arts and Sciences are being taken in a course named Pedagogical Formation Certificate Programme (PFCP) which contains teaching profession courses. This courses is given in a form of co densified programme during 2 or 4 terms, in weekdays or weekends, by the faculty who works in Faculty of Education.
With the demand of MoNE, 21 credited pedagogical formation courses that lasts minimum 26 weeks set off at universities to meet the teacher deficit in 1992. Various alumnies from different faculties completed these courses and were assigned as form teachers (YOK, 2007).
With the decision made in 27 August 2009, it's accepted in some universities that voluntary students could take formation courses during their undergraduate education which take part in master without thesis programmes. On this opportunity pedagocical formation education intended for the students from Faculty of Arts and Sciences are being set off. Also, beginning from 2010-2011 academic year, master without thesis programmes which is applied to alumnies from Faculty of Arts and Sciences with the aim of raising secondary education teachers is being cancelled. Instead of this interpretation, a 2-yeared pedagogical formation education is going to be held.
The quality of this concentrated and short-lasting education that Pedagogical Formation Certificate Programme participants become involved is being discussed.
Even in certain terms it's asserted that these formation courses wasn't performed in a standardized way at universities. Qualified pedagogical formation education is a precondition of raising qualified teachers. Therefore it's required to examine Pedagogical Formation Certificate Programmes' quality standards in our country.
It must be considered the attitude, apprehension and concern of teacher candidates as much as the quality of education while raising qualified teachers. Thurstone defines attitude as a positive or negative emotional consistency about a psychological object (as cited in: Tekindal, 2009). Attitudes are internal beliefs that reflect personal characteristics and effect people's behaviour. Therefore it's difficult to measure and they can't be observed directly. Attitude scales could help to define tendency about the behaviour and preference situations of people and determine attitude about a psychological object.
According to Erdem and Anılan (2000), teachers' attitudes intended to their profession is important during their work (as cited in: Tanel, Tanel & Sengoren, 2007).
The problem statement symbolizes this research is; "Is there any difference between the career perspectives of Pedagogical Formation Certificate Programmes participants and students of Education Faculty to their profession?". Starting from this point the aim of this research is "To determine the difference and similarity between the career perspectives of Pedagogical Formation Certificate Programmes participants and students of Education Faculty to their profession."

The research is designed in comperative descriptive quantitive model. The data obtained is gathered by the questionnaire (Perspectives Through Teaching Profession Attitude Scale) designed by Tanel, Tanel and Sengoren (2007) and analized via SPSS 15 Data Analyze programme. The sample of this research contains 4th grade students who studies in Faculty of Education during 2010-2011 academic year, 3rd and 4th grade students who studies in Faculty of Arts and Sciences and Pedagogical Formation Certificate Programmes participants who graduated from Faculty of Arts and Sciences of Kocaeli University.
The research determines attitudes of 667 teacher candidates. This sample contains 172 students who study at Faculty of Education (1st group), 394 Faculty of Arts and Sciences students who participate in Pedagocical Formation Certificate Programme (2nd group) and 101 alumnies graduated from Faculty of Arts and Sciences who participates Pedagocical Formation Certificate Programme (3rd group).
The attitude of teachers toward their profession, can't be defined as a certain factor affects learning-teaching environment directly. The reason for this statement assumed that the variables are unstable. However Brophy and Good (1986) indicates that some qualifications of teachers has a relation with students' academic achievement. Some of these qualifications are, being calm, enthusiastic, excited, work-oriented and steady, using different materials, making explanations, starting the course with a brief summary of previous lesson, asking an open question instead of asking many questions repeatedly. Criticising, censuring, telling humiliating words, fostering competition and sexual discrimination affects academic achievement negatively. Successful teachers are defined as having academic achievement in prospect, fostering students and contributing to their students' academic achievement. Briefly, successful teacher, is a specialist on the subject, subject-oriented, active and sophisticated person and teacher success is being reflected to students' academic achievement.
It has been thought that the qualifications above may correlate with teachers' perpectives through their profession (as cited in: Sünbül, 1996). On the other hand Tanel and others (2007) state that it's important to develop positive attitudes about teaching profession.
Research results show that there's a significant difference between total attitude scores of teacher candidates. Pedagocical Formation Certificate Programme participants who study at 3rd and 4th class in Faculty of Arts and Sciences (2nd group) have higher total attitude scores means than students who study in Faculty of Education (1st group). 2nd group teacher candidates have more positive attitudes than 1st group. It's determined that there's no significant difference in total attitude scores between the gender groups but women have more positive attitudes than men in 1st and 2nd groups separately.
In 1st group candidates of ELT (English Language Teaching) have more positive attitudes than Turkish Language Teaching candidates. In 3rd group candidates who graduated from Physics department have more positive attitudes than Maths and Chemistry alumnies. There's no significant difference between the teacher candidates' attitudes and their teaching experience. There's no significant attitude difference whether teacher candidates have earlier teacher members in their family.
Keywords: Teacher education, pedagocigal formation training, attitude, profession of teaching

YOK. (2007). *Ogretmen yetistirme ve egitim fakulteleri (1982-2007)*. Ankara: Yuksekogretim Kurulu.
Sunbul, A. M. (1996). Ogretmen niteligi ve ogretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yonetimi*, 8, p. 597-608.
Ozoglu, M. (2010). Turkiye'de ogretmen yetistirme sisteminin sorunları. SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Arastirmalari Vakfi) Analiz, 17. (Subat 2010).
Tekindal, S. (2009). *Duyussal özelliklerin ölcülmesi icin arac olusturma*. Ankara: Pegem Akademi.
Tanel, R., Kaya Sengoren, S. & Tanel, Z. (2007). Fizik ögretmen adaylarının ögretmenlik meslegine iliskin tutumlarinin farkli degiskenler acisindan incelenmesi. *Pamukkale Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi*. 2(*22*), p.1-9.

AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÖZ VE AKRAN DEĞERLENDİRMENİN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Canan KOÇ, Cumhuriyet Üniversitesi, ckoc@cumhuriyet.edu.tr

Özet

Öğrenmeye dayalı değerlendirme son yıllarda üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Yapılandırmacılığa göre, öğrenci bilgiyi kendine özgü yollarla almakta, işlemekte ve çevresiyle etkileşimleri sonucu yapılandırmaktadır. Bu nedenle öğrencinin öğrenme süreçlerine ilişkin değerlendirme yapması önemli görülmektedir.

Öğrencilerin kendi öğrenmelerini sorgulayabilmeleri ve yönetebilmeleri, öz-düzenleme veya bilişüstü beceriler gibi özellikleri gerekli kılar. Bu gereklilik, öz, akran, ortak veya biriktirim değerlendirme olarak bilinen özgün değerlendirme yaklaşımlarının geliştirilmesine ve öğrenme ile değerlendirme etkinliklerinin iç içe kullanılmasına neden olmuştur (Yurdabakan, 2008).

Konuyla ilgili alanyazın, değerlendirme ve öğrenme arasındaki karmaşık ilişkinin daha fazla anlaşılması gerekliliği üzerinde durmakta ve bu süreçte öğrencilerin değerlendirmeye aktif katılımının ve öğrenciler arasındaki diyaloğun değerini vurgulamaktadır (Rust, 2007, Akt. Cartney, 2010).

Öğrenciler arasındaki etkileşimin bir koşul olduğu aktif öğrenme, öz ve akran değerlendirme uygulamalarına olumlu katkılar sunarken, öz ve akran değerlendirmenin de aktif öğrenme uygulamalarının olumlu etkilerini artırdığı söylenebilir. Freeman ve McKenzie (2002) tarafından yapılan bir çalışma, öz ve akran değerlendirmenin grup çalışmasına katkı sağladığını ve öğrencilerin doyumlarını artırdığını göstermektedir (Akt. Elliott ve Higgins, 2005).

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2002). Bonwell ve Eison'a (1991) göre aktif öğrenme, öğrencilerin bir şeyleri yapmalarını ve ne yaptıkları hakkında düşünmelerini gerektirmektedir (Auster ve Wylie, 2006). Fink'e (2003) göre, aktif öğrenme sadece etkinlikler yapmayı kapsamamakta; öğrencilere bilgiyi değerlendirme, analiz etme, sentezleme; bilgi hakkında yansıtma yapma ve iletişim kurma fırsatları sunmaktadır (Akt. Smith ve Cardaciotto, 2011). Bugüne kadar yapılan çok sayıda araştırma aktif öğrenmenin pek çok öğrenme ürünü üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Açıkgöz, 2002; Smith ve Cardaciotto, 2011).

Akran değerlendirme, akranların eşit statüdeki diğerlerinin öğrenme ürünü ya da performanslarının düzeyi, değeri, kalitesi ya da başarısını incelemelerine dönük bir düzenek olarak tanımlanabilir (Topping ve diğ., 2000; Topping, 2009).

Öz değerlendirme ise öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Elliott ve Higgins, 2005). Öğrenciler öz değerlendirmede 1) öğrenme sırasındaki davranış ve düşünmelerinin kalitesini izlemekte ve değerlendirmekte, 2) anlamalarını ve becerilerini geliştiren stratejileri belirlemektedirler (McMillan ve Hearn, 2008).

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin, öğrenmenin niteliğini etkileyen önemli bir değişken olduğu birçok araştırmayla ortaya konmuştur (Senemoğlu, 2011). Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının geliştirilmesi, yoğun bilgi bombardımanının yaşandığı günümüzde bilginin yapılandırılmasında daha da önemli görülmektedir.

Çeşitli öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkisi kanıtlanmış aktif öğrenmenin, öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları üzerindeki etkisinin ve aktif öğrenme ile birlikte öz ve akran değerlendirmenin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları üzerindeki etkilerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Amaç: Bu araştırmanın amacı öz ve akran değerlendirmenin kullanıldığı aktif öğrenme ortamlarının ve aktif öğrenme ortamlarının tek başına sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarına etkilerini incelemektir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Aktif öğrenme ortamlarında öz ve akran değerlendirme öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları üzerinde etkili midir?
2. Aktif öğrenme ortamlarında öz ve akran değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları üzerinde etkileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmada deneysel modellerden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Katılımcılar:Bu deneysel çalışma 2010-2011 bahar döneminde Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan ve "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersi alan toplam 99 (67 kız, 32 erkek) öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Katılımcıların öğrenim gördükleri şubeler rastlantısal biçimde deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin 51'i deney, 48'i kontrol grubunda yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada veri toplama aracı olarak Hounsell, Enwistle, Anderson ve ark. (2002) tarafından geliştirilen, Topkaya, Yaka ve Öğretmen (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri (ÖDYE Kısa Form) kullanılmıştır. ÖDYE, yüzeysel öğrenme, derinlemesine öğrenme, çalışmayı izleme, çaba yönetimi ve düzenli çalışma olmak üzere toplam beş alt ölçek ve 18 maddeden oluşmaktadır. Derinlemesine öğrenme ve çalışmayı izleme alt ölçekleri derinlemesine yaklaşıma; çaba yönetimi ve düzenli çalışma alt ölçekleri stratejik yaklaşıma ait alt ölçeklerdir.

İşlem Yolu:Uygulama, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde gerçekleştirilmektedir. Bu ders 2 saati kuramsal, 2 saati uygulamalı 3 kredilik bir derstir. Uygulama bir dönemi kapsamaktadır. Uygulama sırasında deney ve kontrol grubunda amaç, içerik, ders materyali ve değerlendirme öğelerinde herhangi bir fark oluşmasına izin verilmemektedir. Her iki grupta da uygulama araştırmacı tarafından yürütülmektedir. Denel işlemler veri toplama uygulamaları ve ara sınav haftası dışında on haftayı kapsamaktadır. İşlem Basamakları: *Hazırlık:* 4 ders saatinde gerçekleşen hazırlık süreci her iki grubun aktif öğrenme konusunda, ayrıca deney grubunun öz ve akran değerlendirme konularında yetiştirilmesini kapsamaktadır.

Öz ve akran değerlendirmede kullanılan formlar, dersle ilgili kazanımları ve grup çalışma becerilerini ifade eden maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca öz ve akran değerlendirmede ikişer açık uçlu ifade bulunmaktadır. "Arkadaşımın başarılı olduğunu düşündüğüm yönleri: .....", "Arkadaşımın geliştirmesi gerektiğini düşündüğüm yönleri: .....", "Bu çalışmada en çok başarılı olduğum yönlerim: ....." ve "Bu çalışmaya benzer çalışmalar yaparken dikkat edeceğim noktalar: ....."

Ön Ölçüm: Veri toplama aracı her iki gruba 1 ders saatinde uygulanmıştır.

Denel İşlemler: Her iki grupta da dersler aynı şekilde işlenmektedir. Dersin kuramsal bölümünde işlenilen konuya uygunluğuna göre seçilen aktif öğrenme teknikleri ve öğretimsel işleri kullanılmaktadır (Birlikte öğrenme, birleştirme, burada herkes öğretmen, özetleme, slogan yazma, tablo oluşturma, tavsiyede bulunma). Dersin uygulama bölümünde de çalışmalar gruplar halinde sürdürülmektedir.

Deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak her oturumun sonunda (4 saat), her oturuma göre hazırlanmış olan öz ve akran değerlendirme formları kullanılmaktadır.
Son Ölçümler: Uygulamanın son saatinde veri toplama aracı her iki gruba da uygulanacaktır.
Verilerin Analizi: Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 İstatistik Programı kullanılacaktır. Grupların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanacak, uygulama öncesi ve sonrası aritmetik ortalamalar arasındaki değişimin saptanmasında ilişkili gruplar için t testi, grupların ön ve son ölçüm puanlarının karşılaştırılmasında da ilişkisiz gruplar için t testi uygulanacaktır. Ayrıca deneysel işlemin etkililiğini test etmek için önerilen kovaryans analizi (ANCOVA) (Büyüköztürk, 2007) kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: aktif öğrenme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları.

IMPACTS OF SELF-ASSESSMENT AND PEER-ASSESSMENT ON STUDENTS' APPROACHES TO LEARNING AND STUDYING IN ACTIVE LEARNING ENVIRONMENTS

Canan KOÇ, Cumhuriyet University, ckoc@cumhuriyet.edu.tr

Abstract

Learning-based evaluation has been a topic of considerable emphasis in recent years. According to constructivism, students receive, process and construct knowledge in their own ways through their interactions with the environment. Therefore, it is considered important for students to make evaluation regarding learning processes.

Students' questioning and managing their learning requires features such as self-regulation or meta-cognitive skills. This requirement has led to the development of authentic assessment approaches known as self, peer, common or collective assessment and to the nested use of learning and assessment activities (Yurdabakan, 2008).

Related literature emphasizes that complex relationship between assessment and learning must be understood more clearly, students must actively participate in assessment, and dialogue between the students is highly valuable (Rust, 2007, Cited by Cartney, 2010).

While active learning, in which interaction between students is a condition, makes positive contributions to self- and peer-assessment practices, self- and peer-assessment can also be said to increase positive effects of active learning practices. Freeman and McKenzie (2002) demonstrates that self- and peer-assessment contributes to the group work and increases the satisfaction of the students (Cited by Elliott and Higgins, 2005).

Active learning is the learning process in which learner bears the responsibility of learning process, he/she is allowed to make decisions about various aspects of learning process and to do self-regulation, and he/she is forced to use his/her mental skills through complex instructional tasks during learning (Açıkgöz, 2002). According to Fink (2003), active learning does not only include conducting activities but also allows students to evaluate, analyze and synthesize knowledge and to make reflection and establish communication about it (Cited by Smith and Cardaciotto, 2011). Numerous studies show that active learning has positive impacts on many learning products (Açıkgöz, 2002; Smith and Cardaciotto, 2011).

Peer assessment can be defined as an arrangement for peers to consider the level, value, worth, quality or successfulness of the products or outcomes of learning of others of similar status (Topping et al., 2000; Topping, 2009).

Self-assessment is defined as students' evaluating their own activities (Elliott and Higgins, 2005). In self-assessment, students 1) monitor and evaluate the quality of their behaviors and thoughts during learning, 2) determine the strategies that develop their understanding and skills (McMillan and Hearn, 2008).

Many studies evidenced that learning approaches and studying skills of students are an important variable affecting the quality of learning (Senemoğlu, 2011). Developing approaches to learning and studying is considered more important in construction of the knowledge at the present time when intense information bombardment takes place.

It is considered highly important to examine the impact of active learning, proved to have positive impacts on various learning products, on approaches to learning and studying and the impacts of self- and peer-assessment accompanied by active learning on approaches to learning and studying.

To examine the impacts of active learning environments in which self- and peer-assessment is used and the impact of active learning environments by themselves on approaches of prospective classroom teachers to learning and studying. Sub problems of the study are as follows:

1. Does self- and peer-assessment have any impact on approaches of students to learning and studying in active learning environments?
2. Do impacts of self- and peer-assessment on approaches of students to learning and studying vary by gender in active learning environments?

Pretest-posttest control group design, which is an experimental design, was employed in this study.

This experimental study is conducted with a total of 99 students (67 females, 32 males) who are second grade students in Cumhuriyet University Faculty of Education Department of Classroom Teaching in the spring semester of the academic year 2010-2011 and who take "Instructional Technologies and Material Design" course. Sections of the participants were randomly divided into experimental group and control group. 51 of the students are in the experimental group and 48 of the students are in the control group.

In this study, Approaches to Learning ad Studying Inventory (ALSI) developed by Hounsell, Enwistle, Anderson et al. (2002) and adapted to Turkish by Topkaya, Yaka and Öğretmen (2011) was employed as data collection instrument. The ALSI contains 18 items and 5 sub scales which are deep learning, surface learning, monitoring studying, effort management and organized studying. Deep learning and monitoring studying sub scales belong to deep approach, and effort management and organized studying belong to strategic approach.

The application is conducted in Instructional Technologies and Material Design course. This is a 3 credit course with 2 theoretical hours and 2 applied hours. The application covers a semester. During the application, there is no difference between experimental group and control group in terms of purpose, content, course material and assessment. The application is conducted by the researcher in both of the groups. Experimental procedures cover ten weeks apart from data collection applications and midterm week.

Preparation: Preparation process lasting for 4 course hours covers the training of both groups in the matter of active learning and additional training of experimental group in the matter of self- and peer-assessment.

Forms used in self- and peer-assessment comprise of items expressing acquisitions and group work skills related to the course. In addition, there are two open ended expressions in each one of self assessment and peer assessment. "The points at which I find my friend

successful: .....", "The points which I think my friend must develop: .....", "The points at which I am most successful in this study: ....." and "The points I will pay attention to while doing studies similar to this: ....."
Pre-measurement: Data collection instrument was administered to both of the groups for 1 course hour.
Experimental Procedures: The course is conducted in the same way in both of the groups. Active learning techniques and instructional tasks chosen in accordance with the topic covered are used in theoretical section of the course (Learning together, jigsaw, everyone is teacher here, summarizing, slogan writing, creating table, making recommendation). In the applied section of the course, activities are conducted in groups. Differently from the control group, self- and peer-assessment forms prepared according to each session are used in the experimental group at the end of each session (4 hours).
Post-measurement: Data collection instrument was administered to both of the groups in the last hour of the application.
SPSS 15.0 Statistical Program will be used in analysis of the obtained data. Arithmetic averages and standard deviations of the groups will be calculated; paired t test will be administered for determination of the variation between arithmetic averages before and after the application; and independent t test will be administered for comparison of pre- and post-measurement scores of the groups. In addition, suggested analysis of covariance (ANCOVA) (Büyüköztürk, 2007) will be used for testing the efficiency of experimental procedures. Data will be analyzed and findings and conclusion section will be formed following the end of the application.

Keywords: active learning, self-assessment, peer assessment, approaches to learning and studying.

TÜRKİYE VE FİNLANDİYA'NIN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN PROGRAM ÖGELERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Eriman TOPBAŞ, Gazi Üniversitesi, etopbas@gazi.edu.tr

Özet
Bu çalışmada, Türkiye ve Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Bu çalışmanın iki temel gerekçesi vardır: Birincisi Finlandiyalı öğrencilerin, diğer ülkelerdeki akranlarına göre, PISA değerlendirmelerinde üstün başarı göstermeleri ikincisi ise, bu başarıda Finli öğretmenlerin ve onları yetiştiren sistemin rolünü anlama isteğidir.
Merkeziyetçi ve laik bir yapıya sahip olan Türk Milli Eğitim Sistemi 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasası çerçevesinde yapılandırılmış bir sistemdir. Yasaya göre, Türkiye'de eğitim 15 yaşına kadar zorunlu olup ortaöğretim tamamlanıncaya kadar ücretsizdir. Yüksek öğretim hariç, tüm devlet okullarında eğitim-öğretim hizmetleri, buna ders kitapları da dâhil, ücretsiz olarak karşılanır.
Türk eğitim sistemi, milli eğitim bakanlığı merkez olmak üzere bir örgütlenme şemasına sahiptir. Bakanlık illerde il ve ilçelerde de ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından temsil edilmektedir. İl ve ilçe milli eğitim müdürleri bakanlık tarafından atanır ve bakanlık talimatlarına göre çalışmalarını sürdürürler.
Türkiye'de eğitim politikasının belirlenmesi ve uygulamaya konulması Anayasa gereğince hükümetin yetkisindedir. Hükümet, bu yetkisini, Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla kullanır.
Türk eğitim sistemi; okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere dört kademeden oluşmaktadır. Türkiye'de öğretmen eğitimi ortaöğretimden sonra başlayan bir süreçtir. Öğretmen eğitimi eğitim fakülteleri bünyesinde gerçekleştirilmekte ve eğitim sürecinde Yüksek Öğretim Kurulu tarafından hazırlanan eğitim programı izlenmektedir.
Kuzey Avrupa ülkelerinden biri olan Finlandiya, yüksek teknolojiye sahip ve yenilikçi bir ülkedir. Yüzölçümü 338.145 km^2 olup dörtte üçü ormanlarla kaplıdır. Nüfusu 5,3 milyon olup, nüfusun üçte ikisi şehirlerde geri kalanı ise kırsal bölgelerde yaşamaktadır. Nüfus yoğunluğu ortalama 15,2 kişi/km^2 dir Nüfus yapısı yüzde doksan sekiz homojendir. Finlandiya'da, birisi Fince ve diğeri İsveççe olmak üzere iki resmi dil kullanılmaktadır. Finlandiyalıların %91.5'inin anadili Fince, %5.5'inin ise İsveççedir. Resmi işlemlerde, her Finlandiya vatandaşının ana dilini kullanması kanunla garanti altına alınmıştır (Info-Finlande.fr,2010).
Finlandiya yarı başkanlık sistemiyle yönetilen bir cumhuriyettir. Çok partili siyasi bir rejime sahiptir. Milletvekili seçimleri dört yılda bir yapılır. Cumhurbaşkanı, altı yılda bir doğrudan halk tarafından seçilir ve devlet başkanlığı görevini yürütür (Info-Finlande.fr,2010).
Finlandiya'da, bilgi ve iletişim teknolojisi gündelik hayatın ve ekonominin temelini teşkil eder. 2007 itibariyle Finlandiyalıların yaklaşık %80'i internet kullanmaktadır. Ülkede 200'ü aşkın gazete bulunmakta ve toplam tirajları 3,2 milyona ulaşmaktadır. Fin dilinde her yıl 10.000 değişik kitap basılır. Ayrıca, ülkenin tamamını kaplayan bir kütüphaneler ağı var ve kütüphanelerden ortalama bir Finlandiyalı yılda 20 kitap alır ve okur (Info-Finlande.fr,2010).
Finlandiya'nın, biri eğitim ve diğeri ekonomi olmak üzere iki önemli başarısı vardır. Özellikle mobil iletişimdeki ileri teknoloji ve bunu üreten eğitim sistemi ülkeyi uluslararası gündeme taşıyan iki temel yapı olarak ortaya çıkmaktadır (Info-Finlande.fr,2010). Finlandiya'da eğitim düzeyi oldukça yüksektir. Çocuklar 7 yaşından itibaren okula başlarlar ve 16 yaşına kadar eğitim zorunludur. Zorunlu eğitimi tamamlayan gençlerin %93'ü orta öğretim eğitimlerini sürdürürler. Eğitim sistemi, Finlandiya anayasasına göre fırsat eşitliği temeline dayanmaktadır. Bu bağlamda, ilköğretimden üniversiteye kadar her öğrencinin başarılı olması hedeflenmektedir (Jost, 2007:48)
Finlandiya eğitim sistemi, okul öncesi, temel eğitim, orta öğretim (genel lise eğitimi ve mesleki eğitim) ve yükseköğretimden (üniversiteler ve meslek yüksekokulları) oluşmaktadır. Temel eğitimden sonra, tüm öğrenciler için öğretim programları ve kademeleri arasında geçişler yasayla güvence altına alınmıştır (Opetushallitus Utbildningsstyrelsen, 2010). Ülkedeki tüm okullar belediyeler ve devlet tarafından finanse edilmektedirler. Milli gelirin %5,8'i milli eğitime ayrılmaktadır (Info-Finlande.fr,2010; Jost, 2007: 48).
Finlandiya'da öğretmen eğitimi ortaöğretimden sonra başlayan bir süreçtir. Öğretmen eğitimi eğitim fakülteleri tarafından gerçekleştirilir. Eğitim süreci 5-6 yıllık bir zaman dilimini kapsar. Öğretmen olmak isteyen adaylar sıkı bir elemden geçtikten sonra programa kabul edilirler.
Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme sistemlerini program ögeleri açısından karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevaplar aranmaktadır:
1. Türkiye ve Finlandiya'da öğretmen yetiştiren eğitim programlarının öğrenci kabul koşulları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. Türkiye ve Finlandiya'da öğretmen yetiştiren eğitim programlarının hedefleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Türkiye ve Finlandiya'da öğretmen yetiştiren eğitim programlarının içerikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
4. Türkiye ve Finlandiya'da öğretmen yetiştiren eğitim programlarının öğretme-öğrenme süreçleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
5. Türkiye ve Finlandiya'da öğretmen yetiştiren eğitim programlarının öğrenci başarısını değerlendirme biçimleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Bu çalışmada, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan; (1) yatay, (2) dikey, (3) problem çözme ve (4) örnek olay yaklaşımlarından yatay yaklaşım (Demirel, 1988:10; Erdoğan, 1998:36-37; Türkoğlu, 1998, 70; Ültanır, 2000:24-25) kullanıldı.
Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi (Yıldırım ve Şimşek,1999:19) kullanıldı. Veri kaynağı olarak, Türkiye ve Finlandiya'da yürürlükte olan eğitimle ilgili mevzuat ve eğitim sistemleriyle ilgili resmi kaynaklardan yararlanıldı.
Veriler, "çift sütunlu karşılaştırma tabloları" yardımıyla analiz edildi.
Araştırmaya konu ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinde, eğitim programları bağlamında benzerliklerin yanında, başta öğrenci kabul koşulları olmak üzere dikkat çekici farklılıkların olduğu gözlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yetiştirme, Finlandiya eğitim sistemi, PISA, karşılaştırmalı eğitim.

A COMPARISON OF TEACHER EDUCATION SYSTEMS IN TURKEY AND FINLAND IN TERMS OF PROGRAM COMPONENTS

Eriman TOPBAS, Gazi University, etopbas@gazi.edu.tr

Abstract

In this study, teacher education systems in Turkey and Finland have been examined in a comparative way. There are two main reasons for this study: firstly, success of Finnish students in PISA assessments compared with their peers in other countries and secondly, aspiration to understand the role of Finnish teachers and education system that educates these teachers.

With a secular and centralized structure, Turkish National Education System is an organized system within the framework of National Education Basic Act No. 1739. By law, education in Turkey is compulsory until the age of 15 and free of charge until the completion of secondary education. With the exception of higher education, training and education services in all state schools, including textbooks, are free of charge.

Turkish education system has an organizational chart in which Ministry of National Education is at the centre. The Ministry is represented by provincial directorates of National Education in cities and district directorates of national education in towns. Provincial and district directors of national education are appointed by the ministry and they carry on their activities in accordance with the ministerial instructions. According to the Constitution, the determination of educational policy and its implementation in Turkey is under the authority of the government. The government uses this authority through the Ministry of National Education.

Turkish education system consists of four stages: preschool, primary, secondary and higher education. Teacher education in Turkey is a process that starts after secondary education. Teacher education is carried out within the faculties of education and a program prepared by the Council of Higher Education is followed during the training programs.

Finland, one of the Northern European countries, is a high-tech and innovative country. Its surface area is 338,145 km2 and three quarters is covered by forests. Its population is 5.3 million, and two-thirds of population live in rural areas, while the rest in cities. Its population density is 15.2 persons per sq km on average. Ninety-eight percent of the population structure is homogeneous. In Finland, two official languages, Finnish and Swedish, are used. The native language of 91.5 % of the population is Finnish, and that of 5.5 % is Swedish. Every Finnish citizen is ensured by law that they can use their mother tongue in official procedures (Info-Finlande.fr,2010).

Finland is a republic governed by a semi-presidential system. It has a multi-party political regime. Parliament elections are held every four years. The president is directly elected by the people every six years and executes the presidency (Info-Finlande.fr,2010). In Finland, information and communication technology is the basis of everyday life and the economy. As of 2007, approximately 80% of the Finnish use the internet. There are more than 200 newspapers in the country and their total circulation reaches 3.2 million. Every year, 10.000 different books are printed in Finnish language. In addition, there is a network of libraries covering the entire country and an average Finnish check outs and reads 20 books a year from libraries (Info-Finlande.fr,2010).

Finland has two significant achievements, one of which is education and the other is economy. Especially, technology in mobile communication and education system that produces it emerge as the two basic structures putting the country on the international agenda (Info-Finlande.fr,2010). Educational level in Finland is quite high. Children start school at the age of 7 and education is compulsory until the age of 16. 93% of young people completing compulsory education continue their education in secondary education. According to the Finland's constitution, the education system is based on the equality of opportunity. In this context, every student, from primary school to university, is expected to be successful (Jost, 2007:48).

Finnish education system consists of pre-school, basic education, secondary education (general high school education and vocational training) and higher education (universities and vocational schools). After basic education, educational programs for all students and transitions between levels of education are guaranteed by law (Opetushallitus Utbildningsstyrelsen, 2010). All schools in the country have been financed by the municipalities and the state. 5.8% of national income is allocated to national education (Info-Finlande.fr,2010; Jost, 2007: 48).

In Finland, teacher education is a process that begins after secondary school. Teacher training is carried out by the faculties of education. The training process covers a period of 5-6 years. Candidates who want to be a teacher are accepted into the program after a tight screening.

The purpose of this study is to compare teacher education systems in Turkey and Finland in terms of program components. For this purpose, the answers to the following questions are sought:

1. What are the similarities and differences between the student admission requirements of teacher education programs in Turkey and Finland?
2. What are the similarities and differences between the aims of teacher education programs in Turkey and Finland?
3. What are the similarities and differences between the contents of teacher education programs in Turkey and Finland?
4. What are the similarities and differences between the teaching-learning processes of teacher education programs in Turkey and Finland?
5. What are the similarities and differences between the assessment techniques used for student academic achievement in teacher education programs in Turkey and Finland?

In this study, horizontal approach, which is among the approaches frequently used in comparative education researches such as vertical approach, case study, and problem solving (Demirel, 1988:10; Erdoğan, 1998:36-37; Türkoğlu, 1998, 70; Ültanır, 2000:24-25), was used.

In the data collection, document analysis method, one of the qualitative research methods (Yıldırım ve Şimşek,1999:19) was used. As data sources, legislations and official resources in relation to education system in force in Turkey and Finland were utilised. Data were analyzed by means of "double-column comparison tables".
In the teacher education systems of the countries in question, it has been observed that besides similarities in the context of education programs, there are remarkable differences, primarily in the student admission requirements.

Keyword: teacher education, Finnish education system, pisa, comparative education.

References
DEMİREL, Özcan (1998). Karşılaştırmalı Eğitim, Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi.
ERDOĞAN, İrfan (1998). Çağdaş Eğitim Sistemleri, Sistem Yayıncılık, İstanbul,
TÜRKOĞLU, Adil (1998). Karşılaştırmalı Eğitim, Dünya Ülkelerinden Örneklerle, Adana: Baki Kitabevi.
ÜLTANIR, Gürcan (2000). Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi, Kuram ve Teknikler, Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları.
JOST, Rémy (2007). "À la découverte de l'école en Finlande", Activités mathématiques et scientifiques, n° 62, pp. 47-87.
Info-Finlande.fr (2010). "L'essentiel de la Finlande", http://www.info-finlande.fr/ index.php?id=97 &tx_oxcsgestart_pi1[showUid]= 1182&cHash= 846ca80a2a (02.04.11)
OPETUSHALLİTUS UTBİLDNİNGSSTYRELSEN (2010). La formation professionnelle en Finlande, http://www.oph.fi/download/131409_la_formation_professionnelle_en_finlande.pdf (02.03.11)

G8 ÜLKELERİ VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ KARŞILAŞTIRMASI

Hasan Hüseyin ŞAHAN, Balıkesir Üniversitesi, hasansahan@windowslive.com
Yalçın DİLEKLİ, Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü, yalcindilekli@gmail.com

Özet
Karşılaştırmalı eğitim, toplumlarda mevcut eğitim problemlerini ve bu problemleri doğuran nedenleri, diğer toplumlarda benzer faktörlere değinerek saptayan, yorumlayan, bir inceleme ve çalışma alanıdır. Diğer bir ifadeyle karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerde ve zamanlarda uygulanan eğitim politikalarının ya da sitemlerinin karşılaştırılmasını temele alan bir bilim dalıdır.
Dünya nüfusunun sadece %14'üne sahip olmasına rağmen, dünya ekonomisinin %65'inin elinde bulunduran Amerika Birleşik Devletleri(ABD), Japonya, Almanya, Birleşik Krallık(İngiltere), Fransa, İtalya, Kanada ve Rusya' dan oluşan gelişmiş ülkeler G8 ülkeleri olarak tanımlanmaktadır. Belli bir gelişmişlik düzeyinin üzerindeki G8 ülkeleri 1973 yılındaki petrol krizinin ardından bir araya gelerek 1975'te gayri resmi bir forum olarak ortaya çıkmıştır. Gruba en son Rusya dâhil olmuştur. Ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile eğitim yatırımları arasında bir paralellik olduğu kabul edilen bir gerçektir. Ülkenin gelişmişlik düzeyi eğitime ayırdığı bütçeyi, buna bağlı olarak eğitim sürecindeki olanakları ve doğal olarak eğitim sisteminin niteliğini doğrudan etkiler. Diğer yandan bir eğitim siteminin gelişmiş olması bireysel ve toplumsal açıdan niteliği arttırarak o ülkenin birçok alanda gelişmesine katkı getirebilir. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi bir ülkenin genel olarak gelişmişlik düzeyi ile eğitim sisteminin gelişmişlik düzeyi arasında paralel bir ilişki söz konusudur. Bu araştırma hem bu ilişkiyi ortaya koymak hem de G8 ülkeleri ile Türk eğitim sistemini belli açılardan karşılaştırmak gerekliliğinden yola çıkılarak yapılandırılmıştır.
Bu çalışmanın amacı G8 olarak adlandırılan Amerika Birleşik Devletleri(ABD), Japonya, Almanya, Birleşik Krallık(İngiltere), Fransa, İtalya, Kanada ve Rusya'nın oluşturduğu grubun hem birbirleriyle hem Türk eğitim sistemiyle; eğitim sistemindeki basamaklar, öğretmen yetiştirme modelleri ve atama süreçleri açısından karşılaştırmalı olarak incelemektir.
Karşılaştırmalı eğitimde "Ne ile ne karşılaştırılacaktır?" sorusu üzerine farklı görüşler bulunmaktadır. Lauweyers, Varış ve Neff'e göre eğitim sitemlerinin karşılaştırılmasında dikey ve yatay olmak üzere iki çeşit yaklaşım kullanılmaktadır. Yatay yaklaşımda sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte tüm öğeleri incelenir. Bu yaklaşımda farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bir bütün olarak incelenir. Dikey yaklaşımda ise tarihsel analiz yöntemiyle bir eğitim sisteminin kendi içindeki gelişimi incelenir. G8 ülkelerinin hem birbirleriyle hem de Türk eğitim sistemi ile eğitim sistemleri basamakları, öğretmen yetiştirme modelleri ve atama süreçleri açısından karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan bu araştırmada yatay yaklaşım benimsenmiştir.
Okul öncesi eğitim ABD, Almanya, İtalya, Fransa, Japonya ve Rusya'da zorunlu eğitim kapsamına girmez ve 3- 5 yaş dönemlerini kapsar. Kanada ve Birleşik Krallık(İngiltere)'nin bazı bölgelerin okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamındadır. Türkiye'de de okul öncesi eğitim aynı dönemleri kapsarken, okul öncesi eğitim aşamalı olarak zorunlu eğitim kapsamına alınmaktadır. ABD, Fransa, İngiltere ve Almanya'da zorunlu eğitim süresi 6-16 yaşlarını kapsarken, İtalya, Japonya ve Rusya'da zorunlu eğitim süresi 6-14 yaş arasını kapsar. Türkiye'de de zorunlu eğitim süresi ikinci grupta anılan ülkeler gibi 6-14 yaş arasını kapsamaktadır.
Ortaöğretim kurumları tüm ülkelerde mesleki ve genel akademik eğitim veren kurumlar olarak ikiye ayrılırken İtalya'da sanat eğitimi bölümleri ayrı bir kategoride değerlendirilmektedir. Öğrenciler orta öğretime devam sürecinde merkezi sınavlara göre ya da süreç değerlendirmesi yapılarak yönlendirilmektedir. ABD, İngiltere, İtalya, Japonya ve Rusya yönlendirmeyi merkezi sınav sonuçlarına göre yaparken, Almanya, Kanada ve Fransa öğrencilerin zorunlu eğitim sürecinde gösterdikleri performanslar dayalı bir yönlendirme yapmaktadır. Türkiye'de ortaöğretimde öğrenci yönlendirmesi de aynı şekilde merkezi sistem sınavları ile gerçekleştirilmektedir.
Üniversitelere yerleştirme ABD, Almanya, Kanada, İngiltere, Japonya ve Rusya'da sınav sonuçlarına göre yapılırken, Fransa ve İtalya'da üniversiteler giriş sınavsızdır. Türkiye'de üniversitelere giriş sınav sonuçlarına göre yapılmaktadır.
Öğretmen yetiştirme sitemleri farklılık göstermektedir. ABD'de 4-5 yıl süren lisans eğitiminin ardından sertifika sınavını geçenler öğretmenlik hakkına sahip olabilir ve mesleğe başlama yerel otoritelerce yapılan sınav sonuçları uyarınca gerçekleşir. Almanya'da okul öncesi öğretmenleri lisans mezunu değildir, ilköğretim öğretmenleri 3 yıl süren lisans eğitimi alırken alan öğretmenleri ortalama 4,5 yıl süren bir eğitimden geçerler. Atanma merkezi olarak yapılan 2 aşamalı bir sınav sonucuna göre yapılır. Kanada'da öğretmenler lisans yada lisans üstü eğitim aldıktan sonra eyalet eğitim konseylerince yapılan öğretmenlik sertifika sınavını geçtikten sonra yerel otoriteler tarafından atanırlar. İngiltere'de 3-4 yıllık lisans eğitimi alan öğretmenler 1 yıl süren öğretmenlik sertifika programını tamamladıktan sonra sertifikalarını eğitim konseylerine onaylatarak yerel otoritelerce istihdam edilirler. İtalya'da alan öğretmenleri dışında kalan öğretmeler 4 yıl süren bir eğitimden geçerler. Alan öğretmenleri 3 yıl lisans eğitiminin ardından bölgesel bazda belirlenen kontenjanlar dahilinde lisans eğitimleri sırasında ikinci bir sınava daha girerek 2 yıl daha lisans eğitimi alırlar ve öğretmenlik hakkı kazanırlar. Adaylar merkezi olarak yapılan bir sınava girerek aldıkları puan uyarınca atanırlar. Fransa'da öğretmen eğitimi lisans düzeyinde idi.

Fakat 2011 yılından itibaren öğretmen adaylarına yüksek lisans derecesine sahip olma zorunluluğu getirilmiştir.3 yıllı lisans eğitiminin ardından 2 yıl yüksek lisans eğitimi alanlar öğretmen olabilmektedir. Mesleğe başlama lisans eğitimi sırasında girilen merkezi bir sınav uyarınca yapılmaktadır. Japonya'da öğretmen eğitimi 4 yıllık üniversitelerde verilmektedir. Mezunlar öğretmenlik sertifika sınavına katılırlar ve sertifika sınavında başarılı olanlar çalışmak istedikleri eyaletin düzenlediği ikinci bir sınavda başarılı olmak zorundalar dır. Rusya'da öğretmen eğitimleri üniversite dışı mesleki eğitim kurumlarında yapılmaktadır. Ortaöğretim 11. Sınıftan sonra bu kurumlarda 3 yıl süre ile eğitim aldıktan sonra öğretmenlik hakkı kazanılmaktadır. Alan öğretmenleri ise pedagoji enstitülerinden mezun olurlar.

Anahtar Kelimeler: karşılaştırmalı eğitim, G8 ülkelerinde eğitim, G8 ve Türkiye eğitim sistemleri.

COMPARISON OF G8 COUNTRIES' AND TURKISH EDUCATION SYSTEM

H.Hüseyin SAHAN, Balikesir University, hasansahan@windowslive.com
Yalcın DILEKLI, Aksaray Provincial Directorate of National Education, yalcindilekli@gmail.com

Abstract

Comparative education is a working field dealing with current educational problems and their causes in societies, by mentioning and interpreting similar factors of the problems in other societies. In other words, comparative education is discipline that is based on comparison of education systems and policies in force in different countries and time.G8 countries are United States of America (US), Japan, Germany, United Kingdom (UK), France, Canada, and Russia, although these countries' population only covers %14 of the total word's population, they hold the 65% of the economic affairs in the world.G8 is an informal body and the members are seven of the world's leading industrialised nations to have gathered in 1975 after the oil crisis in 1973. Russian Federation is the last of them joining the body in 1998.

It is widely accepted truth that there is a parallelism between the counties' level of development and education investment. Level of development affects the allocated budget for education, this also directly affects facilities and quality of the education. Furthermore, having a developed education system contributes the rising of the level of qualification both in individual level and social level. From this point of view, it can be said that overall level of development is equal with development of education system. It is aimed in this study to display the connection between level of development and education system and to compare Turkish Education System among them.

The aim of this study is to analyze and compare G8 countries and Turkish Education Systems and their education steps, teacher training models and conditions for entering profession within G8 itself and Turkey.

In compartive education, there are different views on question ''what will be compare with what?''. According to Lauweyers, Varış and Neff there are two approaches in comparing the education systems as horizontal and vertical. In horizontal one, systems are analyzed one by one with their all components. However, in vertical approach an education system is analyzed within itself in chronological development.The horizontal approach is used in the study aiming at analyzing the education steps, teacher training models and teachers entering profession of the Turkish Education System and G8 Countries Education Systems.

Pre-school education covers 3-5 years and is not compulsory in USA, Germany, Italy, France, Japon, Russian Federation. However, in some states of Canada and UK pre- school education cover the same ages, but compulsory. The compulsory education covers the age of 6-16 in USA, France, UK, and Germany; in Italy, Japan and Russia the of age 6 – 14 and in Turkey the compulsory education period is from 6 to 14. The secondary education separates into groups as academic and technical-vocational education, however in Italy art education is accepted as different department in secondary education. There are two different ways for guiding students before secondary education. The first one is based on the exam results done in national or state level; the second way is process guidance which is done in accordance with the students's performances during the process. USA, UK, Italy, Japan, and Russia use exams results for guiding students done in national levels; on the other hand, Germany, Canada and France guiding students according to the students' performance during the compulsory education period. In Turkey, students' guidance is done by the results of the exam done in national level by the Ministry of National Education. Placement of students to universities is done according to the results of national level exam, like Turkey, yet in France and Italy it cannot be mentioned such an exam. Teacher training system of the countries is different from each other. In USA teachers education duration is 4-5 years, after this period the one who wants to work as a teacher has to pass an exam and take a certificate than employed by local authorities. In Germany, pre-school teachers are not graduated from Universities, for primary school teachers education duration is 3 years in universities; however, secondary school teachers' education longs 4, 5 years. For entering profession pre-service teachers have to pass an exam done in two steps. In Canada, teachers have university or MBA degree, before entering profession candidate have to pass a national level exam and gain a certificate, appointment to the profession done by local authorities according to the exam results. In UK university education for teachers is 3-4 years. After graduation from universities, pre-service teachers have to attend a certificate programme for 1 year and appointed by local authorities. In Italy for pre-school and primary school teachers' education duration is 4 years. Field teachers' university education duration is 5 years. After 3 years, the need for the teachers in location is decided, according the number of needs students in universities enter a second exam to continue their education to be field teacher for 2 years. Appointment is done according to the exam results done in national level.Up to 2011, in France, teachers have university degree, but from 2011 teachers have to have MBA degree. The total education duration is 5 years, three years for university degree and 2 years for MBA degree. Entering profession depends on the exam results to which students attend during their education period. In Japan, teacher training lasts 4 years at universities. Graduates attend an exam for a certificate, if they are successful; they have to attend a second exam done by local authorities. In Russia, teachers are trained at non-university institution after secondary school 11th grade for 3 years. Field teachers are graduated from pedagogy institutions.

Keywords: comprehensive education, education in G8 countries, G8 and Turkish education systems.

İLKÖĞRETİM KADEMESİNDE BENİMSENEN SINIF GEÇME SİSTEMLERİ İLE ULUSLARARASI ÖLÇEKLİ DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARINDA ELDE EDİLEN MATEMATİK PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İsmail ŞAN, İnönü Üniversitesi,ismailsan@anadolu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, farklı ülkelerdeki sınıf geçme sistemlerinin tanıtılması ve sınıf geçme sistemlerinin uluslararası ölçekli sınavlardan alınan matematik puanlarıyla herhangi bir ilişkisinin olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Ülkelerin benimsediği eğitim sistemleri kendilerine özgü olmakla beraber öğrencilere uygulanan eğitim süreçleri de değişiklik göstermektedir. Eğitim süreci kimi ülkelerde öğrenci odaklı iken, kimi ülkelerde başarı odaklı işlemekte ve bunun sonucu olarak öğrencilerin belli bir öğrenim seviyesini tamamlamasında olduğu kadar üst sınıflara geçmesinde de farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Kimi ülkelerde sınıfta kalma olmamasına rağmen, kimilerinde öğretmenin kanaatinin önemli olduğu, kimilerinde şube öğretmenler kurulunun onayı, kimilerinde velinin, öğrencinin, okul müdürünün ve öğretmenlerin yer aldığı sınıf konseylerinde verilen karara dayalı olarak üst sınıfa geçilip geçilmeyeceğinin kararı verilmektedir. Bazı ülkelerin eğitim sistemlerinde ise birden fazla faktörün sınıf geçmede etkili olduğu görülmektedir. Uluslararası Ölçekli Değerlendirme Çalışmaları (UÖDÇ)'nda elde ettiği yüksek başarı ile dikkat çeken ülkelerden biri Finlandiya olup, çoklu değerlendirme yaklaşımına dayalı sınıf geçme sistemini kullanmaktadır. Bu ülkedeki ilköğretim okullarında sınıf içinde yapılan yazılı ve sözlü çalışmalardan elde edilen puanlar kadar dönem sonunda yapılan sınavdan elde edilen puanların ve sınıfın gerektirdiği kazanımlara ulaşma düzeyine ilişkin öğretmen değerlendirmelerinin sınıf geçmede kullanılması gibi birçok ülke çoklu değerlendirme yaklaşımını kullanmaktadır. Çoklu değerlendirme ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönleri ayrı ayrı değerlendirilebilir ve bu şekilde öğrencilere yeteneklerini daha fazla kullanma fırsatı sunulmuş olur. Diğer taraftan, sınıfta kalmanın olmadığı eğitim sistemlerinde, öğrenci belki birçok etkinlik içinde yer alacaktır ancak Seviye Belirleme Sınavına (SBS) kadar bilgilerini ortaya çıkarma gereksinimi duymayacaktır. Eğitim sisteminin açık bir sistem olduğunu (Sönmez, 2008) göz önünde bulundurduğumuzda dönüt sisteminin önemi ortaya çıkmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin sınıfta kalmanın olmadığı ilköğretim kademesinde ders çalışmak için yeterli sebebi de kalmamakta ve bu nedenle de ders dışı etkinliklerle daha çok vakit geçirmektedirler. Benzer şekilde başarılı olmak isteyen öğrencilerin de çalışma şevkini kırıcı baskılar kurulduğu da görülmektedir.

Türk Eğitim Sisteminin içine girdiği dönüşüm süreci kapsamında, 2008 yılında yapılan düzenleme ile ilköğretim düzeyinde sınıfta kalmanın neredeyse imkânsız hale getirildiği görülmektedir. Yönetmelik gereği "*ilköğretimde öğrenci, kendi yaş grubu içinde bir bütün olarak yetiştirilmeli ve değerlendirilmelidir*". Çocukların, sınıf geçme kaygısı gütmeden derslere devam etmesi açısından faydalı görülse de, öğretmenlerin hareket alanını daraltan bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yönetimi ile velileri karşı karşıya getirecek şekilde düzenlenen devam yönetmeliği ise öğrencilerin okula devam etmeden de sınıf geçmesine müsaade eder durumdadır. Özellikle kırsal kesimde yoğun bir toplum baskısının yaşanacağının göz ardı edildiği sınıf geçme yönetmeliğinin alternatiflerinin düşünülmesi gerekmektedir.

Alternatiflerin ortaya konulması, Türk Eğitim Sistemindeki sınıf geçme yönetmeliğine yeni bir perspektif sunacak olması nedeniyle önemli olmakla birlikte, uluslararası ölçekli değerlendirme çalışmalarındaki matematik başarısı ile ülkelerin benimsedikleri sınıf geçme sistemleri arasında bir ilişkinin ortaya konulmasının alternatifler arasından seçim yapmada kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada veriler iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada, ülkelerin ilköğretimdeki sınıf geçme yönetmelikleri ile PISA ve TIMSS sınavlarındaki matematik puanlarının toplanmasında kaynak tarama yöntemi kullanılmıştır. İkinci aşamada sınıf geçme sistemlerinde etkili olan değişkenler kodlanıp, bu değişkenlerin kullanıldığı ülkeler tablolar halinde gösterilmiştir. Bu tablolarda yer alan ülkelerin UÖDÇ'deki matematik puanlarının ortalamaları hesaplanmıştır.

Çalışmada, PISA ve TIMSS'de yer alan 51 ülkenin sınıf geçme sistemleri ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Toplanan bilgiler kodlandığında ülkelerin sınıf geçme sistemlerinin 16 farklı değişkenden etkilendiği bulgusuna erişilmiştir. Bu değişkenlerin kullanılma sıklığı açısından yapılan gruplamada en fazla "dönem içinde yapılan sınavlar" en az "herhangi bir dersten kabul edilemez notu almamak" değişkenlerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu değişkenler ile ülkelerin PISA ve TIMSS sınavlarında elde ettiği matematik puanları arasında ilişki olup olmadığının ortaya konulması için her bir değişkeni kullanan ülkeler tablo halinde gruplanmış ve grupların ortalama matematik puanları belirlenmiştir. Buna göre, puan ortalaması en yüksek olan değişken "sınıf içi gözlem ve yazılı çalışmalara dayalı değerlendirme" olurken, en düşük ortalamanın "velinin kararına dayalı sınıf geçme" değişkeninde olduğu görülmüştür.

Türk eğitim sisteminin ilköğretim kademesinde benimsediği sınıfta kalmanın olmadığı yaklaşım, birçok ülke tarafından uygulanmamakla birlikte, uygulanan ülkelerin bazılarının başarılı olduğu görülmektedir. Karşılaştırmalı eğitimin gerekleri düşünüldüğünde Japonya, Norveç, İrlanda ve İzlanda gibi ülkelerin eğitim sistemlerinde yer bulan sınıf geçme sisteminin, Türkiye'de aynen uygulanmasının hata olduğu söylenebilir.

Türkiye'nin sosyal, kültürel ve tarihi yönlerden bahsi geçen ülkelerden oldukça farklı olduğu ve bu nedenle de Türkiye'de uygulanmaya çalışılan sınıfta kalmanın olmadığı sistemin değiştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Sınıfta kalmanın olmadığı ülkelerin UÖDÇ'de elde ettiği matematik başarısının orta düzeyde olduğu, "sınıf içi gözlem ve yazılı, sözlü çalışmalara dayalı" sınıf geçme sistemini uygulayan ülkelerin yüksek başarı elde ettiği görülmektedir. Çoklu değerlendirmenin doğası gereği, sürecin değerlendirilmesi, öğrencilerin gelişimine her yönden katkı sağlayacağı için faydalıdır. Öğrencilerin kendi zekâ alanında değerlendirilmesine yardım edecektir. Öğrencilerin, sınıfta kalmanın olmaması nedeniyle derse ve öğretmene karşı ilgisiz olmasının önüne geçmek adına, çoklu değerlendirmenin yapıldığı ve "kabul edilemez notu almama" şartının uygulandığı bir sınıf geçme sisteminin getirilmesi, Türk Eğitim Sistemi için faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: -

THE INVESTIGATION OF THE RELATION BETWEEN PROMOTION SYSTEMS FOR ELEMENTARY SCHOOLS AND MATHEMATICS SCORES ACHIEVED AT INTERNATIONAL ASSESSMENT STUDIES

Ismail SAN, Inonu University, ismailsan@anadolu.edu.tr

Abstract

The purpose of this study is to investigate the relation between promotion systems for elementary schools and mathematics scores that achieved at international assessment studies of different countries.

Education systems and instruction process differ due to the conditions of countries. While some countries use learner centered instruction, some countries use success focused. Thus, promotion systems also differ as well as transition to secondary education due to education systems. Though, some countries use transit promotion systems, some countries use teacher opinion, some use teacher's board's decision, some use parents' verdict.

Some countries use more than one factors for promotion. Finland, one of the most successful countries at International Assessment Studies (IAS), uses multiple evaluation approach for promotion. Beside the in-term and post-term exams, oral and written examinations and activities, teacher's opinion about students' development are used.

Students' cognitive, affective and psychomotor domains are able to be assessed by multiple evaluation. So, students' are provided more opportunities to show and use their abilities. On the other hand, students, which are trained in transit promotion system, don't have any reason to show what they learnt except of central exams such as Level Determination Exam (LDE). But, as we know education is an open system (Sönmez, 2008) and feeding back is the most valuable variable of this kind of systems. Because of not to have reason to care for courses due to transit promotion, students intend to do extracurricular activities. Similarly, these students make pressure on their peers, which struggle to be successful, by ridiculing them.

Turkish Education System is in a metamorphosis process. Primary schools' standing rules for promotion system were changed and failure became impossible for that level. According to that rules, "...students must be raised and evaluated altogether with their peers during primary education...". In consequence of that rule, students may attend courses without anxiety for promotion. But this rule narrows the field to move of teachers. The attendance regulation that confronts administrators with parents gives rise students to promote without attendance. It is necessary to think alternative ways for promotion system because of expected dense pressure on administrators, especially at rural areas.

Investigating alternative ways for promotion system is important because of putting forward new perspectives for the promotion system of Turkish education. This research is also expected to facilitate to choose appropriate promotion system due to exposing the relation between promotion systems and mathematics scores that achieved at international assessment studies of all countries, which have participated to PISA.

Data was obtained at two steps. At first, survey method was employed to collect standing rules for promotion systems and Mathematics scores achieved at PISA and TIMSS of some countries. At the second, variables, which are affective for promotion systems of countries, were coded and countries, which use those variables, were classified. Then, means of mathematics scores that were achieved at international assessment studies of those countries were computed.

At first, information about promotion systems of 51 countries that have participated to PISA and TIMSS were collected. Collected data was analyzed to code and 16 different variables that have been used by those countries were identified. Usage frequencies of those 16 variables were also computed. While "in-term exams based promotion" was seen to be the most common, "not to be rated unsatisfactory for any compulsory subjects based promotion" was the less common. Those variables and mean of mathematics scores of the countries that use each variable were classified. The most successful variable was "classroom observations and essay tests based promotion", and the less one was "parents verdict based promotion".

Transit promotion system is not to be used by a lot of countries and just a few of those countries are successful at mathematics. Using the promotion systems of Japan, Norway, Ireland and Iceland in the same way in Turkish Education is a big fault because of the principles of Comparative Education.

Turkey is different from that countries respect for social, cultural, historical dissimilarity and for that reason transit promotion system is required to be substituted by an appropriate system.

While the countries, which use transit promotion system, are mid-successful at mathematics at international assessment studies, the countries that use "classroom observations and essay tests based promotion" are high-successful. Evaluating the Process is utility due to providing students multiple opportunities to show their ability. It helps students to be assessed in their own cognitive domain. Using multiple evaluation and not to be rated unsatisfactory for any compulsory subject based promotion may help to make students more concerned with subjects.

Keyword: -

YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN CLT METODUNA YÖNELİK ALGILAMALARI

Müge GÜNDÜZ, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, gmuge@metu.edu.tr

Özet

Öğretimin yer aldığı yerin özelliklerinin uygulanan dil öğretme metodu ilkelerinin önüne geçmesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını tahrip eden bir unsur olarak düşünülebilir (Harmer, 2010). Harmer'a göre dünyanın heryerinde iyi öğretmenler bulundukları ortamı gözönüne alarak uyguladıkları metodları adapte ederler. Bununla birlikte, Milton et al. (2000) farklı ülkelerde dil öğretimi yapan pek çok öğretmenin yaptığı uygulamaların büyük benzerlikler gösterdiğini ortaya koyan çalışmalar yapmıştır.

Harmer'ın da belirttiği gibi CLT dünyanın çeşitli ülkelerinde görev yapan dil öğretmenleri tarafından sınırları çok iyi belirlenmiş bir metod olarak algılanmadığı için pek çok değişik türde sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiştir. Örneğin Gupta (2004), bu nedenle CLT nin Hindistan'ta öğretmen merkezli ve sıkıcı bir metod olarak uygulandığını belirtmektedir. CLT'nin ilk uygulayıcıları bu metodun öğrenci katılımına dayalı bir metod olduğunu ve eğer öğrenci katılımı sağlanırsa mucizevi sonuçlar doğurabileceği görüşünü savunmuşlardır. Günümüzde ise CLT aktiviteleri gramer öğretimine dayalı geleneksel uygulamalardan tartışma, grup çalışmalarına kadar geniş bir yelpaze içerisinde yer almaktadır.

Bu çalışmanın amacı bu kadar farklı uygulamaları olan bir metodun iki farklı ülkede yabacıu dil öğretmenleri tarafından nasıl algılandığını ortaya koymaktadır. Bu amaçla İngiltere ve Türkiye'de orta dereceli okullarda görev yapan 10 yabancı dil öğretmeninin CLT hakkındaki görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla alınmıştır. Görüşmeler ders gözlemlerinden hemen sonra yapılmış, bu sayede derste yapılan gözlemlerle ilgili soru sorma fırsatı yakalanmıştır.

Detaylı alan notları ve sınıf içi gözlemler bu araştırmada destekleyici veri toplama teknikleri olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada Türkiye ve İngiltere'deki orta dereceli okullar gözlemlenmiş ve iki farklı düzeyde (13-14 ve 14-15 yaş grubu) 50 den fazla ders gözlemlenerek veriler toplanmıştır. Türkiye'de İngilizce dil sınıfları, İngiltere'de ise Almanca ve Fransızca dil sınıfları gözlemlenmiştir.

Bu çalışmada sınıf içi gözlemler ve alan notları da destekleyici data toplama metodu olarak kullanılmıştır.
Bu çalışma ile iki farklı ülkede CLT nin nasıl uygulandığı ve algılandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: CLT, yabancı dil öğretmenleri, sınıf içi uygulamalar, sınıf içi iletişim, sınıf araştırması.

LANGUAGE TEACHERS' PERCEPTIONS OF CLT

Muge GUNDUZ, Middle East Technical University, gmuge@metu.edu.tr

Abstract

Prioritising contextual factors over methodological aspects of language teaching threatens to damage an essential element of a teacher's 'make-up', in other words, what they believe in, and what they think they are doing as teachers. Milton *et al.* (2000) investigated teachers' principles and he found that 'overall, there were many similarities between all the teachers in the principles that guided their pedagogic practices, regardless of their teaching circumstance.' (p.ii). Harmer (2003) agrees that good teachers all around the world take account of the circumstances they are operating, regardless to teaching method they are applying.

Harmer (2003) acknowledges the problem with the term Communicative Language Teaching (CLT) that it has always meant a multitude of different things to different people. Teachers all around the world have been using different activities, all made with the claim that such activities are 'communicative'. As Gupta (2004) reports, in the absence of the prescribed CLT methodology, classroom methodology in many schools in India remained the same teacher-centred and dull-procedure. Thus, learners could not gain what CLT promised. The early advocates of communicative methodology suggested, for example, that second language acquisition would somehow occur pretty much by magic if students were involved in communicative events, but such claims have been significantly modified over the years. Nowadays, modern versions of task-based activities do not only involve problem-solving, discussion, role-play tasks but also include a range of language-focused tasks at various stages of the task-based cycle, which may or may not be 'traditional'. It is a fact that dialogue-making, discussion, role-play, and information gap activities are widely in use in the western-based classrooms. However, students in exactly the same classrooms are now regularly involved in drill-like or grammar discovery activities. Yet the debates of the 1990s about presentation, practice, and production (PPP) criticised especially about the anti-communicative nature of controlled practice (Harmer, 2003).

In this piece of research, a semi-structured interview schedule was used in order to get Modern Foreign Language (MFL) teachers' perceptions on CLT. 10 MFL teachers in England and Turkey were also interviewed to provide their perspectives on context in which learning takes place (e.g. classroom situation is vital in any educational decision to take or not, etc.). The interviews took place just after the lessons and the interviews were related to what had occurred in the lesson.

In this study, systematic classroom observations and classroom audio-recordings were also used as a supportive method of collecting additional information that may complement the data collected by interview. More than 50 lessons were observed at two levels (13-14 and 14-15 year age group). In Turkey, English classes were observed whereas in England, the observation was conducted in German and French classes.

This study provides teachers' perspectives on the use of CLT in the two different contexts. This piece of research also provides a classroom-based data to establish what teachers are actually doing in the classroom and MFL teachers' perceptions on what is happening in the classroom.

Keyword: communicative language teaching, modern language teachers, classroom practices, classroom interaction, classroom research.

TEACHER TRAINING PROGRAMS IN CENTRAL ASIA AND LATIN AMERICA: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN MEXICO AND TURKEY REGARDING THE CHARACTERISTICS OF THEIR PRE-SERVICE AND IN-SERVICE TEACHER TRAINING PROGRAMS

Ricardo V. LOZANO, Yeditepe University, ricardo.lozano@yeditepe.edu.tr, ricardolozanov@gmail.com
Maria Teresa GARZA, Universidad de Monterrey, maria.teresa.garza@udem.edu.mx, tcelada@gmail.com

Abstract

Educational institutions throughout the world differ greatly in their awareness and implementation of programs addressing the need for relevant pre-service and in-service teacher training programs. These differences result in substantial disparities between the characteristics and quality of teacher education programs around the world. In general, comparative education studies have a tendency to put developing countries side by side with their developed counterparts, resulting in policies which are a source of frustration and disappointment for less developed countries. Ordinarily, less developed economies struggle to compare and compete with fully developed economies with regards to the implementation of educational policies which are, virtually, unattainable.

This study observes the differences and similarities between teacher training programs in a major private university in Mexico and a major private university in Turkey. Both Mexico and Turkey are catalogued as upper-middle income economies by the World Bank's country classification. Consequently, both countries have the potential of greatly benefiting from educational policies developed by, and implemented in, comparable economies. The purpose of this study is to compare and contrast the characteristics of these institutions' pre-service and in-service teaching training programs. The study aims at providing a platform from which both countries and organizations might benefit through specific recommendations for the development and implementation of national and institutional educational policies.

The study begins by observing international mandates aiming at the provision of programs, guidelines, strategies and directives with regards to educational services and the human capital necessary for the provision of these services. After presenting background information on geography, economy, demographics, and education for both countries, this comparative study continues to explore the existence of legislations at the national level regarding the implementation of pre-service and in-service teacher training programs. In other words, we provide data on the specific characteristics of the structure of the public education system and teacher training required

by the corresponding ministries of education in order to enter the teaching profession. The study continues with the analysis and comparison of teacher training programs and curriculums between these institutions in Monterrey, Mexico and Istanbul Turkey.
This study provides useful institutional policy recommendations resulting from comparing and contrasting two educational programs originating from comparable private institutions in comparable countries. The resulting recommendations will not only benefit the two counties observed, but these recommendations might also be tested, developed and implemented in countries with similar characteristics (i.e. level of economic development).

Keyword: comparative education; teacher training; curriculum development; Mexico; Turkey.

TÜRKİYE VE İSVEÇ EGİTİM SiSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Songül KILIMCI, Çukurova Universitesi, songul.kilimci@gmail.com

Özet
Ülkelerin eğitim sistemleri değerlendirilirken, diğer bilimlerde olduğu gibi sürekli olarak gözlem ve karşılaştırma yaparak ilişkilendirmek, kurallar ve ilkeler oluşturmak, eğitim bilimini geliştirmek, mevcut sistemin diğer ülkelere oranla olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak yenileşme ve iyileştirme açısından karşılaştırmalı çalışmalar yapmak gerekmektedir.
Bu çalışmanın temel hedefi İsveç ve Türkiye eğitim sistemlerinin incelenmesi yoluyla eğitimin her aşamasına yönelik genel bir karşılaştırma yapmaktır. Çalışmada her iki ülkenin ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde eğitim olanakları, şartları ve değerlendirme süreci incelenmiş ve genel olarak karşılaştırma yapılmıştır. Üniversite düzeyinde ise Türkiye'deki bir üniversitenin Türk Dili ve Edebiyatı bölümü ile İsveç'teki Oryantalistik Programı Türkçe bölümü incelenerek, giriş koşulları, programları, değerlendirme sistemleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları tablolaştırılarak sistematik olarak değerlendirilmiştir. Bu karşılaştırmalı çalışma, programcılar, eğitimciler, öğretmenler, öğrenciler ve her iki ülkenin eğitim sistemine ilgi duyabilecek olanlar açısından yararlı bir kaynak olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye-İsveç, eğitim sistemleri, karşılaştırma, eğitim programları.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATION SYSTEMS IN TURKEY AND SWEDEN

Songul KILIMCI, Cukurova University, songul.kilimci@gmail.com

Abstract
When examining the education system of countries, it is necessary to know the collections of facts, observations, arranged analytical charts, which permit them to be related and compared, to deduct from them certain principles, rules and, therefore, improve educational sciences. It is necessary to compare the education systems of other countries in order to be able to put forward the positive and/or negative aspects of the educational system of the country that is in the process of renovation.
The main goal of this study is to examine the education systems of Sweden and Turkey and compare them at all levels. The general aim is to compare the education system of both countries at primary and secondary levels. The specific aim is to compare the education program of Turkish language and literature department in Turkey and Oryantalistic Program, Turkic Languages department in Sweden, at university level. The study also compares the entrance and graduation requirements together with evaluation system in these two departments. This comparative study could be a mainly useful source for curriculum designers, educators, teachers, learners, as well as for anyone interested in the education systems of these two countries.

Keywords: Turkey-Sweden, education systems, comparative outlook, curriculum.

PISA 2009 VERİLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN FEN BİLGİSİ ÜST DÜZEY BECERİ PUANLARI ÜZERİNDE ÜLKE VE ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİNİN ETKİSİ

Tuncay TUNÇ, Aksaray Üniversitesi, tctunc@gmail.com
Kamil YILDIRIM, Aksaray Üniversitesi, kamilyildirim1@gmail.com

Özet
PISA (The Programme for International Student Assessment) üç yılda bir 15 yaş grubu öğrencilerin eğitimleri süresince edindikleri temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını değerlendiren uluslararası bir araştırmadır. PISA aracılığıyla öğrencilerin okuma, fen, matematik beceri puanları ve bu puanları anlamlandırabilecek aile, okul ve öğrencinin kişisel bilgileri de elde edilmektedir. 65 ülkenin asıl uygulamaya katıldığı program ile 475460 öğrenciye ait veriler toplanmıştır.
PISA, öğrencilerin fen bilgisi becerilerini altı düzeyde tanımlayarak ölçmektedir. 1. Düzeydeki öğrenciler oldukça sınırlı bilimsel bilgiye sahiptirler. Bu düzeydeki öğrenciler verilen kanıtlardan doğrudan ve açık bir şekilde çıkarılabilecek bilimsel açıklamalar yapabilirler. En üst düzey olan 6. Düzeyde ise öğrenciler bilgilerini karmaşık durumlar için kullanabilir, bilgi kaynakları ve açıklamalar arasında ilişki kurabilir, elde ettiği verileri bilimsel ve teknolojik ortamlarda kullanıp üst düzeyde bilimsel düşünebilir ve muhakeme yapabilir.
PISA sonuçlarının genel dağılımına bakıldığında ülkeler, ortalama puana sahip olanlar, ortalamanın üstünde ve altında olanlar olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Türkiye'nin fen okuryazarlığı ortalama puanı (454) OECD ortalamasının (501) altındadır. OECD ülkelerinde genel olarak öğrenciler daha çok 3. düzeyde yer alırken, Türkiye'deki öğrenciler daha çok 2. düzeyde yer almaktadır.
Birçok ülkede olduğu gibi yakın geçmişte Türkiye'de de eğitim ile ilgili değişim yaşanmıştır. Bu değişimin beklentilerinden birini de uluslararası düzeyde öğrenci başarısının yükseltilmesi oluşturmaktadır. Bu kapsamda özellikle müdahale alanını okullar oluşturmuş ve okullar üzerindeki beklenti artmıştır.
Öğrenci başarısını birçok faktör etkilemektedir. Bunlar arasında çok bilinenler aile, okul, çevre ve öğrencinin kişisel özellikleridir. Oysa uluslararası düzeyde öğrenci başarısını yükseltmekte bütün sorumluluğu okul, aile, çevre ve öğrencinin kişisel özelliklerine yüklemek ne

kadar doğrudur? Acaba, öğrenci başarısı üzerinde ülkenin ulaşmış olduğu gelişmişlik düzeyi de etkili değil midir? Bu faktör, okul, aile, çevre ve öğrencinin kişisel özelliklerinin ortak etkisinden daha mı az etkiye sahiptir?

Bu çalışmada 4, 5 ve 6. düzeyler üst düzey beceriler olarak dikkate alınmış ve PISA 2009 Fen Bilimleri puanları, iki farklı boyut dikkate alınarak incelenmiştir. İlk boyut ülkelerin özellikleri; ikinci boyut ise PISA 2009'a katılan öğrencilerin özellikleriyle ilgilidir. Ülke özellikleri Dünya Bankasının "Bilgi Ekonomisi İndeks" ölçütleri temel alınarak belirlenmiştir. Bunlar eğitim, sağlık, inovasyon ve ekonomidir. Her biri kendi içinde alt bileşenleri içermektedir. Öğrenci özellikleri ise öğrencinin kişisel, aile, okul ve sınıfı ile ilgili özellikleri temsil etmektedir.

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri üst düzey beceri puanları üzerinde öğrenci özellikleri yanında ülke özelliklerinin ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmanın cevaplamaya çalıştığı spesifik sorular ise şunlardır:

1. Ülkelerin özellikleri ile PISA 2009 Fen Bilimleri üst düzey beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin özellikleri ile PISA2009 Fen Bilimleri üst düzey beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. PISA 2009 Fen Bilimleri üst düzey beceri puanlarındaki farklılığı açıklamada ülke özellikleri mi, öğrenci özellikleri mi daha etkilidir?

Bu çalışma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmada, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2009 yılı verileri kullanılmıştır. Öğrenci, anne-baba ve okul bilgileri anketler aracılığıyla, öğrencilerin fen bilimleri başarıları ise 52 sorudan oluşan başarı testi aracılığıyla elde edilmiştir.

Örneklem, tabakalı ve tesadüfi yöntemle belirlenmiştir. PISA 2009'un evrenini 15 yaş grubu çocukları oluşturmaktadır. Araştırmada, PISA 2009 Fen Bilgisi puanlarına göre ortalama puan (498-503) aralığında iki ülke (Danimarka ve Macaristan); üst puan (507-575) aralığında iki ülke (Finlandiya ve Kore) alt puan aralığında (330-496) iki ülke (Türkiye ve Yunanistan) olmak üzere altı ülke seçilmiştir. Araştırmada incelenen ülkelerin evren ve örneklem bilgileri Tablo 1'de görülebilir. Türkiye'yi temsilen yedi coğrafi bölgede, 56 ilden ve 170 okuldan seçilen toplam 4996 öğrenci katılmıştır.

Tablo 1. Araştırmada İncelenen Ülkelerin Evren, Örneklem ve Okul Bilgileri

Ülkeler	Evren	Örneklem	Okul Sayısı
Danimarka	70.522	5924	264
Finlandiya	66.198	5810	201
Yunanistan	102.229	4969	181
Macaristan	121.155	4605	184
Kore	717.164	4989	157
Türkiye	1.336.842	4996	170

İstatistiksel analizlerde SPSS-18 paket programı kullanılmıştır. Analizler ülke düzeyinde yapıldığından öğrenci, anne-baba, okul veri çalışma sayfaları ülke düzeyinde birleştirilmiştir. Madde azaltım tekniği olarak faktör analizi ve indeksleme kullanılmıştır. Faktör kullanılamayan maddelerin azaltılması için indeksler oluşturulmuştur. Öğrencilerin özellikleri üç faktör altında ülke özellikleri ise iki faktör altında toplanmıştır (Tablo 2).

Araştırmada analizler ülke düzeyinde yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin özelliklerine ait ülke puanları hesaplanmıştır. Analizlerde betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma) ile birlikte faktör analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Faktörler ile öğrencilerin fen bilimleri başarı puanları arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı (r) ile bakılmıştır. Ülkelerin özellikleri ve öğrenci özelliklerinin PISA 2009 Fen Bilimleri üst düzey beceri puanlarını açıklama güçleri ise regresyon analizi ile ortaya konulmuştur. Bu araştırmada, öğrenci özellikleri öğrencinin okul, ders ve kişisel öğrenme boyutlarını, ülke özellikleri ise bilişim, araştırma-geliştirme performansı ve ülkenin eğitim-sağlık düzeyini içermektedir.

Tablo 2. Araştırmada İncelenen Öğrenci ve Ülke Özellikleri

Öğrenci Özellikleri	Kişisel	Okul öncesi eğitim alıp almadığı
		Haftalık fen bilgisi ders yükü
		Kütüphaneyi kullanma sıklığı
		Okuldan memnuniyet
	Aile	Annenin eğitim düzeyi
		Annenin iş statüsü
		Babanın eğitim düzeyi
		Babanın iş statüsü
	Okul	Okul iklimi
		Sınıf iklimi
		Okul kaynakları
		Öğretim yöntemleri
		Yönetim tarzı
		Hesap verebilirlik

			Rekabet ortamı
			Ailelerin okuldan beklentisi
Ülke Özellikleri		Eğitim-Sağlık	Kişi başı eğitim harcaması
			15-19 yaş grubundaki eğitimsiz kızların oranı
			Bebek ölüm oranı
			Yaşam beklentisi
		Bilişim, Araştırma-Geliştirme	Araştırma-geliştirme harcamasının GSMH oranı
			Toplam bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) cari harcaması
			BİT firmalarının yıllık geliri
			BİT ürünleri ticaretinde ihracat-ithalat dengesi

Regresyon analizinde her bir faktörün etkisini diğerlerinden arındırılmış olarak görebilmek amacıyla her bir faktör bağımsız olarak analize alınmıştır.

Bağımlı değişken olarak alınan öğrencilerin fen bilimleri üst düzey beceri puanları üzerinde faktörlerin etkisi regresyon analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, fen bilgisi puanlarını en fazla öğrencinin okul boyutunun etkilediği (β=.73, $p<.01$) belirlenmiştir. Öğrencinin özellikleri arasında yer alan öğrenme boyutu, 0,43 ($p<.01$); ders boyutu ise 0,09 ($p<.01$) oranında etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ülke özelliklerinin fen bilgisi üst düzey beceri puanlarına etkisi incelendiğinde ülkenin eğitim-sağlık düzeyinin 0,66 ($p<.01$) gibi önemli bir oranda etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte incelenen ülkelerin bilişim-arge performansı ise 0,34 ($p<.01$) oranında bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin fen bilgisi üst düzey beceri puanlarındaki varyasyonu açıklamada en önemli faktörün öğrenci özellikleri olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ülke özelliklerinin de oldukça yüksek etkiye sahip olması uluslararası düzeyde öğrenci başarılarının belirlenmesinde ülke özelliklerinin de önemli olduğunu göstermektedir. Yalnızca okula ve öğrenciye müdahale ederek öğrenci başarılarının yükseltilemeyeceği; ülkenin bütünüyle gelişmişliğinin bu noktada önemli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: PISA 2009, öğrenci özellikleri, ülke özellikleri, fen bilgisi, uluslararası öğrenci başarıları

BASED ON PISA 2009 DATA THE EFFECT OF PROPERTIES OF COUNTRY AND STUDENT ON THE SCORES OF STUDENTS' HIGH LEVEL SCIENCE COMPETENCIES

Tuncay TUNC, Aksaray University, tctunc@gmail.com
Kamil YILDIRIM, Aksaray University, kamilyildirim1@gmail.com

Abstract

Every three year repeated The PISA (Programme for International Student Assessment) is an international research which assesses the extent to which 15 year old students have acquired basic knowledge and skills through compulsory education.

By the PISA, students' knowledge and skills on scores of reading, science and mathematic are collected and information of family, school and individual of students that enable us to mean of scores. The data belong to 475.460 students were collected via the programme in which 65 countries participated.

PISA measures students' science competencies under the six different levels. At the first level students have very limited scientific knowledge that it can only be applied to a few familiar situations. They can present scientific explanations that are obvious and follow explicitly from given evidence. At Level 6, students can consistently identify, explain and apply scientific knowledge and knowledge about science in a variety of complex life situations. They can link different information sources and explanations and use evidence from those sources to justify decisions. They clearly and consistently demonstrate advanced scientific thinking and reasoning (OECD, 2010).

To take care of general dispersion of PISA2009 results, countries break down into three groups which these are average, above-average, below-average. Science mean scores (454) for Turkey is less than mean scores (501) of OECD in the PISA 2009. While Turkish students are at the Level 2, the average of OECD students is at the Level 3. In Turkey, just as in many countries, educational changing was made in recent years. The one of the expectations of this changing is to raise student' success in international level. In this context, expectation from schools and intervention to schools was improved.

Student' success is influenced by many factors. Common factors are family, school, environment and personal characteristics of student. Whereas, is it true that all responsibility attribute to family, school, environment and personal characteristics of student to raise student' success in the international level? As if is the development level of concerned countries not effective on the students' scores in the internationally organized assessment programmes? Is the effect size of countries' development level less than collaborative effect of family, school, environment and personal characteristics of student?

In the study 4, 5 and 6 levels are taken into consideration as higher-order skills of science and PISA 2009 science scores are investigated at two different dimensions. First dimension is related properties of countries; second dimension is related properties of students participated in PISA 2009. Properties of countries are determined by considering knowledge economy index standards of World Bank. These are health, innovation and economy. Each property has subcomponents. Student's properties were represented by their personal, family and school characteristics.

The aim of this study is to display the effect size of properties belong to both countries and students on the scores of students' higher-order science in PISA 2009. Specific questions investigated in this study are as following:

1. Is there a significant relevance the properties of countries with scores of students' higher-order skills of science in PISA 2009?
2. Is there a significant relevance the properties of students with scores of students' higher-order skills of science in PISA 2009?
3. In explaining the variances of scores of students' higher-order skills of science in PISA 2009 which is the property, students' personal characteristics or countries' characteristics, more effective?

The study is a descriptive research and more specifically is a secondary research. Because the data used in the study were taken from PISA 2009. Data belong to students, their families and schools were collected through questionnaires and scores on students' science skills and knowledge were obtained by using achievement test that include 52 questions. Population of PISA is 15 year students attending lower secondary or secondary schools. Sampling was taken from population through stratified and random sampling techniques.

Depending on countries' average science scores as two countries from each subgroups namely median group ranged between 498-503 (Denmark and Hungary), upper group ranged from 507-575 (Finland and Korea) and finally lower group ranged between 330-496 (Turkey and Greece) totally six countries were selected. Information about population and samples of those countries that were examined in the study are displayed on Table 1. In Turkey totally 4.996 students as representatives of seven geographical regions from 56 provinces and 170 schools participated in the study.

Table 1. Information on population, samples and numbers of schools belong to countries examined in the study

Countries	Population	Sample	The numbers of School
Denmark	70.522	5924	264
Finland	66.198	5810	201
Greece	102.229	4969	181
Hungary	121.155	4605	184
Korea	717.164	4989	157
Turkey	1.336.842	4996	170

For statistical analysis SPSS-18 software programme was used. All analysis were carried out at country level therefore worksheets belong to students, family, school and student achievement scores were aggregated. Since there are numerous variables, item reduction was made through factor analysis and constructing indices. When preferring between them meaning of structures were regarded. All variables were basically classified into three groups for students' characteristics and two groups for country characteristics (Table 2).

In analysing process descriptive statistics (mean, standard deviation), factor analysis and regression analysis were used. The relationship between students' characteristics, countries' characteristics and students' scores of high level science competencies was examined by Pearson Correlation Coefficient (r). The explanation power of country and student characteristics for variances of students scores of high level science competencies was tested through regression analyse.

Table 2. Students' characteristics and countries' characteristics examined in the study

Student Characteristics		Personal	Attending pre-school education
			Total class time for science in a week
			The frequency of using library
			Satisfaction for the school
		Family	Mother's education level
			Mother's job status
			Father's education level
			Mother's job status
		School	School climate
			Classroom climate
			School resources
			Teaching methods using student' classroom
			Principal managerial styles
			Accountability
			Competitive environment between schools
			Family expectation on schools
Country Characteristic		Education and Health	Educational expenditure per student
			The rate of uneducated girls aged between 15-19
			Premature mortality
			Life expectancy at birth
		R&D and ICT	The rate of R&D expenditures in GDP
			Total current expenditure on ICT
			Annual revenue of ICT firms on top 250
			The balance between import and export in ICT trade

For this study students' characteristics included three subscales that are science lessons, school characteristics and learning activities relatively countries characteristics included ICT and research-development performance and health-education levels. To see the effect size of every each subscales they were independently taken into regression analysis.

The effect size of independent variables on dependent variable namely students' scores of high level science competency was analysed by using regression analyse. According to the findings, the most strong and significant explanatory for students' scores of high level science competency was school (β=.73, $p<.01$) that is one of the subscales of student characteristics. The other subscales of students characteristics had effect sizes of .09 ($p<.01$) The size of the effect of learning dimension that is one of the students' characteristics is .43 ($p<.01$); relatively this effect for the lesson dimension is .09.

When the effect size of countries' characteristics on the students' scores of high level science competency examine, it is found that the level of countries' education-health dimension has an important effect as .66 ($p<.01$). Notwithstanding the effect size of countries' performances of ICT and R&D is .34 ($p<.01$).
As a result in explaining the variances of scores of students' high level science competency the most significant factor was student dimension. As well the higher effect size of the country dimension displayed that in determining the students' success in international level, countries characteristics are important as like students' characteristics. To be able to improve students' success in international level it is not adequate to intervene only on the student and school but countries' fully development should be regarded as important point.

Keyword: PISA 2009, students' properties, country properties, students' success on the science at international level.

References

OECD (2010). They clearly and consistently demonstrate advanced scientific thinking and reasoning, and they demonstrate. Paris: OECD Publication.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKULLA İLGİLİ KAVRAM İMAJLARI

Bülent DÖŞ, Zirve Üniversitesi, bulentdos@yahoo.com
Esen TURAN, Adıyaman Üniversitesi, esen.turan@hotmail.com

Özet

Kavram öğretimi, kavramsal öğretim, kavram yanılgısı eğitim sürecinde sürekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle yenilenen matematik programı kavramsal öğretim stratejisi ile hazırlanmıştır. Bir konunun anlamlı bir şekilde öğretilmesi kavram, ilke ve genellemelerin doğru bir şekilde anlaşılması ve anlatılması ile mümkün olmaktadır. Kavramlar, somut olay ve olguların belirli tür ve özelliklerini kapsayan genelleştirilmiş ya da öyle kabul edilmiş ortak adlarıdır. İnsanlar kavramları zihinlerine daha çok görsel olarak kaydetmektedirler. Bu nedenle de kavramların zihinde nasıl resimlendiği, nasıl süreçlerle yapılandırıldığı, hangi ortak özellikleri içerdiği eğitimde önemli hale gelmeye başlamıştır. Kavram imajı ve kavram tanımlama kişilerin kavramla ilgili bilgilerinin ortaya çıkarılmasında önemli bir işlev görmektedir.

Kavram imajı ve kavram tanımlama Matematik eğitiminde önceden beri sıklıkla kullanılan bir yapıdır. Kavram imajı ve kavram tanımlama iki ayrı terimdir. Tall ve Vinner (1981) bu iki kavramı ayrı ayrı açıklamışlardır. Onlara göre kavram tanımlama "kavramı belirtmek için kullanılan sözcükler dizgesi" dir. Kavram imajı ise kavramla ilgili zihinsel resimleri, süreçleri ve ortak özellikleri içeren bütün bilişsel yapılardır. Onlara göre kavram imajı yıllar geçtikçe deneyimlerle yapılandırılır ve farklı zamanlarda farklı uyaranlar bu kavram imajlarının değişik parçalarını geliştirir. Vinner'a göre (1992) kişiler kendilerine özgü kavram imajları oluşturur ve kişiler farklı durumlarda karşılarına çıkan kavramlara farklı reaksiyonlar gösterirler.

Kavram imajı hakkında çalışmalar daha çok bilişsel teorisyenler tarafından yapılmıştır. Kavram imajı kişinin zihni ile ilgilidir. Kavram imajı zihinsel resimleri, ortak özellikleri, kelime ve sembol zincirlerini içermektedir (Tall &Vinner, 1981). Bu öğrencilerin birçok deneyimleri ile oluşan dinamik bir şeydir. Yani kavram imajı oluşturma durağan değildir, kavram imajı sürekli olarak geliştirilen bir süreçtir. Tall ve Vinner'a göre (1981) belirli zamanda belirli bir öğrenci tarafından belirli bir görev için hatırlanan bilgiye "Uyandırılmış kavram imajı" denmektedir.

Öğretmen adaylarının kavramlar hakkında doğru bilgiye sahip olmaları öğrencilerinin konuyu daha iyi anlamalarına olanak sunmaktadır. Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin kavram imajları oluşturmasında öğretmenler çok önemli bir etkiye sahiptirler (Vinner, 1992). Çünkü öğretmenler de kavramları öğretirken konuyu zihinlerinde bulunan görsel imajlarla anlatmaya çalışmaktadırlar. Öğrenci başarısında öğretmenlerin rolü çok büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin öğretim yaparken kavramları doğru kullanmaları, doğru açıklamaları ve doğru örneklerle tasvir etmeleri büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının görev yapacakları okulla ilgili kavramlar hakkında ne bildikleri, ne düşündükleri ve nasıl oluşturdukları önemli bir konudur. Çünkü okulla ilgili kavramlara karşı oluşturdukları imajlar onların belirli kalıp yargılarına sahip olmalarına ve ona göre kalıp davranışlar oluşturmalarına ve davranmalarına sebep olmaktadır. Bu kalıp imajlar eğiticilere öğretmen adaylarının ileride nasıl bir öğretmen olacaklarına dair ipuçları verebilir. Bu çalışma da bunu araştırmak ve ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının okulla ilgili kavram imajları incelenmiş ve ortak özellikler bulunmaya çalışılmıştır.

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Konu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar tarandıktan sonra kuramsal yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Veriler, örnekleme alınan Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından toplanmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 30 öğretmen adayından toplanmıştır.

Veri toplama aracında literatür taranarak oluşturulmuş 18 adet kavram kullanılmıştır. Kavramlara örnek vermek gerekirse "Okul, Derslik, Öğretmen odası, Okul bahçesi, Laboratuar, Kütüphane" gibi kavramlar kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına okulla ilgili 18 adet kavram hakkında akıllarına ilk gelen resmi yazıya dökerek betimlemeleri istenmiştir. Bu yönüyle çalışma nitel bir araştırma olup yarı yapılandırılmış bir cevap kağıdı ile veriler toplanmıştır.

Bu araştırmada veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

İlk olarak yapılan "Verilerin kodlanmasıdır". Yani; yazılı metinler birleştirilerek her katılımcı için yazılı dökümler oluşturulmuştur. Bu dökümlerlede kendi içinde anlamlı bütünler oluşturan bölümler isimlendirilip kodlanmıştır. Verilen bu kodlar bir liste haline getirilmiştir. Bu listedeki kodlama anahtarları ile uygun ifadeler yazılı dökümlerden tespit edilip aynı tema grubu altına kaydedilmiştir.

İkinci olarak belirlenen kodlar belli kategori altında toplanarak temalar oluşturulmuştur.

Üçüncü olarak, veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiştir. Bu aşamada alt gruplardaki tema tablolarının altına her bir temada örnek olarak bir katılımcının görüşü tırnak içinde aynen okuyucuya aktarılmıştır. Görüşlerin hangi katılımcıya ait olduğu (Katılımcı #...) formatında katılımcı numarası verilerek belirtilmiştir.

Son olarak bulgular yorumlanmıştır. Ayrıntılı bir şekilde sunulan bulgular nitel araştırmanın gerektirdiği aşamalardan geçirilip araştırmacılar tarafından yorumlanmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ilgili literatür ile de desteklenmiştir.

Öğretmen adaylarından elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının okulla ilgili kavramlarla ilgili değişik imajlar oluşturdukları görülmüştür. Öğretmen adayları okul kavramları ile ilgili olan imajları öğrenci düşüncesiyle oluşturdukları gözlenmiştir. Okul ile ilgili kavram imajlarının bazılarının genel kabul gören bir imaj şeklinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının okul kavramları ile ilgili imajlarının çok çeşitli olmaması onların bu konu ile ilgili yeteri kadar deneyimli olmadıklarından dolayı olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının okulla ilgili kavramlar hakkındaki imajları hala öğrenci olduklarından, okullarda görev yapmadıklarından dolayı çok çeşitli olmamıştır. Ancak bu araştırma öğretmenlerle kıyaslanarak yapılırsa öğretmen adaylarının imaj geliştirme sürecinin neresinde olduklarına dair veriler elde edilebilir.

Anahtar Kelimeler: kavram imajı, okul kavramı, kavramsal eğitim.

CONCEPT IMAGES OF STUDENT TEACHERS ABOUT CONCEPTS OF SCHOOL

Bulent DOS, Zirve University bulentdos@yahoo.com
Esen TURAN, Adıyaman University, esen.turan@hotmail.com

Abstract

Teaching concepts, conceptual teaching, misconceptions in the process of education appears to be continued. Especially the renewed elementary mathematics program has been prepared with the strategy of conceptual teaching. It has been seen to teach the subjects significantly related to teach concepts, principles and generalizations in a meaningful way. Concepts are the common names of concrete events and facts, including certain types of generalized facts. Humans saves the concepts' meanings visually. Therefore, how the concepts pictured in the mind, how processes are configured, which common features contains has started to become important in education. Concept image and concept definition considers an important function for revealing individuals' information about constructing the concepts.

Concept image and concept definition is an old construct in mathematics education and used frequently in that subject area. Concept image and concept definition is two separate term. Tall and Vinner (1981) explained these two concepts separately. They define concept definition as the 'form of words used to specify that concept'. they define concept image as 'the total cognitive structure that is associated with the concept, which includes all the mental pictures and associated properties and processes'. They assert that it is built up over the years by experience, and that different stimuli at different times can activate different parts of the concept image developing them in a way, which need not be a coherent whole. Vinner (1992) asserts that specific individuals create idiosyncratic images and also the same individual might react differently to a concept encountered within different situations.

Cognitive theorists especially studied about concept images. Concept image is related with the cognition. Tall and Vinner (1981) describe it as the total cognitive structure associated with a concept in an individual's mind. It includes mental pictures, associated properties and processes as well as strings of words and symbols. It is a dynamic entity that develops, differentially over students, through a multitude of experiences. Tall and Vinner (1981) call the knowledge that is brought to bear by a particular student, at a particular time, and on a particular task, the evoked concept image.

The right information of teachers about concepts leads students learn more significantly. According to the stuides teachers have an important effect on the students when constructing the concept images (Vinner, 1992). Teachers right usage of concept in the instruction process is very important fort he students to understand the concepts.

It is an important issue how the teachers construct the concepts about the schools they will work, in their mind, what do they know about concepts and how do they think about concepts. Because the mental pictures of concepts about schools will lead the teachers to form some behavioural patterns and behave according to these patterns. These patterns can give some hints to the teacher educators about what kind of teacher they will be in their future professional life. That is the aim of this study. We have studied the concepts images of student teachers to reveal how do they see their future working places.

This is a descriptive study used survey method to gather data. Firstly literature review performed then the data for forming survey is prepared. The datas gathered from the students who will graduate this year. The survey is conducted to 30 students inAdıyaman University, Facult of Eucation.

There are 18 concepts used in the survey formed with the literature. Some concepts used in the survey are "School, Classroom, Teachers room, school playground, Labarotory, Library, etc". The student teachers are asked to write about the concepts what they think as an image when they first hear about concept. From this aspect we can say that this study is a qualitative study and is used semi structured answer sheet.

The datas are analysed with the conventional content analysis. Content analysis is carried out in four stage. In conventional content analysis, coding categories are derived directly from the text data. With a directed approach, analysis starts with a theory or relevant research findings as guidance for initial codes. A summative content analysis involves counting and comparisons, usually of keywords or content, followed by the interpretation of the underlying context.

Thirdly datas are regulated according to the codes and themes. At this stage, all sub-groups under the theme of a theme as an example of a participant's view of statements in quotation marks were transferred to the same reader. Perceptions of what is participants (Participants are given number of attendees #...) format.

Finally, the findings are interpreted. Detailed findings are presented on the steps required by the qualitative research and some results are interpreted by the researchers is passed. These results are supported by the literature.

According to data teacher candidates created various concepts images that were related to school concepts. It was seen that student teachers have created concept images as they are students. The formed images about school concept were seen as a general view. In addition, a wide variety of images related to the concepts of school teachers is not found because they are not experienced enough on this subject. Teacher candidates' images on school-related concepts has not been a wide variety because of they are still students in schools.

However, this research can be performed comparatively with teachers to reveal the student teachers concept images about schools.

Keyword: concept image, school concept, conceptual teaching.

References

Tall, D. O., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics, with particular reference to limits and continuity. Educational Studies in Mathematics, 12, 151–169.

Vinner, S. (1992). The function concept as a prototype for problems in mathematics learning.. In E. Dubinsky, & G. Harel (Eds.) The concept of function: Aspects of epistemology and pedagogy pp. 195–214. USA: MAA.

Yıldırım, A & Şimşek, H (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi

HAKKARİ FEN LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KANIT TEMELLİ ÖĞRENME MODELİNE GÖRE ÖĞRENME DURUMLARI

Okan SARIGÖZ, Hakkari Üniversitesi, okansarigoz@hakkari.edu.tr
Şule Fırat DURDUKOCA İnönü Üniversitesi, sufirat@stu.inonu.edu.tr

Özet

Kanıt temelli eğitimin temelinde daha önceden yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların sonuçlarından yararlanma vardır. Bu nedenle kanıt temelli eğitim kullanılarak özellikle bir dersin öğretim programı geliştirilecekse o dersle ilgili daha önce yapılan çalışmalar taranarak araştırmaların sonuçları incelenir. Gerekli değerlendirmeler yapıldıktan sonra öğretimde en üst seviyede verimi yakalayabilmek için programın gerekli görülen yerleri düzenlenerek program yeniden yapılandırılır. O halde kanıt temelli eğitimde veriler, daha önceden yapılan araştırmalardan, bu araştırmaların uygulamalarından ve sonuçlarından oluşturur. Yapılan araştırmalar, düzenlenecek olan programın temelini oluşturduğu için baz alınan çalışmaların da kaliteli olması esastır. Kanıt temelli eğitim, eğitimdeki yeni yaklaşımlardan birisi kabul edilmektedir. Bu araştırmada Kanıt Temelli Eğitimin, Yapılandırmacılık modeline göre etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada Kanıt Temelli Eğitim Modelinin Kimya Eğitimdeki etkisi belirlenmeye çalışılmış ve araştırmayla akademisyenlere, araştırmacılara ve öğretmenlere Kanıt Temelli Kimya Eğitimi hakkında bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Hakkari Fen Lisesi 9. Sınıf öğrencileriyle 2010-2011 öğretim yılında deney ve kontrol gruplu bir araştırma yapılmıştır. Tesadüfi yöntemle Fen Lisesindeki 2 sınıftan birisi deney grubu diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada deneysel desenlerden ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada Deney ve Kontrol grubu öğrencilerine Kimyasal Değişimler ünitesiyle ilgili daha önceden hazırlanmış 22 soruluk bir ön-test uygulanmış, daha sonra deney grubuna Kanıt Temelli Eğitime göre kontrol grubuna ise Yapılandırmacılık kuramına göre dersler işlenmiş ve ünite sonunda her iki gruba da ön testte verilen sorular tekrar verilerek son test uygulanmıştır. Uygulanan anket verileri SPSS paket programı yardımıyla analiz edilmiş yapılan uygulama sonucunda başlangıçta deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamazken, deney ve kontrol grubunun son test analizleri sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle, Fen Lisesi 9. Sınıf Kimya dersi, ünitelerindeki deneyler Kanıt Temelli Eğitim ölçütlerine göre yapıldığında öğrencilerin konuları daha iyi anladıkları ve kavradıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmayla yaparak, yaşayarak ve kanıtlanarak yapılan deneylerin, öğrencilerin zihinlerinde daha kalıcı izli bir davranış bıraktığı da kanıtlanmıştır. Ayrıca daha önceleri sadece tıp fakültelerinde uygulanan Kanıt Temelli Eğitim Modelinin eğitim-öğretimin birçok alanında da uygulanabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: kanıt temelli öğretim, kimya eğitimi, yapılandırmacılık, ortaöğretim.

LEARNING STATE OF HAKKARI SCIENCE HIGH SCHOOL 9TH GRADE STUDENTS IN ACCORDANCE WITH EVIDENCE-BASED LEARNING MODEL

Okan SARIGOZ, Hakkari University, okansarigoz@hakkari.edu.tr
Sule Fırat DURDUKOCA İnonu University, sufirat@stu.inonu.edu.tr

Abstract

In the basis of evidence-based teaching, there are studies have conductued before and benefitting from the results of these studies. Therefore using evidence-based learning, if especially curriculum of one lesson will be improved, results of the studies are examined searching the studies conducted before which are related to the lesson. After essential evalutaions are carried out, program is restructured to get the top efficiency organizing the considered necessary parts of it. In that case the done in evidence-based learning consist of studies conducted before, applications and results of these studies. Beacuse the conducted studies underlies the program will be ordered, it is essential that basal studies are quality. Evidence-based learning is accepted as one of the new approach in education. In this study it is attempted to specify the effectuality of Evidence-Based Learning in accordance with Constructivism model. In this study it is attempted to specify the effect of Evidence-Based Learning Model on Chemistry Education and to give a sight about Evidence-Based Chemistry Education to the academicians, researchers and teachers with this study. In parallel with this purpose a study with experimental and control group is conducted with Hakkari Science High School 9th grade students in 2010-2011 academic year. With random method, one of 2 Science High School classes has determined as experimental group and the other one has determined as control group. Pretest posttest design with control group of the experimental designs is used. In the study a pretest which is prepared before, consists of 22 questions and is about Chemical Changes chapter was applied to the Experimental and Control Group students, then experimental group is teached the lesson in accordance with Evidence-Based Learning and the control group is teached the lesson in accordance with Constructivism model and then the posttest is applied to the both group giving the same questions given in the pretest in the end of the unit. Applied questionnary done is analyzed via SPSS packaged software, yet as a result of the application there is no significant difference between control and experimental group, as a result of posttest analysis of experimental and control groups a significant result ensued in favor of experimental group. From this point of study results it is precipitated that when the experiments in the Science High School 9th Grade Chemistry Lesson chapters are performed in compliance with Evidence-Based Learning criteria, the students understand and comprehend the topics well. With this study it is also proved that the experiments conducted by making, living and proving remain more permenant and impressive behaviour in students' minds. Besides it is concluded that Evidence-Based Learning Model which were being applied to only medical faculities can be applied to many fields of education.

Keyword: evidence-based learning, chemistry education, constructivism, secondary education.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOPEDAGOJİK YETERLİKLERİ

İbrahim Yaşar KAZU, Fırat Üniversitesi ,ibrahimykazu@gmail.com
Pınar ERTEN, Milli Eğitim Müdürlüğü, perten80_01@yahoo.com

Özet

Öğrencilerin nasıl öğrendiği pedagojinin kapsamında olduğundan öğrencilerin kişisel ilgileri, özellikleri ve becerileri dikkate alınarak öğretmenler tarafından etkili bir öğretim gerçekleştirilmelidir. Başarılı bir öğretmen alan bilgisine, pedagojik bilgiye, müfredat bilgisine, teknolojik yeterliklere sahip olmalıdır. Öğretme-Öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için öğreten ve öğrenen arasında; açıklığa dayanan, önemsenen, birbirine ihtiyaç duyulan, birbirinden ayrı olan, ihtiyaçlarını karşılıklı olarak giderebilen ilişki kurulmalıdır.

Uzun zamandan beri her alanda yaşanan gelişim ve değişimden eğitim sistemi de etkilenmiştir. Eğitimde teknolojik yatırımların yapılmasıyla, sistem içerisinde yer alan bireylerin bu teknolojik değişime ve gelişime paralel olarak yetiştirilmesi ve eğitilmesi sağlanmıştır. Öğrenme ortamları teknolojinin bütün nimetlerini kullanabilecek şekilde düzenlenmeye başlanmıştır. Öğrenme ve öğretme ortamlarında öğretmenlerin rehberliğini, uygulamaların yapılabilirliğini artırmada teknoloji kullanılmıştır. Pedagoji, öğretimin öğretmen merkezli anlayışını temel aldığından günümüzde teknolojilerin eğitim alanına girmesiyle öğretmen ve öğrencilerin öğretimde rolleri tamamen değişmiştir. Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif ve özgür olduğu, öğretmenin ise öğrencinin öğrenmesine yardımcı ve rehber konumda olduğu ve buna yönelik öğrenci merkezli yaklaşımlar uygulanmıştır. Öğrencinin nasıl öğrendiği ve yeni bilgiyi nasıl içselleştirdiğini konu alan oluşturmacı yaklaşım ile öğrenme süreçlerinde öğrenciden öğrenene, öğretmenden kolaylaştırıcı-yardımcı öğrenene doğru bir değişim gerçekleşmiştir. Öğrenci teknoloji ile doğrudan etkileşmeye, teknolojinin kendine özgü araçlarını içerik, değerlendirme ve etkinlikler hazırlamada kullanmaya başlamıştır.

Teknoloji yenilikleri, gerçekçi ve ilgi çekici öğrenme etkinlikleri ile donatılmış, bireylere sahiplik duygusunu veren, aktif katılımı, işbirliği ve sosyal etkileşimi sağlayan, müfredatın ve teknolojik araçların öğrenciye öğrenme sürecinde üretme, yansıma ve dönüt alma imkânları sunan bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Öğrencilerin bilgisayar ve internet teknolojilerinden yaralanmaları sonucunda, eğitimini aldıkları meslek alanı ile ilgili bilinçlilik seviyelerinin arttığı ve meslekleri ile ilgi olumlu tutum oluşturmalarına katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. İnternetin eğitimde kullanılması, öğrenmeyi öğretme, yaşam boyu eğitim sağlama, bireysel farkları dikkate alma, öğrenmeye katılma, araştırma, keşfetme, modüler programlama ve öğrencinin öğrenme sürecini kendi öğrenme hızına göre programlama yapma imkânı sunar. İnternet teknolojilerinin öğretimde kullanılmasıyla; öğrenme merkeze ve deneyimler ön plana çıkarılmış, öğretmenin rolü öğrenmeyi öğreten ve bu süreçte öğrenciye yardım etmeye dönüşmüş, bilgilerin güvenirliğini artırmış, zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırmıştır.

Öğretmenler, farklı yöntemlerle neyi, nasıl öğretecekleri konusunda çeşitli anlayışlara sahip olmalı; öğrencilere böyle bir teknolojiyi kullanırken, nasıl öğrenilmesi gerektiği konusunda yardım etmelidir. Öğretmenlerin farklı toplumsal, politik ve yaşam kültürleriyle ilgili bilgiye sahip olması gerektiğinden, program, sınıf ve öğrenme ortamlarını şekillendirerek, öğrencilere yaşam hakkında bilgiler vermenin yanı sıra düşünce sahibi olmaları ve kendi kimliklerini geliştirebilme olanakları da sağlanacaktır. Öğretmen yetiştirmede, genel kültür daha önemli, alan bilgisi biraz daha az ağırlıklıdır. Öğretmenlik meslek bilgisi ve teknolojik alan bilgisi daha önemli hale gelmiştir. Öğretmen yetiştirmede ve yeterliklerinin tanımlanmasında davranışçı anlayıştan, alan bilgisi ile pedagojinin ve teknolojinin bütünleştiği teknopedagoji (teknolojik pedagojik alan bilgisi) anlayışı ortaya çıkmıştır. Teknopedagoji, öğretim programları ve konu alanı, programın nasıl öğretileceği ve alanın diğer alanlarla ilişkisi, alandaki son gelişmeler, alanın temel kavram, araç ve yapıları, öğretilecek içeriğin teknoloji ile bütünleştirilmesi hakkında bilgi sahibi olmaktır. Eğitim sürecinin etkiliği ve verimliliği için teknolojiyi kullanabilme ve bilgi okuryazarlığı becerisine sahip olmalılar. Ayrıca, öğrenme sürecinde yeni teknik ve yöntemler kullanıldığından öğretim ortamları da buna göre düzenlenmektedir. Teknopedagoji, teknoloji destekli bir eğitim gerçekleştirilmeyi sağlayacak şekilde bir eğitim programı hazırlamak için öğretmen, öğrenciler ve öğretim teknologlarını da kapsayan bir ekibin ortaya getireceği bir öğretim tasarımıdır. Eğitim sürecinde teknolojik, pedagojik ve içerik bilgisi açısından ortak bir planlama yapılmalıdır. Böylelikle Teknopedagojik öğrenme ortamında kendi kendine öğrenme, teknoloji kullanımı ve eleştirel düşünme geliştirilir.

Etkin öğrenme ortamları hazırlamada öğretmenlerin kendilerini hem alanlarında hem de teknolojiyi kullanma yönünde yetiştirmeleri ve eğitim programlarının da bunlara olanak verecek şekilde olmasını sağlayacak teknopedagojik yeterlikleri sahip olma derecelerini belirlemek bu çalışma ile amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının teknopedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri ile cinsiyet, bölüm, teknolojik gelişimleri takip edebilme durumlarına ve derse yönelik materyal hazırlayabilme değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma tarama modelindedir. 2010-2011 akademik yılında Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları araştırmanın çalışma gurubunu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki katılımcıların teknopedagojik yeterliklerinin belirlenmesine yönelik konu ile ilgili yerli ve yabancı literatür taranarak likert tipinde bir ölçek araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve bu görüşler doğrultusunda ölçeğe son şekli verilerek geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD testleri kullanılmıştır. Varyans analizi ve t-testi için önce Levene testi uygulanarak dağılımın normal olup olmadığına bakılmış, dağılımın normal olmadığı durumlarda Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken "1.00–1.80" arasındaki ortalama değerler için "hiç katılmıyorum"; "1.81–2.60" arasında bulunanlar için "katılmıyorum"; "2.61–3.40" arasındakiler için "biraz katılıyorum"; "3.41–4.20" arasındakiler için "katılıyorum" ve "4.21–5.00" arasındakiler için ise "tamamen katılıyorum" düzeyleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve bunların diğer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmesi araştırma içinde gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler teknopedagojik, öğretmen adayı, teknopedagojik içerik alan bilgisi, özyeterlik.

TECHNOPEDAGOGICAL QUALIFICATIONS OF TEACHER CANDIDATES

İbrahim Yasar KAZU, Fırat University ,ibrahimykazu@gmail.com
Pınar ERTEN, MEB, perten80_01@yahoo.com

Abstract

On account of the fact that how students learn is in the scope of pedagogy, teachers should carry out an effective teaching considering students' personal interests, characteristics and abilities. A successful teacher must have a grasp of content knowledge, pedagogical content knowledge, curriculum knowledge and technological qualifications.

A relationship that is cared about, based on explicitation, apart from each other, and in that related parties need and satisfy the needs of each other must be established between the teacher and the learner for an effective teaching-learning process,

Education system has been affected from the developments and changes that have emerged in all fields for a long time, too. Making technological investments in education has provided that individuals in the system have been trained and educated in paralel with these technological changes and developments. Learning environment has started to be arranged in a way that one could make the most of technological opportunities. Technology has been used in enhancing the guidance of teachers, practicability of the applications in learning and teaching environment. As pedagogy is based on the teacher-centered approach of teaching, the roles of teachers and students have changed thoroughly in teaching as a result of tecnologogy's entering in the field of education. Learner-centered approaches in that students are active and free in teaching process and the teacher is counselor and facilitator in students' learning have been applied. A change has been occured from "student" to "learner" and from "teacher" to "facilitator and vice learner" in learning processes with the constructionist approach that focuses on how students learn and how they internalize the new information. Students have started to interact with technology directly and use the distinctive devices of technology to prepare the content, evaluation and tasks.

Technological innovations offer a learning atmosphere that is enriched with realist and attractive learning tasks, enables students gain the sense of belonging, provides active participation,cooperation and social interaction and in that curriculum and technological devices offer students opportunities to produce, reflect and get feedback in the learning process.

It has been proved that students' making use of computer and internet technologies has enhanced the conscious level about their professions they were trained and has helped them to take positive attitude towards their profession. Making use of internet in education offers opportunity to teach learning, to provide a life-long education, to consider personal differences,to take role in learning, to investigate, to discover, to make modular programming and enables students to programme their learning process according to their own learning speed. As a result of using internet technologies in teaching; learning has been centralized and experiences have been highlighted; the teacher's role has changed into the one teaching learning and helping students in that process; knowledge reliability has been increased and time- place limit has been removed.

Teachers must have various insights about what and how they teach by using different techniques and he/she must help students about how to learn while using such a technology. As teachers must have knowledge about different social, political and life cultures, they will enable students have reasoning and enhance their own identities as well as enlightening them about life shaping programme, class and learning atmospheres. World knowledge is more important than field knowledge in teacher training. Professional teaching knowledge and technological field knowledge have become more significant. Technopedagogical(technological pedagogical field knowledge) approach in that field knowledge interacts with pedagogy and technology has arised out of behavioral approach in teacher training and identifying their competences. Technopedagogy is to have knowledge about curriculum and subject content, how to teach the programme and the relationship of the field with the other fields, the latest developments in the field, basic concepts, devices and structures of the field and integrating the content to be taught with technology. Teachers must have information literacy and the competence of using technology for an efficient and prolific teaching process. As new methods and techniques are used in learning process, teaching atmospheres are arranged compatible with these. Technopedagogy is a teaching design that an equip involving teachers, students and teaching technologists generate in a way to prepare a curriculum that will provide a technologically supported education. A shared planning in terms of technology, pedagogy and content knowledge must be done in teaching process. Thus; autonomous learning, use of technology and critical thinking are enhanced in technopedagogical learning process.

This project aims at teachers' improving themselvs both in their own fields and in using technology and identifying to what extent they have technopedagogical competences providing that the curriculum will be in a way to be convenient for helping teachers realize these to prepare an active learning atmosphere. For this purpose, it has been investigated whether there is a significant difference among the teacher candidates' view on technopedagogic proficiency, department, following the technological developments and variances on preparing material for lessons or not. The research is a survey model. Final year teacher candidates at Fırat University Faculty of Technical Education in 2010-2011 academic year are the study groups of the research. Likert type scale was developed by the researchers by scanning local and international literature on the subject to determine the technopedagogic competencies of the participants involved in this study. Learned opinion was taken for the validity of the scale and validity and reliability analysis of the scale was formed in light of opinions giving final form to the scale. In the analysis of data, percentage, frequency, arithmetic mean and standard deviation, t-test of independence groups, one-way analysis of variance and LSD tests were used. For variance and t-test, Levene tests were applied first to check the distribution is normal or not. In case of distribution is not normal , Mann Whitney U and Kruskol-Wallis H test were used. The level of significance was taken as 0,05. When the arithmetic averages were interpreted, for the averages between 1.00-1.80 "strongly disagree'', for the averages between 1.81-2.60 "disagree", for those in between 2.61-3.40 "partly agree'', for those in between 3.41-4.20 "agree", and for those in between 4.21-5.00 "totally agree'' levels were used. The results obtained according to teacher candidates' view and evaluations of these by comparing them with other studies were conducted within the research.

Keyword: technopedagogic, teacher candidates, technopedagogic content knowledge, self-efficacy

FACEBOOK'UN YABANCI DİL ÖĞRETİM ELEMANLARINCA EĞİTİM ARACI OLARAK KULLANIMI: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEK OKULU ÖRNEĞİ

İlknur İSTİFÇİ, Anadolu Üniversitesi, iistifci@anadolu.edu.tr

Özet

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin her alanda, özellikle de eğitim alanında kullanılmasının yaygınlaşması, öğretmenler ve öğrenciler tarafından yoğun bir şekilde kullanılmasını da gündeme getirmektedir. Öğretmenler, öğretim elemanları ve öğrenciler birbirlerinden fiziksel olarak ayrı olsalar bile bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde iletişim kurmakta, dersleriyle ilgili bilgiler edinmekte, edindikleri bu bilgileri yinelemekte ve sınıfta öğrendiklerini pekiştirmektedirler. Bir şemsiye kavram olan eğitimin temelinde iletişim ve etkileşim vardır. Öğrenme ve öğretme açısından bakıldığında, iletişim ve etkileşim olmayınca neredeyse öğrenme ve öğretme de olmamaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojileri içinde yer alan sosyal medya araçlarının önemi, eğitim bakımından değerlendirildiğinde gittikçe artmaktadır. Sosyal medya araçları genelde, sosyal paylaşım ağları olarak da adlandırılmaktadır. Bu ağlar içinde en çok bilineni ve kullanılanı Facebook'tur. Facebook iletişim ve bilgi alışverişi sağlayan bir sosyal ağdır. Bu sosyal ağ internet bağlantısına sahip olan dünyanın her yerindeki insanlar birbirleriyle iletişim kurabilmekte ve etkileşim içinde olabilmektedir. Başka bir deyişle insanlar kendilerine sanal toplumsal yaşam oluşturmaktadır. Bu sanal toplumsal yaşamlarda kişiler, kendilerini tanımlayarak, aynı kültür düzeyindeki rahatlıkla anlaşabilecekleri diğer insanlarla İnternetin sunduğu olanaklar aracılığı ile iletişim kurmaktadırlar.

Başka bir deyişle insanlar diğer insanlarla İnternetin sunduğu olanaklar sayesinde iletişim kurmakta ve etkileşimde bulunabilmektedirler. Günümüzde Facebook'tan eğitim amaçlı da yararlanılmaktadır.

Facebook'un eğitim amaçlı kullanımıyla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar genellikle öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ya da öğrenci- öğrenci etkileşimleriyle ilgilidir. Bu araştırmalar bir anlamda insanların internet üzerinde yarattığı sanal toplumsal yaşamları ve ilişkilerini kapsamaktadır.

Facebook ile öğretmen, öğretim elemanı ve öğrencilerin günlük yaşamlarındaki paylaşımları, mesleklerinde ya da gelecekteki mesleklerinde bu araçları verimli bir şekilde kullanmalarını sağlayacaktır. Facebook öğretim elemanları için de birçok olanak sağlamaktadır. Bu olanaklardan başlıcaları; öğrencilerine ulaşma, kendilerini öğrencilerin yerine koyma, öğrencilerin duygularına katılma ve onları anlamadır. Facebook, çok değişik kişisel özelliklere sahip insanlar için esnek ve kullanıcı dostu olarak bilinmektedir. Daha da ötesi internet üzerinden iletişim ve etkileşim kurmak için diğer iletişim ve etkileşim araçlarına göre daha ekonomik ve kişiye özgüdür.

Facebook bugün milyonlarca kişi tarafından kullanılmakta ve insanların günlük yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olmaktadır. Selwyn (2007) tarafından yapılan bir araştırmada Facebook kullanımındaki eğitsel konulardan birinin uygulama ve akademik bilgilerin paylaşımı olduğu belirtilmiştir.

Günümüzde değişen dil öğreniminde bilgisayar ve İnternet kullanımlarının özellikle genç öğrenciler için etkili motivasyon sağlaması, değişen öğretmen ve öğrenci rolleri ve ilişkileri açısından etkili olacağı göz önüne alınırsa, öğretmenlerin ve öğrencilerin Facebook yoluyla iletişim kurmaları kaçınılmaz hale gelmiştir (İstifçi ve Girginer, 2011). Öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını Facebook'ta geçirmeleri yabancı dil öğretmenlerinin ilgisini çekmiş ve Facebook yoluyla dil öğrenimi desteklenmeye başlanmıştır. Facebook kaynak kitapların paylaşımı, duyurumu, grup ödevleri, uygulamalar ve dersler için kullanılmaktadır. Öğretim elemanları ve öğrenciler Facebook'ta derslere ait materyalleri, web sitelerine ait adresleri ve videoları gönderebilmekte, google belgeleri ile bağlantı oluşturarak öğrencilerin sunularını, ödevlerini ve diğer ürünleri paylaşılabilmektedirler. Facebook''un eğitim amaçlı kullanımında öğretim elemanları ve öğrenciler başlıca şu işlevleri yerine getirmektedirler:

Ortak çalışma yoluyla öğrenmeyi sağlamak,
Araştırma yapmak,
Sorgulama yapmak,
Tartışma becerileri geliştirmek,
Eleştirel düşünme becerilerini desteklemek,
Problem çözme becerileri geliştirmek,
Öğrenme ve öğretme materyallerini (video dosyaları, ses dosyaları, resimler, tablolama, sunu, veritabanı ve diğer türdeki belgeleri içeren web siteleri) paylaşmak,
Günlük olayları ve haberleri derslerle ilişkilendirerek paylaşmak,
Kişileri ya da grupları izlemek,
Derslerle ilgili tartışma ortamlarına katılmak.

Facebook ile ilgili olarak yukarıdaki işlevlerin gerçekleşmesine, öğretmenlerin görüşlerine ve öğrencilerin görüşlerine yönelik bazı araştırmalar yapılmıştır. Ancak alan yazında yabancı dil öğretim elemanlarının Facebook kullanım düzeylerini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun için bu çalışma yabancı dil öğretim elemanlarının Facebook kullanım düzeylerini saptamayı amaçlamaktadır. Çalışmada Facebook kullanımıyla ilgili dört temel soruya yanıt bulmaya çalışılmıştır. Çalışmada Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce, Almanca ve Fransızca ders veren 180 öğretim elemanına anket uygulanmıştır. Anket Tiryakioğlu ve Erzurum (2011) tarafından geliştirilmiştir.

Anket uygulamasında öğretim elemanlarının kişisel özelliklerinin yanı sıra, Facebook'u benimseme, Facebook'u kullanma amacı ve Facebook'u eğitsel kullanma hakkındaki düşüncelerini saptamak üzere 4 bölümde toplam 52 soru sorulmuştur. Birinci bölümdeki sorular öğretim elemanının kişisel özelliklerini saptama amacındadır.

Anketin ikinci bölümündeki sorularla öğretim elemanlarının Facebook'u benimseyip benimsemedikleri sorgulanmıştır.

Anketin üçüncü bölümdeki sorularla da öğretim elemanlarının Facebook'u hangi amaç için kullandıkları saptanmak istenmiştir. Dördüncü bölümdeki sorularla ise öğretim elemanlarının Facebook'un eğitsel amaçlı kullanımı hakkındaki düşüncelerini saptanmak amaçlanmıştır. Veriler SPSS 15 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veriler; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve tek yönlü varyans çözülmesi yapılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın her bir amacı doğrultusunda bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçları Facebook'un öğretim elemanları tarafından yaygın olarak kullanıldığını göstermiştir. İngilizce, Almanca ve Fransızca öğreten öğretim elemanları arasında Facebook kullanımı konusunda bazı farklılıklar bulunmuştur. Özellikle İngilizce öğreten öğretim elemanlarının Facebook'u yaygın bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hatta bazı İngilizce öğreten öğretim

elemanlarının sınıf sayfaları oluşturarak haberleşme, ders etkinliklerini paylaşma, ödev verme, video paylaşma gibi etkinlikler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Sonuçlara dayalı olarak Facebook'un yabancı dilde kullanımıyla ilgili öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: e-öğrenme, sosyal medya araçları, yabancı dil öğrenimi, Facebook.

THE USE OF FACEBOOK AS A MEANS OF EDUCATION BY FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTORS: A SAMPLE OF ANADOLU UNİVERSİTY, SCHOOL OF FOREİGN LANGUAGES

Ilknur ISTİFCİ, Anadolu University, iistifci@anadolu.edu.tr

Abstract
Nowadays the widespread use of information and communication technologies in every field, especially in education brings forward the idea of use of them by teachers and students intensively. Although teachers and students are far from each other physically, they communicate thanks to information and communication technologies, learn new information about their lessons, repeat this information and reinforce what they learn in class. When taking learning and teaching into consideration, learning and teaching do not happen without communication and interaction.
The importance of social media tools in information and communication technologies has been increasing in terms of education. Social media tools are generally called as social networking sites. Facebook is the mostly used and known tool among them. Facebook is a social network that provides communication and information exchange. People who have Internet connection in every part of the world communicate and interact among themselves via this social tool. In other words, people compose virtual social lives for themselves. People in these virtual lives identify themselves, communicate and get along with people who have the same cultural level via the facilities that the Internet provides. In other words, people can communicate and interact with the other people via the Internet facilities. Being an umbrella term, education has communication and interaction basis.
Nowadays, Facebook is used for educational purposes and there have been studies concerning the educational use of Facebook. These studies are generally about teacher-teacher, teacher-student or student-student interactions. These studies, in a sense, comprise virtual social lives and their relations in the Internet. Teacher, instructor and students' sharing with Facebook in their daily lives will make them use this tool effectively in their worklife or future jobs. Facebook also provides a lot of opportunities for instructors. Some major opportunities are reaching the students, feeling empathy with students, integrating with their feelings and understanding them. Facebook is known as flexible and user-friendly for people who have different personalities. Furthermore, it is more economical and private than other communication tools to communicate and interact via the Internet.
Facebook is used by millions of people and becomes an inevitable part of their lives. In a study carried out by Selwyn (2007), it has been found out that one of the educational topics of Facebook is practice and sharing of academic information. Providing effective motivation especially for the youth and being effective for the changing roles and relations of teachers and students by using computers and the Internet in foreign language teaching, it becomes inevitable for the students and teachers to use Facebook (İstifçi ve Girginer, 2011). Students' passing most of their time in Facebook has got the attention of foreign language teachers and language learning via Facebook has started to be supported. Facebook is used for sharing resource books, announcements, group works, applications and lessons. Teachers and students can send the lesson materials, addresses of web sites and videos, share student presentations, homework and other materials by having links via google. Using Facebook for educational purposes, teachers and students fulfill the basic following functions:
Learning through collaborative learning,
Carry on research,
Questioning,
Improving discussion skills,
Supporting critical thinking skills,
Improving problem solving skills,
Sharing teaching and learning materials (video files, voice files, pictures, charts, presentation, websites that include database and other types of documents),
Sharing daily news and events by associating them with lessons
Following some groups or people,
Participating discussions related to lessons.
There have been some studies related to the above functions of Facebook, and the opinions of teachers and students. Hovewer, there have not been studies investigating the usage levels of Facebook by foreign language instructors in the literature. Thus, this study aims at finding out foreign language instructors' usage levels of Facebook.
This study tries to answer four basic research questions about the use of Facebook. A questionnaire was given to 180 English, French and German language instructors at the School of Foreign Languages, Basic Languages Department of Anadolu University. The questionnaire was developed by Tiryakioğlu and Erzurum (2011).
In the application of the questionnaire, apart from the personal information about the instructors, 52 questions in four parts were asked in order to detect the acceptance of Facebook, the purpose of use and their opinions on the educational use of Facebook. The questions in the first part aim to detect personal information about the instructors. The acceptance of Facebook was questioned with the questions in the second part. The questions in the third part were asked to find out the purpose of the instructors on using Facebook. The questions in the fourth part were asked to detect the instructors' views on educational use of Facebook. Data were analyzed using SPSS 15 program by calculating frequency, percentage, means and one way variance analysis.
Findings emerged related to every aim of the study. Some conclusions were drawn from the findings gained in the study.
The results of the study revealed that Facebook has been used widely by instructors. There were some differences in the use of Facebook among English, French and German instructors. It was found that English instructors made extensive use of Facebook. Moreover, some instructors were found to create class pages and have some activities like communication, sharing class events, giving homework and sharing videos.
Based on the results, the study was concluded by some implications to use Facebook in foreign language learning.

Keyword: e-learning, social media tools, foreign language learning, Facebook.

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK TEKNOLOJİYLE BÜTÜNLEŞME ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Öner USLU, oneruslu@gmail.com
Nilay BÜMEN, Ege Üniversitesi, nilay.bumen@ege.edu.tr

Özet

Türkiye'de eğitim teknolojilerine yapılan yatırımlar artarak sürmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların tamamına yakınında bilişim teknolojileri sınıfları kurulmuş ve sınıfların tümünün internet bağlantısı gerçekleştirilmiştir. Lise ve dengi okulların öğrencilerinin % 100'ü, ilköğretim okulları öğrencilerinin % 94'ü olmak üzere yaklaşık 12 milyon öğrencinin ve 621.000 bilgisayarın internet erişimi sağlanmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı - Ulaştırma Bakanlığının desteği ile yürütmekte olan Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi kapsamında 2013 yılı sonuna kadar okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarda toplam 620.000 dersliğe dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı ve internet altyapısı oluşturmak planlanmaktadır. Bununla birlikte teknolojinin okullara girmesi, teknolojilerin öğrenme öğretme ortamlarıyla bütünleştirildiği anlamına gelmez. Eğitim teknolojilerine yapılan yatırımların işe yaraması için öğretmelerin bu teknolojileri öğrenme öğretme süreçleri ile bütünleştirmeleri gerekmektedir. Teknolojiyle bütünleşme öğrenci öğrenmesini arttırmak amacıyla eğitim teknolojilerinin işe koşulması olarak tanımlanabilir. Teknolojiyle bütünleşme bazı durumlarda teknolojinin içeriği sunmak için kullanılması anlamına gelirken, bazı durumlarda da öğrencilerin öğrenme ürünlerini hazırlamak için teknolojiden yararlanmasıdır. Teknolojiyle bütünleşme tam olarak gerçekleştiğinde öğrenme ortamı daha öğrenci merkezli, disiplinler arası ve proje tabanlı olarak gerçekleşir; akran öğretimi ve bireysel öğrenme artar. Öte yandan öğretmenlerin eğitim teknolojileri ile bütünleşmeleri bir anda gerçekleşen bir olay değil; uzun soluklu bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenler, a) teknoloji farkındalığı, b) kişisel amaçlar için teknoloji kullanımı, c) derse hazırlık amacıyla teknoloji kullanımı ve d) öğrenci merkezli eğitimi desteklemek amacıyla teknoloji kullanımı şeklinde tanımlanabilecek çeşitli aşamalardan geçer. Milli Eğitim Bakanlığı da öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi desteklemek amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları gerektiğini belirtmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin teknoloji kullanımları giderek artmakla birlikte, bu artışın öğrenme öğretme sürecinde teknolojiden yararlanmaya yansıdığını söylemek güçtür. Eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojilerine yapılan yatırımların işe yarayıp yaramadığının sorgulanabilmesi için, öğretmenlerin teknolojiyle bütünleşme durumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaca yönelik yurt dışında çeşitli ölçme araçları olmasına rağmen, Türkçe geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri ile bütünleşme durumlarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda alanyazın taramasında ulaşılan birçok ölçme aracından esinlenilerek ve yedi öğretmenle yapılandırılmamış görüşmeler yapılarak ilk taslak oluşturulmuştur. Madde havuzunun kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman kanısına başvurulmuştur (n=6). Bazı değişiklikler yapıldıktan sonra 2009-10 öğretim yılında 460 öğretmen üzerinde ilk deneme uygulaması yapılmış, 447'si üzerinde açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi değerleri kabul edilebilir sınırlar içerisinde bulunmasına rağmen, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tatmin edici olmadığından ölçek geliştirme çalışmalarının tekrar edilmesine karar verilmiştir. Yeniden alanyazın taraması yapıldığında geliştirilmeye çalışan ölçeğin boyutları ile paralel boyutlardan oluşan geçerli ve güvenilir İngilizce bir ölçek yayınlandığı görülmüştür. Söz konusu ölçekten yararlanılarak ölçeğe etik boyutunun eklenmesine karar verilmiş ve bu ölçeğin çeşitli boyutlarındaki beş maddeden esinlenilerek madde havuzuna yeni maddeler eklenmiştir. Bu işlemlerden sonra ölçek taslağı yeniden uzman görüşüne sunulmuştur (n=5). (Bu uzmanlardan birisi ölçme değerlendirme alanında doçent, birisi eğitim programları ve öğretim alanında doçent, ikisi bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında doçent ve birisi de bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında doktora derecelerine sahiptir.) Taslak ölçeğin ilk uygulamasında sınıfında bilgi ve iletişim teknolojisine sahip olmayan öğretmenlerin de formları doldurdukları belirlenmiştir. Ancak anket formlarını inceleyerek bunların tespit edilmesi mümkün olmamıştır. Bu durumun veri setini bozduğu düşünüldüğünden ölçeğin ikinci taslağına "Uygulanabilir Değil" seçeneğinin eklenmesine karar verilmiştir. İkinci taslağın deneme uygulaması için 2010-11 öğretim yılında (298 adet elektronik ortamda, 1039 adet basılı olmak üzere) toplam 1337 öğretmene ulaşılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi öncesi boş madde bulunan veya "Uygulanabilir Değil" seçeneği işaretli olan bütün formlar analiz dışı bırakılmış ve 828 form üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak en çok olabilirlik yöntemi ile açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve toplam varyansın %59.63'ünü açıklayan altı boyut oluşmuştur. Beş faktörle sınırlı tutularak tekrar varimaks döndürme yapıldığında toplam varyansın %54,94'ünü açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Ters çevrilmiş olmasına rağmen faktör yapısına olumsuz yük veren 26. madde ile toplandıkları faktörün isimlendirilmesi zor görünen 4., 13, 18., ve 22. maddeler çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Bu durumda toplam varyansın %56.28'ini açıklayan beş faktörlü bir yapı (sınıf içi teknoloji kullanımı, etik, öğrencilerin teknoloji kullanımına teşvik edilmesi, öğrenci ile iletişimde teknoloji kullanımı, derse hazırlıkta teknoloji kullanımı) elde edilmiştir. Bu faktörlerin Cronbach α güvenilirlik katsayıları sırasıyla .86, .87, .78, .70, .74 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen bu yapı üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen değerler yapısal eşitlik modellemelerinde modelin veriye uyumunun değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan çeşitli uyum indeksleri açısından incelenmiştir. 23 madde üzerinden gerçekleştirilen analiz sonucunda modifikasyon indekslerinin önerdiği bağlantılardan ikisi analize eklenmiştir. Sonuçlara göre, Chi-Square= 1101.86, df=218, RMSEA=0.055, S-RMR=0.046, NFI=0.96, NNFI=0.96, CFI=0.96, GFI=0.93, AGFI=0.92 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında RMSEA indeksinde 0.00 – 0.05 aralığının iyi uyum düzeyini gösterdiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu değerler ölçeğin yapıyla iyi bir uyum verdiğini ve teknolojiyle bütünleşme durumlarının belirlenmesi amacıyla öğretmenlere uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak bu çalışmada öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileriyle bütünleşme düzeylerini belirlemek üzere 23 madde ve beş boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Türkiye'de eğitim teknolojilerine yapılan yatırımların giderek attığı bir dönemde, öğretmenlerin teknolojiyle bütünleşme durumlarını belirlemeye yönelik bu ölçeğin ilgili araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: teknolojiyle bütünleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımı, ölçek geliştirme, doğrulayıcı faktör analizi

DEVELOPMENT OF TEACHERS' TECHNOLOGY INTEGRATION SCALE

Oner USLU, oneruslu@gmail.com
Nilay BUMEN, Ege University, nilay.bumen@ege.edu.tr

Abstract
In Turkey, investments for education technologies continue in an increasing pace. Almost in all of the schools that administered by Ministry of National Education (MoNE), computer labs were founded and all of these labs were provided with Internet connection. Besides, in the scope of the project FATIH, it is planned to furnish total 620.000 classrooms with laptops, projection devices and Internet infrastructure by the end of 2013. However, installment of the technology in to the schools doesn't necessarily mean that these technologies were being integrated with the learning and teaching environments. For being able to utilize the investments related to the education technologies, the teachers are supposed to integrate these technologies with learning and teaching processes. Technology integration can be defined as the engagement of the education technologies for enhancing the student learning. In some cases, technology integration means employing the technology for presenting the content, although in some other cases, it means employment of the technology as an instrument for preparing their own learning materials by students for themselves. When the technology integration is achieved completely, the learning environment gains a more student centered, more multidisciplinary and more project based structure, peer tutoring and individual learning are enhanced as well. MoNE declared that the teachers were required to use the information and communication technologies (ICT) for being able support the student-centered education. In Turkey, the technology use of the teachers is constantly increasing; however, it is rather difficult to claim that this increase is being reflected to the employment of technology upon learning and teaching processes. For being able to investigate the functionality of these ICT related investments, it is necessary to find out the situation of the teachers' technology integration level. There are various scales for this purpose in foreign countries; however, there is not any valid and reliable scale prepared for this purpose in Turkish language. Thereupon, the aim of this study is to develop a valid and reliable scale which is employable for concluding the situation of the teachers' technology integration level. For this purpose, an extensive amount of literature were reviewed and numerous instruments were examined. Moreover, unstructured interviews were convened with seven teachers for being able to derivate an appropriate first draft. Expert opinion (n=6) were taken in order to confirm the scope and semblance validity of item pool. After several modifications, first trial was carried on with participation of 460 teachers during the 2009-10 academic year, exploratory factor analysis was applied over 447 of the subjects. Although, exploratory factor analysis outcomes were registered within the acceptable limits, confirmatory factor analysis outcomes were not satisfactory. Because of this, it was decided to repeat the scale development studies. While reviewing the literature once again, it was noticed a very recent study, containing a valid and reliable scale published in English language which had parallel dimensions to the one that was attempted to be developed by us. Based on the inspiration from the aforementioned study, it was decided to add the ethics dimension to the scale. Similarly, based on the inspiration from the same study, five items were added to the item pool. After these modifications, the altered scale draft was submitted once more to the expert opinion (n=5). (One of these experts has docent title in measurement and evaluation field, one of them has a docent title in curriculum and education field, two of them have docent titles in computer and education technologies field, one of them has a PhD degree in computer and education technologies field). It was decided to add a "Not-Applicable" titled option to the second draft scale. The trial of the second draft trial was carried on with participation of 1337 teachers (298 of them participated via electronic media, 1039 of them participated via printed media) during the 2010-11 academic year. Prior to the exploratory factor analysis, each form containing any unmarked option or marked with "Not-Applicable" option was excluded from the analysis. Consequently, the analysis was carried on with 828 forms. First, exploratory factor analysis via maximum likelihood method was applied and six dimensions were emerged explaining 59.63% of the total variance. When varimax rotation with limited five factors was applied once again, it was obtained a structure which explained 54,94% of the total variance. The 26. item which exerted negative impact even in the rotated state was excluded. 4., 13, 18. and 22. items were also excluded because it was rather difficult and ambiguous to nominate the factor which those items were gathered over. Thereafter, the analysis was repeated. Consequently, a five factorial (intra-classroom technology use, ethics, encouragement of the students for using technology, technology use through communication with students, technology use during course preparation) form, explaining 56.28% of the total variance was obtained. The Cronbach's α for these factors were calculated as follows; 0.86, 0.87, 0.78, 0.70 and 0.74, respectively. Over the obtained structure, confirmatory factor analysis was applied on 23 items. Then, in accordance with the outcomes, two of the equations which were suggested by the modification indexes were added to the analysis. Following values were obtained through calculations which were based on the outcomes; Chi-Square=1101.86, df=218, RMSEA=0.055, S-RMR=0.046, NFI=0.96, NNFI=0.96, CFI=0.96, GFI=0.93, AGFI=0.92. In literature, an interval of 0.00 – 0.05 on RMSEA index is regarded as an indication for a convincing goodness of fit. Therefore, these values suggest that the scale was in a good fit with the structure, and revealed that the scale was applicable to the teachers in order to conclude the situation of their technology integration level. As the result of this study, it was developed a valid and reliable scale which constituted 23 items and five dimensions for being able to conclude the teachers' technology integration level related to ICT. Considering the investments for education technologies are being continued in an increasing pace, it is thought that, this scale would contribute to the relevant researches in Turkey.

Keyword: technology integration, teachers' ict integration, scale development, confirmatory factor analysis

HOW TO USE EFFECTIVELY NEW SOCIAL MEDIA TOOLS TO SUPPORT LEARNING AND TEACHING

Petri LOUNASKORPI, University of Jyväskylä, Petri.lounaskorpi@gmail.com

Abstract
"I think social media can offer a lot to our teachers and students. Students can study via Internet and rarely meet each other or their teachers. For example, in Second Life students can meet their teachers, guidance counselors and fellow students face to face and in real time. This brings more interaction to the learning process and gives the students a chance to get to know each other. Also the interaction in Second Life is slightly different – it gives us teachers a different kind of chance to get to know our students better in a more informal way."
These are thoughts of one teacher who have now two years of experience of using Second Life in her teaching.

The dawn of The Social Age has opened the possibilities of virtual interactions, collaboration and new ways of working in networks to the school life. The society is changing more open and the world is coming a small village. New ways appear to create information, news and share ideas and experiences and every day life outside school.
Most of the new tools give positive boost to learning processes. Now when the computing and ICT work is moving towards the Cloud computing the new social media tools or Web 2.0 tools get more important role in education. The importance of Bloom taxonomies of learning comes to support the usage of the new work process and tools. As it is mentioned only 20% of learning can happen in formal education the rest 80% becomes more and more important. We are talking about Live Wide Learning, which binds together the formal and informal education on students' point of view.
The new strategy for developing the Finnish educational system was given the Finnish government last year. The strategy is comprised of pedagogical models, recommendations and practices related to:
ICT tools, infrastructure and usability
Learning environments and pedagogical models
Content creation and learning materials
Development of school communities
Development of public-private partnership models
These recommendations emphasize, among others, the strengthening of skills and competences for communitarian (social) work by means of ICT – utilization of new tools and applications in sharing and contextualizing information and knowledge.
In this review article I shall present 17 different Social Media tools and how they can be used to support both teaching and learning processes.
This paper will reflect cultural and pedagogic experience using the Facebook, Twitter, Wiki, Skype, Blogs, Google docs, and other communitarian (social) media that are based on the notion of sharing information and knowledge. Also the wide possibilities of the "Second Life" and other virtual reality environments are presented and discussed. The recommendations and examples are based on findings and experience of the on going project called "The games and virtual environments in educational use". This four year project is a coordination project collecting the information and experiences from all the development projects working of Finland.
My experience and best practises have been collected in this presentation.
The main founding of the review is that the Social Media Tools and Cloud computing gives the strong platform for engaging the students to learn. The activating force of the interaction and self-presentation are the key elements. The networking, virtual presence and sharing the knowledge, experiences and skills motivates the learners to become active citizens in the future.
On the teachers point of view the dawn of the Social Age is challenging. The fact that we are teaching the 21st century workers by the 19th century teacher training in 18th century facilities make the implementation of the new tools and learning/teaching methods hard. That's why the article presents simple small steps of using every new tool with examples form the real education world.

Keyword: web 2.0, social media tools, learning and teaching methods, curriculum development.

NEW PATTERN FOR TEACHERS ICT IN-SERVICE TRAINING

Petri LOUNASKORPI, University of Jyväskylä, Petri.lounaskorpi@gmail.com

Abstract

Teachers are one group of workers who don't have any special training time on their work schedule. On the other hand there is a good phrase in Finland about the teachers' work. It goes like "You change your head after every 45 minutes when changing the group or the subject." So there isn't any time for practice these new skills during the school day. This same problem has spread to the enterprises too. The workers are more and more busy doing their tasks and the implementation of the new skills or applications isn't anymore possible without special arrangements.
So that means more and more planning and personalization for these in-service training courses, which are held to implement the new skills.
When the information society is turning to ubiquitous society, the demand for expertise of citizen grows. One has to learn new basic skills, skills that the previous generation couldn't name or define. The standards for education have already changed a lot. The most attracting disciplines and new scientific research areas like nanotechnology, new media, bio agriculture, and e-business didn't exist ten years ago.
The challenge is also on surviving the everyday life. The fastest growing user group in Internet is 2 – 5 years old. Almost every child starting her school has the basic skills of using computers. The daily challenge for teachers to keep on the Internet highway expands fast.
What is the teacher's role in modern school? Does the role of teachers change?
The new social media equipment has created a new world of learning, teaching and communication in the school. Daily usage of these social media tools outside the school expands the students' skills and gives also teachers the possibility to exploit these skills of "the Internet natives" in their teaching pedagogy.
We as teachers are still in the old teaching world. It's in our backbone. That's something that we have to learn off the old fashioned way how to learn and teach. That gives new demands to both learners and teachers. The biggest task is to learn the new way. This is also very demanding for the organizations and enterprises.
In this article I will present new pattern, which has been created in five year period in Finnish high schools and vocational school development projects. The new model introduces the side-by-side training method, which enables personalized training to all teachers. This new method also implements the new teaching pedagogics and technology very smoothly to schools daily work.
The basic idea is to put the trainer in the school during the school day and let her to contact the teachers socially in the teachers' room etc. The training is done during the school day before or after classes or in skipping hours. The side-by-side trainer can also support the teacher in her pilots in the classroom.
The key idea and the content of the training are to make the teacher to change some small parts of work/action/outcomes in her own personal curriculum for the near future. When the teacher has made the plan to change the work method, the side-by-side trainer will support the planning and implementation of the new method.

After the pilot the teacher and the trainer evaluate the experience. And the next plan is developed. After the training period online clinics, support portals and question/answer banks support the teachers. These training needs to be revised at least four times to give the teacher needed self-confidence to use the new methods, technologies and interactions in her daily work permanently.
In our experience these kind of training can be established once in the term so the whole process can take at least two to three years.
When teachers start to use new methods, technologies and pedagogics in their teaching the skills, students will develop even faster. That creates a positive pressure to all teachers to also start to use the new ways of teaching. With a wide amount of pilot experiences, the school or teachers can select the best methods of working in their educational infrastructure.
The new pattern has been tested in 43 secondary educational institutes for at least three years and more than 460 teachers have been trained with this method. This has changed the schools' learning attitude, methods, social infrastructure and creativity.
This new pattern is easy to localize and be implemented to other educational cultures and countries. The training model is very flexible and can be adjusted in different infrastructures. It also gives a great platform in curriculum development without changing any of the curriculum contents.

Keywords: teachers in-service training, e-learning, curriculum development, new skills, web 2.0, social interaction.

AKRAN VE UZMAN EĞİTMENCE YÜRÜTÜLEN ELEKTRONİK PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE EĞİTİM YÖNLENDİRİCİSİNİN ROLLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sevgi TURAN, Hacettepe Üniversitesi, sturan@hacettepe.edu.tr
Arif ONAN, Hacettepe Üniversitesi , aonan@hacettepe.edu.tr
Melih ELÇİN, Hacettepe Üniversitesi, melcin@hacettepe.edu.tr

Özet
Öğrencilere "öz-yönetimli öğrenme" yani "öğrenmeyi öğrenme", bağımsız çalışma, sorgulama, problem çözme becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan PDÖ'de eğiticinin rolü önemli ölçüde değişmektedir (Plucker J.A., 1999). Bu süreçte eğiticinin görevlerinin süreci kolaylaştırmak, grup dinamiğini sağlamak, eleştirel düşünmeyi teşvik etmek, eğitim sürecini değerlendirmek olduğu belirtilmektedir (Maudsley G. 1999; Levin B. B. 2001; Wood D. F., 2003).
Son yıllarda öğrenmenin sağlanması ve desteklenmesinde elektronik kaynaklar daha yaygın kullanılmakta ve bu eğilimin gelecekte daha da artması öngörülmektedir. Öğrenci katılımının daha etkin sağlanabilmesi, zaman ve olanakların daha etkili kullanılabilmesi için PDÖ'nin elektronik olarak yürütülmesi (e-PDÖ) yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Çalışmalar öğrencilerin bu yöntemden memnuniyet düzeyinin yüksek olduğunu bildirmektedir (Woltering, Harler ve Spitzer, 2009).
PDÖ'de eğitim yönlendiricileri ile ilgili çalışmalar konu alanı uzmanı olan ve uzman olmayan yönlendiricilerin öğrenci başarısı üzerine farklı etkilerini incelemeye odaklanmaktadır (Dolmans D.H. ve ark. 2002). PDÖ'de akran eğitimi sınırlı sayıda çalışmalar arasında yer almaktadır (Sobral, 1994). Akran eğitimi, profesyonel eğitmen olmayan ve benzer sosyal gruptan gelen bireylerin öğrenme için birbirlerine yardım etmeleri ve öğretirken bireysel olarak öğrenmeyi sağlamaları şeklinde tanımlanmaktadır (Roos ve Cumming, 2009).
Bu çalışmada e-PDÖ ve akran eğitimi birleştirilmiştir. Elektronik ortamda akran ve uzman eğitim yönlendiricileri tarafından yürütülen PDÖ'de öğrenci görüşlerine dayalı olarak eğitim yönlendiricilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

- Akran ve uzman eğitim yönlendiricisinin yürüttüğü e-PDÖ'de öğrencilerin eğitim yönlendiricisinin rollerini değerlendirme düzeyleri arasında fark bulunmakta mıdır?

Elektronik ortamda PDÖ 9-10 öğrenciden oluşan 54 grupta yürütülmüştür. Bu gruplardan 18'i öğretim üyeleri, 36'sı ise tıp fakültesi son sınıf (intern) öğrencileri tarafından yürütülmüştür. Gruplar ve eğitim yönlendiricileri eşit olasılıkla belirlenmiştir. Elektronik ortamda yürütülen PDÖ'ye 429 öğrenci etkin katılım göstermiştir. Çalışma sonrasında 298 öğrenci (katılanların %69.46) değerlendirme formunu yanıtlamıştır.
Araştırmada eğitim yönlendiricinin rollerini değerlendirmek için Hacettepe Eğitim Yönlendiricisi Değerlendirme Ölçeği (HEYÖD) kullanılmıştır. Ölçek 4 alt boyuttan ve 22 maddeden oluşmaktadır ve 5 dereceli Likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır. Ölçeğin alt boyutları: öğrenme sürecini ve yürütücü biliş bilgisini destekleme, probleme dayalı öğrenmenin yürütülmesi, açık iletişim ve öğrenme özerkliği sağlama, değerlendirme ve geribildirim sağlamadır. Ölçeğin güvenirliği alt boyutlar için sırasıyla 0,90, 0,87, 0,74 ve 0,77'dir (Turan ve ark., 2009).
Çalışmada, PDÖ'ye giriş niteliğinde 3 hafta süren bir PDÖ yürütülmüştür. PDÖ'nin elektronik ortama aktarılması için açık kaynak kodlu Moodle adlı öğrenme yönetim sistemi programı kullanılmıştır. Elektronik ortamda "bilinmeyen kavramlar" dışında PDÖ'nün tüm adımlarında öğrencilerin tartışmaları için forumlar oluşturulmuştur. Bilinmeyen kavramlar ise Wiki yapısı ile tanımlanmıştır. PDÖ ile ilgili çalışma sonunda öğrencilerin eğitim yönlendiricisini elektronik ortamda sunulan ölçek ile değerlendirmeleri istenmiştir.
Çalışmadan elde edilen verilerin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve t-testi ile karşılaştırılmıştır.
Çalışmada, akranlar ve uzman eğitmenler tarafından yürütülen e-PDÖ'de HEYÖP puanları arasında fark bulunmamıştır (t=-0,96;p>0,05). Akran ve uzman eğitim yönlendiricilerinin puan ortalamaları "öğrenme sürecini ve yürütücü biliş bilgisini destekleme" alt boyutunda her iki grupta da düşük belirlenmiştir. Öğrenciler hem akran hem de uzman eğitmenler tarafından yürütülen e-PDÖ'de bu rollerin yeterli düzeyde gerçekleşmediğine işaret etmiştir. Diğer alt boyutlarda puanlar biraz daha yüksek olmakla birlikte genel olarak orta düzeydedir. En yüksek ortalama 3,70 ile "açık iletişim ve öğrenme özerkliği sağlama" olmuştur. Bu alt boyutta eğitim yönlendiricisinin öğrencinin çalışma sürecinde özerk olmasını desteklemesi, tartışmalarda tarafsız olması, kendi rolüne ilişkin eleştirilere açık olması ve istekli olması beklenmektedir. E-PDÖ bu rollerin gerçekleşmesi için daha uygun bir ortam sağlayabilir.
Akran ve uzman eğitmenler tarafından yürütülen e-PDÖ'de eğitim yönlendiricisinin rollerinin değerlendirilmesine yönelik puanlar arasında fark belirlenmemiştir. Çalışmanın sonuçları PDÖ'nün elektronik ortamda yürütülmesinde, gerek akranlar gerekse uzman eğitim yönlendiricilerinin, açık iletişim ve öğrenme özerkliğini daha iyi sağladığı ancak öğrenme sürecini ve yürütücü biliş bilgisini desteklemede sorunları olduğu dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: e-PDÖ, eğitim yönlendiricisinin rolleri, öğrenci değerlendirmesi

EVALUATING THE ROLES OF TUTORS IN ELECTRONIC PROBLEM-BASED LEARNING FACILITATED BY PEERS AND EXPERTS

Sevgi TURAN, Hacettepe University, sturan@hacettepe.edu.tr
Arif ONAN, Hacettepe University , aonan@hacettepe.edu.tr
Melih ELCİN, Hacettepe University, melcin@hacettepe.edu.tr

Abstract

Tutors' role is changing dramatically in problem-based learning (PBL) which aims to improve students' self-directed learning, i.e., learning to learn, independent study, inquiring and problem solving skills (Plucker J.A., 1999). It has been asserted that tutors' responsibility is to facilitate the process, maintain the group dynamics, encourage the critical thinking and assess the learning process (Maudsley G. 1999; Levin B. B. 2001; Wood D. F., 2003).

In recent years, electronic resources have been used more widely in providing and supporting the learning and this trend has been predicted to increase in the future. Studies on e-PBL have been conducted in order to maintain students' participation; time and resource allocation. It has been showed that students' satisfaction of e-PBL was high (Woltering, Harler & Spitzer, 2009).

Studies about tutor roles are focused on the effects of expert and non-experts tutors on student achievement in PBL (Dolmans D.H. et.al., 2002). Peer education may also be used in PBL. Peer education is defined as individuals' helping each other to learn, and achieving individual learning while teaching (Roos ve Cumming, 2009). However, studies on peer education in PBL (Sobral, 1994) are very limited.

In this study, e-PBL and peer education has been combined. The aim of the study was to evaluate tutors' roles in e-PBL facilitated by peers and experts based on students' perceptions. The study sought answers the following question:

- Is there a difference between the evaluation of the tutors' roles in e-PBL facilitated by peers and experts?

E-PBL was conducted by 54 groups of 9-10 students. 18 of the groups were facilitated by faculty members of medical education department (experts) and 36 of groups were facilitated by the final year medical students (peers).

Groups and tutors were determined randomly. 429 of the students participated in e-PBL. At the end of the study, 298 of the students (69.46%) completed the tutor evaluation form.

Hacettepe Tutor Evaluation Scale (HTES) was used to evaluate tutors. The scale consists of four subscales with 22 items and it is rated with a 5 degree Likert-type scale. The subscales of HTES are; supporting the learning process and metacognitive knowledge, conducting problem-based learning, communication and supporting students' autonomy, and assessing and giving feedback. Reliability coefficients of the scale for sub-dimensions are 0.90, 0.87, 0.74 and 0.77, respectively (Turan et.al., 2009).

A PBL as an "introduction to PBL" which lasted 3 weeks was organized. Open source learning management system software, Moodle, was used to transfer of PBL to electronic media.

Forums were created for students to discuss all stages of e-PBL except "unknown concepts" in electronic media. Unknown concepts were defined in the structure of the Wiki.

At the end of the study, students were asked to evaluate their tutors using the HTES presented in the electronic format.

Means and standard deviations of the data obtained from this study were calculated and compared with t-test.

There was no difference between HTES scores ($t = -0.96$, $p > 0.05$) of peers and experts in e-PBL. The mean scores of both experts and peers in the subscale "supporting the learning process and metacognitive knowledge" were low. The students pointed out that tutors' roles indicated in the scale were not performed adequately in e-PBL both facilitated by experts and peers.

Although other sub-scale scores were slightly higher, generally the scores were moderate. The highest mean score of 3.70 was calculated in the subscale "communication and supporting students' autonomy". It has been expected in this sub-scale that tutors should support students to be autonomous, to be impartial in discussions, and should be open to criticism about their role. E-PBL might provide an environment more favorable for the realization of those roles.

There was no difference between the scores of tutor roles in the e-PBL facilitated by peers and experts. The results of the study was pointed out that both peers and experts provided "communication and supporting students' autonomy" in e-PBL but they have some difficulties in "supporting the learning process and metacognitive knowledge".

Keyword: tutors' roles, e-PDÖ, students' evaluation.

References

Dolmans D.H.J.M., Gijselaers W.H. Moust J.H.C., De Grave W., Wolfhagen I.H.A.P. & Vleuten V. (2002). Trends in Research on Tutor in Problem-Based Learnining: Conclution and Implication for Educational Practice and Research Medical Teacher, 24(2):173-180.

Levin B. B. (2001). Energizing Education and Professional Development with Problem Based Learning. Association for Supervision and Curriculum, http://www.samford.edu/schools/education/EDUC320.htm, 09.10.2003

Maudsley G. (1999). Education and Debate: Roles and Responsibilities of the Problem Based Learning Tutor in The Undergruduate Medical Curriculum, BMJ, March, 318.

Plucker J.A. (1999). How to Use Problem Based Learning in the Classroom (Book Plucker 1999), Roeper Plucker, 22(1): 69-70.

Ross M.T. &Cumming A.D. (2009). Peer Assisted Learning. İçinde: Dent J, Harden R, eds. A Practical Guide for Medical Teachers, 3rd edition. Churchill Livingston, (chapter 18:143-150).

Sobral D.T. (1994). Peer tutoring and student outcomes in a problem-based course. Medical Education, 28(4);284–289.

Turan S., Elçin M., Odabaşı O., Ward K. & Sayek İ. (2009). Evaluating the Role of Tutors in Problem-based Learning Sessions. Turkiye Klinikleri J Med Sci, 29(1);77-83.

Woltering V., Harler A., Spitzer K & Spreckelsen C. (2009) Blended learning positively affects students' satisfaction and the role of the tutor in the problem-based learning process: results of a mixed-method evaluation. Adv Health Sci Educ Theory Pract., 14(5);725-38.

Wood D. F. (2003). ABC of Learning and Teaching in Medicine Problem Based Learning. BMJ,326;328-330.

YAŞAMBOYU ÖĞRENME

ÜLKEMİZDE AVRUPA BİRLİĞİ SÜRECİNDE YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE MÜZİK EĞİTİMİ

A.Aylin CAN, Marmara Üniversitesi, canaaylin@gmail.com
Utku YÜKSEL, Marmara Üniversitesi, u.yuksel88@gmail.com

Özet
Değişimin hızla devam ettiği günümüz bilgi çağında yaşam boyu öğrenme, eğitimin tüm alanlarında önemli bir gereksinim olmuştur. Kısaca bireyin bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek için yaşam boyunca yaptığı bütün öğrenme faaliyetleri olarak ifade edilebilmektedir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme, gerek örgün eğitim kurumları gerekse yaygın eğitim kurumlarında verilen genel ve mesleki eğitimlerde gerçekleştirilen bütün öğrenmelerle birlikte, kişinin bilgi, beceri, ilgi ve yeterliklerini geliştiren tüm öğrenme etkinliklerini de içermektedir. İçinde yaşadığımız çağın gerekli kıldığı yaşam boyu öğrenme alanına yönelik becerilerin kazandırılması, eğitimin önemli işlevlerinden biri halini almıştır.
Bu alanda 1996 yılı Avrupa Parlamentosu'nun ve Avrupa Konseyi'nin 2493/95 sayılı kararıyla 1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilerek Avrupa Birliği'nde ortak karar alma süreci başlatılmıştır.Bu süreçte Avrupa Parlementosunda dört temel amaç ön plana çıkmıştır.
1.Yaşam boyu öğrenmenin bireylerin kişisel gelişiminde anahtar bir faktör olarak önemi konusunda kamuoyunun dikkatini çekmek,
Avrupa için yoğun bir kalkınma ve rekabet modeli kurmak,
2. Eğitim ve öğretim kurumları ile özellikle küçük ve orta boy isletmeler arasındaki işbirliğini geliştirmek,
3. Akademik ve mesleki niteliklerin tanımlanması yoluyla ortak bir Avrupa alanı yaratmak,
4. Özellikle kadın ve erkek arasında eğitime girişte fırsat eşitliğini geliştirmenin önemini vurgulamak (Gündoğan, N., 2003, s.4)
Avrupa Birliği (AB) Lizbon stratejisinin kendisi ve onun ağırlık verdiği hayat boyu öğrenme kavramı, daha önce ortaya çıkan Avrupa İstihdam Stratejisinin (AİS) etkin bir şekilde hayata geçirilmesi yönünde geliştirilen araç ve çerçevelerin bir uzantısıdır. Dünyadaki değişim ve gelişmelerle birlikte istihdam sorunuyla ilgili olarak birçok değişimler ortaya çıkmaktadır. İşgücü piyasasında yaşanan istikrarsızlık, ulusal ve uluslararası düzeyde işgücü hareketliliğinin yoğunlaşması ve hepsinden önemlisi yeni bilgisayar teknolojilerinin körüklediği teknolojik devrimin meydana getirdiği gelişme ve değişmelerden faydalanmak ve bunların ortaya çıkardığı sorunlarla baş edebilmek için hayat boyu öğrenme yaklaşımı, ekonomik ve sosyal politikaların oluşturulmasında giderek daha büyük önem kazanmaktadır(MEB.2009, s.4)
Ülkemizde 60.Hükümet Programı AB Müktesebatına Uyum Programı kapsamında 2009 yılında yaşam boyu öğrenme alanına yönelik "Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi" hazırlanmıştır.
Bu çalışmada bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik, ve eğitimsel işlevleri ile pek çok alana hizmet eden ve insan hayatında önemli bir yer tutan müzik eğitiminin Avrupa Birliği sürecinde ülkemizdeki mevcut durumu üzerinde durulmuştur. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde varolduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, N. 1994, s.77). Farklı dil, kültür ve anlayışlar arasında etkileşim yaratmada bir ülkede sanat eğitiminin gereği kaçınılmazdır. Bu nedenle sanat eğitiminin kollarından biri olarak müzik eğitiminin doğru temellere oturtulması önemlidir. Çalışmada Müzik eğitimi yaşam boyu öğrenme amaçları doğrultusunda ülkemizde nasıl gerçekleştirilmektedir? problem cümlesinden hareketle , taşıdığı işlevler doğrultusunda ülkemizde örgün ve yaygın eğitim kurumlarındaki genel durum ifade edilmeye çalışılmıştır. Avrupa Birliği Eğitim Programlarından bu bağlamda nasıl yararlanıldığı ile ilgili bakış açısı oluşturulmaya çalışılmış, mevcut durum ile ilgili kuvvetli ve zayıf noktalar ortaya çıkarılmıştır. Alana zemin oluşturacağı düşünülen çalışmada müzik eğitimi ve yaşam boyu öğrenme çerçevesinde değişim ve gelişim açısından gerekli olduğu düşünülen önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: yaşam boyu öğrenme; müzik eğitimi

LIFELONG LEARNING AND MUSIC EDUCATION IN THE PROCESS OF THE EUROPEAN UNION IN OUR COUNTRY

A.Aylin CAN, Marmara University, canaaylin@gmail.com
Utku YUKSEL, Marmara University, u.yuksel88@gmail.com

Abstract
In today's information age in which the change rapidly continues, lifelong learning has become an important requirement in every field of education. It can shortly be expressed as the whole learning activities performed by the individual in order to develop her/his knowledge, skills, interests and efficiencies during lifetime. In this sense, as well as the whole learnings performed during the general and occupational educations provided in both the formal educational institutions and non-formal educational institutions, lifelong learning also includes all the learning activities that develop the knowledge, skills, interests and efficiencies of the individual. Acquisition of the skills aimed at the field of lifelong learning that is necessitated by the current age has become one of the important functions of education.
In this field, the year 1996 was accepted as the "Europe's Lifelong Learning Year" by the decision of the European Parliament and European Council numbered 2493/95 and the co-decision procedure was started in the European Union. In this procedure, four basic objectives were brought into prominence in the European Parliament.
1.Drawing the attention of the public opinion in respect of the importance of lifelong learning as a key factor in the personal development of individuals, establishing a labor intensive model of improvement and competition for Europe,
2. Developing the cooperation between the educational institutions and especially small and medium enterprises,
3. Creating a common European area through identifying the academical and occupational qualifications,
4. Emphasizing the importance of developing the equality of opportunity especially between women and men in the introduction to education (Gündoğan, N., 2003, s.4)
Lisbon strategy of the European Union (EU) and the concept of lifelong learning it emphasizes is a continuation of the means and frames developed for actualizing the European Employment Strategy (EES) effectively, which had emerged previously. Together with

the changes and developments in the world, many changes related with the problem of employment emerge. The approach of lifelong learning gradually becomes more important for the constitution of economic and social politics, the instability experienced in the labor market, intensification of the labor force dynamism at national and international levels and above all, for benefiting from the developments and changes generated by the technological revolution that is incited by the latest computer technologies and coping with the problems caused by these. (MEB.2009, s.4)

In our country, "Turkey's Lifelong Learning Strategy Certificate" was prepared for the field of lifelong learning within the scope Adjustment Programme of the 60th Government Program for the EU Acquis in 2009.

In this study, the present situation of the music education, which serves for many fields and occupies an important place in human life with its personal, social, cultural, economic and educational functions, in our country during the process of the European Union was emphasized. Scan model was used in the study. Scan models are the study approaches that aim to describe a situation, that existed in the past or still exist, as it is. The incident, individual or object, which are discussed in the study, are tried to be described in their own conditions as they are (Karasar, N. 1994, s.77). The necessity of art education is indispensable in a country in order to create interaction between the different languages, cultures and perceptions. Therefore, it is important to place the music education, which is one of the branches of the art education, in the accurate foundations. In the study, the general situation in the formal and non-formal educational institutions in our country was tried to be expressed through the problem statement of "how is the Music education is fulfilled in our country in the direction of the objectives of lifelong learning?" in line with the functions it carries. A perspective related to the way the Educational Programs of the European Union were utilised in this context, strong and weak points concerning the current situation were revealed. Suggestions, that were thought to be necessary in terms of change and development within the scope of the music education and lifelong learning, were made in the study which is considered to form a basis for the field.

Keyword: lifelong learning, music education

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI'NDA HİZMETİÇİ EĞİTİM

Ahmet Fikret BAYRAKLI, Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, abayrakli@meb.gov.tr

Özet

Çağımızda bilim ve teknolojide baş döndürücü bir gelişim ve değişim yaşanmaktadır. Toplumumuzun bu gelişim ve değişime ayak uydurarak çağdaş medeniyetin nimetlerinden yararlanabilmesi tüm fertlerinin iyi yetiştirilmesi ile mümkündür.

Günümüzde giderek önem kazanan "Hayat Boyu Öğrenme" ilkeleri kapsamında Bakanlık personelinin mesleki ve kişisel gelişmelerinin sağlanması, gelişimlere intibak etmeleri, verimliliklerinin arttırılması ve üst görevlere hazırlanmalarına yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetleri büyük önem arz etmektedir.

Daire Başkanlığımız hizmetiçi eğitimin genel ve özel amaçları doğrultusunda, 657 sayılı Devlet memurları Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun çerçevesinde; Yurt içinde ve yurt dışında, Bakanlığımız merkez ve taşra teşkilatında görevli tüm personelin yetiştirilmelerine yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerini planlar, koordine eder ve yürütür.

Hizmetiçi eğitim konusunda oldukça köklü bir geçmiş ve kurum kültürüne sahip Bakanlığımızda personelin kişisel ve meslekî gelişimlerine yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetleri 1960 yılından itibaren düzenlenmeye başlanmıştır. Bu eğitimler 1993 yılında illere yetki verilmesinden sonra mahalli olarak ta düzenlenmektedir. 1960 yılında 2 kurs ve 85 katılımcı ile başlayan faaliyetler 2010 yılında 19.511 faaliyet ve 444.692 katılımcıya ulaşmıştır. 1960 yılından itibaren düzenlenen 167.563 faaliyete 5.927.191 katılım gerçekleşmiştir.

Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerinin hedefleri; hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak, Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini kavrama ve yorumlamada bütünlük sağlamak, meslekî yeterlik açısından hizmet öncesi eğitiminden kaynaklanan eksikliklerini tamamlamak, eğitim alanındaki değişimlerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak, kendine güven ve motivasyon sağlamak, yatay ve üst kademelere geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimlerini yapmak ve eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmaktır.

Bu amaçla düzenlenen eğitim faaliyetlerinde; kısa, orta ve uzun vadeli hizmetiçi eğitim planlarının etkili bir hizmetiçi eğitim ihtiyaç analizine dayalı olarak yapılması, belli bir plan çerçevesinde tüm personelin periyodik olarak hizmetiçi eğitimden geçirilmeleri, hizmetiçi eğitimin izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik çalışmaların bilimsel olarak yürütülmesi, bütçenin rasyonel kullanılmasına yönelik eğitim planlamasının yapılması, faaliyetlerin yürütülmesinde yükseköğretim kurumları, diğer kamu kurum ve kuruluşları ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılması, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması amacıyla; il, ilçe, eğitim bölgesi ve okul odaklı faaliyetlerin düzenlenmesi, gerçekleştirilecek eğitimlerde nicelikten ziyade niteliğe önem verilmesi, merkezi olarak düzenlenecek eğitimlerde üst düzey eğitimler ile eğitici eğitimine yönelik faaliyetlere öncelik verilmesi ve hizmetiçi eğitimlerin tüm personele ulaştırılması amacıyla uzaktan eğitim yöntemlerine ağırlık verilmesi temel politikalar olarak belirlenmiştir.

Bakanlığımız personelinin eğitim ihtiyacı; personelin talepleri, mevzuat zorunlulukları, bilim ve teknolojideki gelişmeler, yönetici raporları, denetim raporları, araştırma sonuçları, kurul önerileri, düzenlenen anketler, bakanlık birimleri ve kurumlarının ihtiyaçları, kalkınma planları, hükümet programları, şura kararları, eylem planları ve diğer üst belgeler dikkate alınarak belirlenmektedir.

Yıllık hizmetiçi eğitim planları Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca merkezi, il milli eğitim müdürlüklerince de mahalli olarak hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Personelin TC Kimlik numaralarını kullanarak, internet üzerinden hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yapmış oldukları başvurular aynı sistem içinde elektronik olarak değerlendirilmektedir. Faaliyetlere ait tüm evrak akışı bu sistem üzerinden yapılmaktadır.

Planlanan hizmetiçi eğitim faaliyetleri öncelikle, Daire Başkanlığımıza bağlı, 1524 yatak kapasitesi ile konaklama imkânlarına sahip 7 (yedi) hizmetiçi eğitim enstitüsünde gerçekleştirilmektedir. Enstitülerde kapasitenin yeterli olmadığı durumlarda diğer okul ve kuruluşların imkânlarından da yararlanılmaktadır.

Daire Başkanlığımız bu hizmetleri, Bakanlığımız merkez ve taşra teşkilatı, YÖK, Üniversiteler, TİKA, TODİAE, diğer resmi ve özel kurum ve kuruluşlar, sivil toplum örgütleri ve yabancı kültür merkezlerinin işbirliği ve katkılarıyla gerçekleştirmektedir.

Tüm personelin yetiştirilmesine yönelik eğitimlerin daha yaygın, hızlı ve etkili bir şekilde yapılmasını sağlamak için 2005 yılından itibaren uzaktan hizmetiçi eğitim uygulamalarına başlanmıştır. Bu kapsamda Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı koordinesinde Bakanlığımız Birimleri, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları işbirliğinde Sertifika Temelli Hizmetiçi Eğitim Projesi (e-Sertifika), Witpet Projesi, İntel Öğretmen Programı Eğitimleri, Yapılandırmacı İnteraktif Hizmetiçi Eğitim Programı ve Uzaktan İngilizce Eğitimleri yapılmaktadır.

Bakanlığımız Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) ve üniversiteler ile işbirliğinde, hizmetiçi eğitim ihtiyacının belirlenebilmesine yönelik projeler ve çalışmalar devam etmektedir.
Verilen eğitimlerin kişiye, kuruma ve eğitim ortamına katkı ve yansımasının belirlenebilmesi amacıyla EARGED ve üniversitelerle işbirliğinde çalışmalar sürdürülmektedir. Ayrıca bu konuda "Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri Değerlendirme Anketi" ile "Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri Kazanımlarının İzlenmesi Anketi" Daire Başkanlığımızın web sitesi üzerinden uygulanmakta ve değerlendirilmektedir.
Hizmetiçi eğitim programlarının standardizasyonu kapsamında eğitim kataloğu hazırlanması ve eğitim programların güncellenmesi çalışmaları sürdürülmektedir.
Bağımsızlığını kazanan Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Toplulukları ile Türkiye Cumhuriyeti arasında sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel ilişkilerin kurulması ve geliştirilerek sürekli hale getirilmesi, dost ve kardeş topluluk ve halkların tarihi, kültürel kardeşlik bilinci bağlarının güçlendirilmesi, eğitim ve öğretim ile ilgili bilgi ve teknolojik dayanışma ve paylaşımın sağlanması ve yeniden yapılanmalarına katkı ve destek olunması amaçlarıyla çeşitli çalışma ve faaliyetler gerçekleştirilmektedir.
Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının eğitimi için gönderilecek öğretmenlere oryantasyon eğitimleri verilmekte ayrıca yetiştirilmek ve staj yapmak amacıyla yurtdışına gönderilecek Bakanlığımız personeline yönelik çalışmalar da sürdürülmektedir.
2010 yılı itibari ile hizmetiçi eğitim süresi **18 saat/kişi,** eğitim maliyeti ise **207.**TL/Kişi olarak gerçekleşmiştir.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Bakanlığı, hizmetiçi eğitim, hizmetiçi, yaşam boyu eğitim, personel eğitimi

---

YAŞAM BOYU ÖĞRENME BAĞLAMINDA KIRSAL KESİMDEKİ KADINLARIN KATILDIKLARI KURSLARIN İNCELENMESİ
(Muğla İli Yenice Köyü Örneği)

Canses TİCAN, Gazi Üniversitesi, ctican@hotmail.com
Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi, mehmettaspinar@hotmail.com

Özet
Bir ülkenin refah seviyesinin iyi olması ve insanlarının mutlu olması nitelikli ve sürekli bir eğitim almalarına bağlıdır. Bireylerin kazandığı bilgi ve beceriler ülkenin gelişmesi bakımından çok önem taşımaktadır. Bu nedenle, bir ülkenin sosyo-ekonomik açıdan gelişebilmesinin en önemli unsuru toplumun eğitim düzeyidir. Eğitim düzeyini yükselten ülkeler her alanda olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Toplumun gelişimini sağlayan eğitim için günümüzdeki temel felsefe "Yaşam boyu öğrenme" olarak kabul edilmektedir.
Yaşam boyu öğrenme örgün öğrenmeyi, yaygın öğrenmeyi, teknik eğitim ve becerilerin kazanılmasını sağlayan kursları, iş yerinde kazanılan mesleki becerileri ve diğer bilgilerin, becerilerin kazanılmasına imkân sağlayan öğrenmeyi içermektedir. Yaşam boyu öğrenme okullarda, üniversitelerde, evde, sokakta, iş yerinde ya da toplum içinde oluşabilmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin amacı, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve ekonomik, sosyal yaşama aktif bir şekilde katılımlarına imkân vermektir. Bu süreçte toplumun çeşitli kesimlerinin eğitimden yararlanmaları da farklı olabilmektedir. Bu çalışmanın da konusunu oluşturan kadın eğitimi Yaşam boyu öğrenme içinde her zaman önemli bir boyutu oluşturmaktadır.
Eğitimde yer alan tüm dünyada yaşanan hızlı gelişmelere rağmen, dünyanın pek çok yerinde kadınların eğitimi hala çok ciddi bir sorun olmaktadır. Kadınlar ve kız çocukları eğitim olanaklarından erkeklere oranla daha az yararlanmaktadır. Kadınların ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal yaşamda yer almaları ve daha üst düzeylere gelmeleri için, hak, fırsat ve imkânlardan eşit biçimde yararlanmaları sağlanmalıdır. Kadınların iyi eğitim şartlarına sahip olmasıyla birlikte, kadınlar kendilerini geliştirecek ve ülkenin ekonomik potansiyelini de arttıracaktır.
Türkiye'de kadınları kapsayan çeşitli eğitim organizasyonları içinde yaygın eğitim çalışmaları dikkat çekmektedir. MEB'in mesleki ve teknik eğitim veren okul/kurumları aracılığıyla gerçekleştirdiği yaygın eğitim etkinliklerine ek olarak pek çok sivil toplum örgütü gönüllü olarak kadınlara yönelik okuma yazma, beceri ve meslek edindirme kursları vermekte, belediyeler ücretsiz benzer kurslar düzenlemekte, GAP İdaresi Başkanlığının Çok Amaçlı Toplum Merkezleri (ÇATOM) ve SHÇEK'e bağlı Toplum Merkezleri yine benzer faaliyetlerde bulunmaktadır.
Kadınların halk eğitimi ve mesleki eğitim merkezlerinde yer alan mesleki eğitim kurs programlarından yararlanarak istihdam edilmeleri; ekonomik ve sosyal yaşama katılımlarının artırılması ve gelir getirici meslek edinmeleri sağlanmasına çalışılmaktadır. Yetişkin okur-yazarlık programı ile bu alandaki kursların yaygınlaştırılması, kadın ve kızlara yönelik mesleki eğitimin, çağın gereklerine ve istihdam ihtiyacına göre yeniden düzenlenmesi çalışmaları yapılmaktadır.
Başbakanlık, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Türkiye'de Kadının Durumu Nisan 2011 raporuna göre, Halk Eğitim Merkezlerince açılan kursları bitirenlerin rakamları dikkate alındığında, mesleki kursları bitirenlerin %54,2'sini, sosyo-kültürel kursları bitirenlerin %53'ünü ve okuma-yazma kurslarını bitirenlerin de %67,5'ini kadınlar oluşturmaktadır. TÜİK 2008/2009 öğretim yılı verilerine göre yaygın eğitim kapsamında açılan kurslarda eğitim gören 7.062.429 kursiyerin 3.336.993'ünü (%47,2) kadınlar oluşturmaktadır.
Başbakanlık, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Türkiye'de Kadının Durumu Nisan 2011 raporuna göre, kadınların işgücüne katılma oranı 1990'da %34,1 civarındayken, 2002 yılında %26,9, 2004 yılında %25,4, 2010 yılı için %27,6'dır. Yine 2010 yılı verilerine göre; kente göre (%23,7) kırsal alanda daha çok kadın işgücüne katılıyor (%36,3) gibi görünse de kırdaki 100 kadından 84'ü tarım kesiminde ve bunların %79'u herhangi bir ücret almaksızın ücretsiz aile işçisi olarak çalışmaktadır. Ülkemizde 2010 yılı verilerine göre istihdama katılan kadınların %42,4'ü tarım sektöründe, %15,9'u sanayi sektöründe, %41,7'si ise hizmetler sektöründe çalışmaktadır.
Yukarıdaki veriler incelendiğinde dikkati çeken unsurlardan biri kadın işgücünün kırsal kesimde daha çok yer aldığı ve daha çok da tarım sektöründe çalışmakta olduklarıdır. Bu kadınların çeşitli konularda eğitim ihtiyacı içinde oldukları bir gerçektir. Bu çalışmanın yapıldığı Muğla İli Yenice Köyü'de benzer özellikleri taşıyan ve kadın eğitiminin çeşitli yönleri açısından incelenmesi gereken bir örnektir. Bölgede tarımsal üretime dayalı bir yapı içinde kendilerini geliştirmeyi amaçlayan kadınlar farklı eğitimler alarak yaşam kalitelerini geliştirmeyi hedeflemektedirler. Bu nedenle söz konusu bölgedeki kadınların kendini geliştirmek için hangi kurslara katıldıkları ve katılma nedenlerinin incelenmesinde yarar vardır.
Bu araştırmanın amacı, Yaşam boyu öğrenme bağlamında kırsal kesimdeki kadınların katıldıkları kursların kadın eğitimi bağlamında incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki temel sorulara cevap aranmıştır
1. Kadınların bu eğitimlere katılma amaçları nelerdir?
2. Bu eğitimler onların kadın olarak yaşamlarında ne gibi değişimlere yol açmıştır?
3. Eğitime katılan kadınlar Yaşam boyu öğrenme bağlamında geleceğe dönük ne gibi vizyona sahiptirler?

Araştırmada nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 39). Nitel araştırmalarda, belli bir stratejiye dayalı olan desenlere göre yürütülür. Bu araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmayı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 72).

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yönteme göre temel amaç çalışmaya katılacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bu tür bir örneklem oluşturmanın amacı genelleme yapmak değil, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında paylaşılan olgular olup olmadığını belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 109). Buna göre Muğla ili Yenice Köyü'nde Yaşam boyu öğrenme kapsamında kurslara katılmış olma temel ölçüt kabul edilerek bu eğitimlere katılan ve tamamı 35 kişi olan kadınlar araştırmaya dahil edilmişlerdir.

Araştırmada nitel veriler toplanmıştır. Veriler düzenlenen eğitimlere katılan kadınlar ile yapılan görüşmede kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından Yaşam boyu öğrenme ve kadın eğitimi boyutlu literatür taramasına göre geliştirilmiş, uzman yargısına göre düzenlenmiştir. Bu araçların güvenirliğinin hesaplanmasında Miles ve Hubermann (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından yüz yüze görüşmeler biçiminde uygulanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler nitel veri çözümleme yöntemlerinden betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz yapabilmek için araştırmanın amaçları doğrultusunda önceden belirlenen temalar esas alınmıştır. Görüşme formunda söz konusu temalar neden–sonuç ilişkileri çerçevesinde incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre kadınların düzenlenen kurslara katılma nedenlerinin başında güncel yaşamlarının önemli bir bölümünü oluşturan tarımsal çalışmalar dışında bir alanda gelişmeyi hedeflemiş olmaları gelmektedir. Bu tür eğitime katılmanın yaşama bakış açılarına olumlu katkıları olduğunu belirten kadınlar geleceğe dönük daha farklı eğitimler almak ve daha çok yaşamın içinde kadın olarak yer alabilmek istemektedirler. Buna göre toplumun şekillenmesinde büyük önemi olan kadınlarımızın her türlü eğitimlerine gereken öncelik ve önem verilmelidir. Bu konuda gerek ulusal gerekse uluslar arası kaynaklar kullanılarak kadına dönük eğitim yatırımlarına ağırlık verilmeli, kırsal kesimler önceliği almalıdır.

Anahtar Kelimeler: kadın, yaşam boyu öğrenme, kadın eğitimi, halk eğitimi, mesleki eğitim

INVESTIGATION OF THE COURSES ATTENDED BY WOMEN IN RURAL AREAS IN TERMS OF LIFE-LONG LEARNING

(The case of Muğla City Yenice Village)

Canses TICAN, Gazi University, ctican@hotmail.com
Mehmet TASPINAR, Gazi University, mehmettaspinar@hotmail.com

Abstract

Well-being and welfare of the people of a country depend on the level of education they are exposed to. The information and skills gained by individuals are of great importance for the development of a country. Therefore, one of the most important elements determining the socio-economic development of a country is the education level of the society. The countries that have been able to enhance their education level have experienced developments in every field of life. For the education that will be conducive to the development of a society in today's world, the basic philosophy adopted should be "Life-long learning".

Life-long learning includes formal education, informal education, workshops helping people to gain technical skills, professional competencies obtained in workplaces, and all the other activities resulting in people's gaining information, skills and experiences. Life-long learning can occur in every setting from schools, universities to houses, streets, work places and society. The main purpose of life-long learning is to enable individuals to adapt to the society of information and actively participate in social life. Throughout this process, the extent to which different classes of the society make use of education can vary. The topic of the present study, education of women, has always been an important aspect of life-long learning.

Despite the fast developments in education all over the world, education of women in many parts of the world still remains as a serious problem unsolved. The extent to which women and girls make use of education is lower than that of men and boys. For women to actively participate in economic, social, cultural and political lives and to ascent to the higher positions in society, they should be allowed to benefit from the same rights, possibilities and opportunities as men have. When they are provided with better educational opportunities, they can improve themselves better and can make greater contributions to the economic potential of the country.

In Turkey, there are many educational activities targeting women and informal education activities are remarkable among them. Informal education activities carried out by the Ministry of National Education through schools/institutions giving vocational and technical training are carrying out many informal education activities in cooperation with different non-governmental organizations to teach reading and writing to women, and some local governments organize free-courses to teach some skills to women; moreover, multi-purpose community centers run by the Directorate of GAP and some other community centers under the control of SHÇEK provide various educational and professional training courses to women.

Providing employment for women after they have taken a course in such centers and in this way increasing their participation in economic and social lives will have positive contributions to the economy of the country. In addition, there are some activities carried out to determine the requirements of the era and labor-market so that the courses organized can be restructured to equip women with required qualifications.

According to the April 2011 report looking into the status of women in Turkey issued by the General Directorate of The Status of Women, when the number of the women completing the public training courses is examined, it is seen that 54.2% of those completing occupational courses and 53% of those completing social courses and 67.5% of those completing reading-writing courses are women. According the 2008/2009 data published by TÜİK, in all the courses given within the framework of informal education, the total number of the participants is 7,062,429 and 3,336,993 (47.2%) are women.

According to the April 2011 report looking at the status of women in Turkey issued by the General Directorate of The Status of Women, while the participation of the women in the labor force was about 34.1% in 1990, this became 26.9% in 2002, 25.4% in 2004 and 27.6% in 2010. According to 2010 data, when compared to urban areas (23.7%) more women participate in the work force in rural areas

(36.3%); yet, out of 100 women in rural areas, 84 are employed in the agriculture sectors and 79% of them work un-paid. In our country, according to 2010 data, 42.4% of all the women employed work in agriculture sector, 15.9% in industry, and 41.7% in service sector.
When the above-mentioned data are examined, one of the things drawing attention is more women participate in the workforce in rural areas and majority of them work in agriculture sector. And it is an undeniable fact that these women need training in many fields. Hence, the Muğla City Yenice village having a similar characteristic in terms of women participation in the workforce was selected as the sampling of the present study. In this village, the women want to improve themselves and their living standards by getting involved in various educational activities. Hence, it seems to be useful to investigate which courses the women in the sampling have participated in and why they have participated in.
The purpose of the present study is to investigate the courses participated in by the women living in a rural area within the context of life-long learning. For this purpose, answers to the following questions will be sought.

1. Why do the women participate in these educational activities?
2. What types of changes have been brought about by these educational activities in their lives?
3. What type of vision of the future do the women participating in these educational activities have within the context of life-long learning?

The study was designed according to qualitative research method. Qualitative research employs qualitative data collection instruments such as document analysis, observation and interview and follows a qualitative process aiming to reveal perceptions and events in their natural setting (Yıldırım and Şimşek, 2006, 39). Qualitative studies are carried out in line with designs based on a certain strategy. The present study employs phenomenological method. Phenomenological design makes it possible to focus on phenomena which we are aware of but do not have deep knowledge about (Yıldırım and Şimşek, 2006, 72).
In the present study, maximum-variety sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The aim in this method is to reflect the variety of the participants to a maximum degree. The purpose of constructing such a sampling is not to generalize but to determine whether there are shared phenomena among the situations exhibiting variety (Yıldırım and Şimşek, 2006, 109). Therefore, the basic criterion in the study is participating in life-long learning courses and totally 35 women having participated in the courses were involved in the study.
In the present study, qualitative data were collected. The data were collected through semi-structured interview form administered to the women having participated in these courses. The form was developed by the researchers with the help of a literature review on life-long learning and women education and expert opinions were sought. For establishing the reliability of the instrument, the formula developed by Miles and Hubermann (1994) was used. The interviews were performed in the form of face-to-face interviews.
The data collected through the semi-structured interview form were analyzed through descriptive analysis, one of the qualitative data analysis methods. In order to perform descriptive analysis, themes pre-determined in line with the purpose of the study were used. These themes were searched for in the data within the framework of cause-effect relationship.
The results obtained revealed that the main reason for women to participate in the courses organized is their desire to improve themselves in areas different from agricultural activities which occupy much of their daily life. The women stating that participating in such educational activities have great contributions to their perceptions of the future want to have different trainings and be involved as woman more in life. Therefore, greater importance should be attached to the education of women who play important roles in shaping the life. For this purpose, both national and international resources should be capitalized on to increase the investments made for the education of women, particularly of those living in rural areas.

Keyword: woman, life-long learning, woman education, public education, vocational education

---

YAŞAMBOYU ÖĞRENME İÇİNDE ULUSAL YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ

Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER, Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü AB Şubesi,
mgozubuyuk@hotmail.com

Özet
Küreselleşme süreci ile birlikte de artan rekabet yaşam boyu öğrenmenin ağırlıklı olarak istihdamın artırılmasına ve verimin yükseltilmesine hizmet etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Yetişkin eğitiminde, özellikle üniversite eğitimine dâhil olamayarak iş hayatına atılacak insanların kişisel yeteneklerinin teşvik edilmesi, istihdamlarının sağlanması ve insan kaynaklarının yeteneklerine bağlı olarak en iyi şekilde kullanımlarının sağlanması açısından yaşam boyu öğrenme imkânlarından yararlanılmalıdır.
Bu çerçevede, Yaşam Boyu Öğrenme Programı, ilk ve orta öğrenimdeki öğrencilerden yetişkinlere, mesleki eğitim stajyerlerinden üniversite öğrencilerine, temel beceri ihtiyacı duyan insanlardan eğitim profesyonellerine kadar herkes için eğitim ve öğretimde gelişme imkânları sunmaktadır. Örgün eğitim sonrasında da gelişmeleri takip edebilmek, gelişmeler karşısında bireylerin uyum sağlayabilmesi sistemde ayakta kalabilmesi ve gerek iş yerinde gerek bireysel yaşamlarında başarılı, verimli ve üretken olarak çalışabilmesi tüm yaşamları boyunca elde ettikleri kazanımlarla ilişkilidir.
20.yüzyılın son çeyreğinden itibaren giderek önem kazanan bu kavram birçok ülkenin eğitim politikası içinde yer almakta ve bu bağlamda her bir ülke yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmesi ve bu çabaların yaygınlaştırılması hususunda farklı önlemlere yer vermektedir. Konuyla ilgili olarak AB komisyonunun 1995 yılında Öğrenen Topluma Doğru adlı çalışması bulunmaktadır. 1996 yılı ise yine komisyon kararıyla Avrupa yaşam boyu öğrenme yılı olarak kabul edilmiştir. 2000 yılında ise yeni bir bildiri yayımlanmıştır.
Yaşam boyu öğrenme içerisinde ulusal yeterlilikler çerçevesinin oluşturulması ise son yıllarda ihtiyaç üzerine ortaya çıkan bir konudur. Başta Avrupa Birliği ülkeleri olmak üzere birçok ülke "Avrupa Yeterlilikler" çerçevesini temel alarak ulusal yeterlilikler çerçevelerini belirlemektedir. Amaç, yaşam boyu öğrenmeyi etkin ve verimli kılabilecek yeterliliklere uluslar arası bir standart kazandırılmasıdır.
Anahtar Kelimeler: 1) Yaşamboyu Öğrenme 2) Avrupa Yeterlilik Çerçevesi 3) Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi
Vatandaşların bilgi, beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesi ve tanınması; rekabetçiliğin, istihdamın ve sosyal bütünlüğün gelişmesi açısından önem arz etmektedir. Bu tür bir gelişim ve tanımanın işçi ve öğrencilerin milletler üstü hareketliliğini kolaylaştırması ve Avrupa iş piyasasındaki arz ve talep gereksinimlerini karşılamaya katkıda bulunması gerekmektedir. Bu nedenle, dezavantajlı bireyler de dâhil olacak şekilde tüm bireylerin hayat boyu öğrenme sürecine erişimleri ve katılımları ile yeterliliklerin bu yönde kullanılmasının ulusal ve topluluk seviyesinde teşvik edilmesi gerekmektedir.

2000 yılındaki Lizbon Avrupa Konseyi yeterliliklerin şeffaflığının artırılmasının bilgi toplumunun talepleri doğrultusunda eğitim ve öğretim sistemlerinin adaptasyonu için gerekli en önemli unsurlardan biri olduğu sonucuna varmıştır. Dahası, 2002 yılındaki Barselona Avrupa Konseyi de üniversite sektörü ve mesleki eğitim ve öğretim alanındaki yöntemlerin tanınması ve şeffaflığının geliştirilmesi yönünde çağrıda bulunmuştur.

Hayat boyu öğrenme ile ilgili 27 Haziran 2002 tarihli Tavsiye Kararı; Komisyonu, Konsey ve Üye Ülkelerle birlikte sıkı bir işbirliği içerisinde olmak suretiyle Bologna sürecinin başarılarına dayandırılacak ve mesleki eğitim alanında benzer faaliyetleri teşvik edecek şekilde eğitim ve öğretimle ilgili yeterliliklerin tanınmasına ilişkin bir çerçevenin oluşturulması için davet etmiştir. 2010 yılı Eğitim ve Öğretim iş programının uygulanmasına ilişkin olarak 2004 ve 2006 yıllarında kabul edilen Konsey ve Komisyonun ortak raporları bir Avrupa Yeterlilik Çerçevesinin oluşturulmasına duyulan ihtiyacı vurgulamışlardır.

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ), ulusal yeterlilikler sistemi olan veya geliştirme aşamasında bulunan ya da geliştirilecek ülkelerin dikkate alması öngörülen bir çerçeve olup gönüllülük söz konusudur. Bununla birlikte, üye ülkelerin 2010 yılına kadar kendi ulusal sistemleri ile AYÇ arasında bir bağlantı kurup, 2012 yılında ise verdikleri diplomaların üzerinde AYÇ referans seviyesini belirtmeleri öngörülmektedir. Türkiye'nin aralarında bulunduğu çoğu ülke AYÇ'yi uygulamak üzere kendi Ulusal Yeterlilik Sistemlerini geliştirmektedir.

Bu tür bir çerçeve; farklı üye ülke vatandaşlarının sahip oldukları yeterliliklerin şeffaflığını, kıyaslanabilirliğini ve hareket edilebilirliğini geliştirecektir. Prensipte, yeterlilik seviyelerinin her birinin bir dizi eğitim ve kariyer geçidi yoluyla kazanılabilir olması gerekmektedir. Buna ek olarak, Avrupa Yeterlilik Çerçevesi, uluslar arası sektör organizasyonlarına yeterlilik sistemlerini ortak bir Avrupa referans noktasıyla ilişkilendirmelerine ve bu yolla uluslara arası sektör yeterlilikleri ile ulusal yeterlilik sistemleri arasındaki ilişkiyi gösterme olanağı sağlayacaktır. Bu yolla, işçi ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve istihdam edilebilirliğini, hareket edebilirliğini ve sosyal entegrasyonunu geliştirme gibi daha geniş kapsamlı hedeflere de katkıda bulunmaktadır.

Ülkemizde belirlenmiş mesleki standartlara dayanan ulusal mesleki yeterliliklerin ve bu doğrultuda oluşturulması gereken eğitim standartlarının olmaması, mesleki ve teknik eğitimin programlarının farklı eğitim kurumlarınca yeknesaklıktan uzak bir şekilde belirlenmesine neden olmaktadır. Ayrıca, mesleki ve teknik eğitim ile kendisine kalifiye işgücü yaratmaya çalışılan iş piyasası aktörlerinin gereksinimleri de bu süreçte gerektiği gibi dikkate alınmamaktadır.

Yine, ülkemizde bulunan örgün ve yaygın mesleki eğitim veren kuruluşlardan verilen diploma ve belgeler, büyük farklılıklar arz etmekte, bu programların mezunlarının bilgi ve becerilerini tam olarak yansıtmamaktadır. Herhangi bir eğitim kuruluşundan mezun olmasa bile, meslek hayatında çalışarak mesleki tecrübe ve beceri edinen kişiler, bu durumlarını belgelendirme imkânına da çoğu zaman sahip olamamaktadırlar. Kısacası, işveren kesimi, üretim ve hizmet sektöründeki ihtiyaçlarını mesleki ve teknik eğitime gereğince yansıtamamakta, bu ihtiyaçlarını karşılayacak yetişmiş, belgeli, kalifiye elamanı da bulamamaktadır.

Küreselleşen dünyada işgücünün hareketliliği sürdürülebilir büyüme ve iyi işleyen bir istihdam piyasası için vazgeçilmez unsurlar arasında yer almaktadır.

Ülkelerarası istihdamın özünde ise meslek standartları yer almaktadır. Dolayısıyla, ülkemiz çalışanlarının da küresel hareketliliğe sorunsuz olarak entegre olabilmeleri için mesleki yeterlik sistemine işlerlik kazandırılması gerekliliği aşikârdır.

Türkiye'de yaşam boyu öğrenme ile ilgili karar ve politikalarının bilinmesi gelecekte eğitim alanında meydana gelecek uyumu kolaylaştıracaktır. Türkiye'nin AB Müktesebatına Uyum Programı kapsamında Bakanlığımız koordinasyonunda "Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi" ile "Türkiye Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planı" Yüksek Planlama Kurulu tarafından 05/06/2009 tarihinde onaylanmış ve yürürlüğe girmiştir.

Türkiye Yaşam boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve eki Türkiye Yaşam Boyu Öğrenme Strateji Eylem Planı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) koordinasyonunda hazırlanmıştır. Bu kapsamda, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında hayat boyu öğrenme strateji belgesinin amaçları ve Lizbon 2010 eğitim-öğretim hedefleri doğrultusunda AB Komisyonu ile işbirliği halinde informal öğrenme konusunda çalışmalar devam etmektedir.

Bu çalışma ile Türkiye'de yasam boyu öğrenmenin tanımlanması, amaçları, öncelikli hedef kitlenin kimler olduğu, konu ile ilgili yapılan hazırlıkların neler olduğu ortaya konacak ve bu bağlamda ilgililere kaynak sağlanmış olacaktır. Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin yaşamboyu öğrenmeyi nasıl destekleyeceği sorusuna cevap aranacak ve bu bağlamda yeterlilikler çerçevesinin yaşam boyu öğrenme içinde yeri ve rolü ortaya konmaya çalışılacaktır. Konuya ilişkin Avrupa Birliği ülkelerinden uygulama örnekleri ile çalışmamız desteklenecektir.

Araştırma, teorik araştırmaya dayalıdır. Çalışmanın özelliğinden kaynaklanan nedenlerden dolayı çok boyutlu ve bütüncül bir metot benimsenmiştir. Çalışmanın teorik çerçevesini oluşturmaya katkı yapacak şekilde geniş bir literatür, doküman ve internet taraması yapılarak bu tarama sonuçlarından elde edilecek yerli ve yabancı kaynakların okuma ve çevirileri ile konu ile ilgili teorik bilgiler elde edilecektir. Ayrıca, bu alanda konuya ilişkin kuruluşların web adreslerinden yararlanılacaktır. Araştırmanın teorik çerçevesini oluşturabilmek için yaşamboyu öğrenme, yeterlilik, ulusal yeterlilik, Avrupa yeterlilik çerçevesi gibi temel kavramlara açıklık getirilecektir.

Yaşam boyu öğrenme ile bilgi toplumuna uyum sağlamak, rekabet gücünün yükseltilmesi ve insan gücünün serbest dolaşımının daha kolay sağlanması gerçekleştirilmektedir. Bu hususların hayata geçirilmesi doğrultusunda, ulusal yeterlilikler çerçevesinin geliştirilmesi önemli bir adımdır. Özellikle, yaşam boyu öğrenme kavramında, eğitimsel gelişimiyle ilgili sorumluluk kişinin kendisine verilmektedir. İstihdam edilebilir bireyler, kendi gereksinimlerine uygun eğitimi bireysel sorumluluğunu kullanarak seçer ve bu yolda kendisini geliştirir.

Ulusal yeterlilik sisteminin geliştirilerek yaygınlaştırılması Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ile uyumu sağlayacak ve mesleki niteliklerin karşılıklı tanınmasına yardımcı olacaktır. Geliştirilecek ulusal yeterlilikler çerçevesi ile de bireylerin istihdamı kolaylaşacak ve uluslar arası hareketlilik artacaktır.

Anahtar Kelimeler: yaşamboyu öğrenme, Avrupa yeterlilik çerçevesi, ulusal yeterlilikler çerçevesi

NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK WITHIN THE LIFELONG LEARNING

Mine GOZUBUYUK TAMER, National Education Ministry, mgozubuyuk@hotmail.com

Abstract

The rivalry which ascends with also globalisation process reveals the necessity that lifelong learning should predominantly serve to increase employment and improve efficiency. In adult's education, especially the people who do not get university education their

personal skills ought to be supported, the employment should be maintained and it had better to be provided the usage of human resources according to their abilities as regards using of lifelong learning's opportunities.

In that sense, the lifelong learning programme offers opportunuties about education and training to everybody; from primary and secondary school students to adults, from the profession education interns to university students,from people who need for basic skills to professional about education. Lifelong learning is a process that cover the training of people except formal education; it provides opportunities about self-improvement. The gains which were held in whole life is associated with to follow the progress after formal education, reconcilation of individual after facing progress and survive, also working successfully, efficiently and productive either in profession life or in individual life .

This phenomena, has been increasingly gaining significance since the last quarter of 20th century, included in the education politics in most of the countries and in this context there are different precautions in each country for improving life long learning and spreading these efforts. The lifelong learning and national sufficiencies are not only priorities of our country but also European countries. Related to this issue,the commission of EU has a study namely 'Through the Learning Society' in 1995. The year of 1996 was determined as the year of lifelong learning with the decision of comission, too. In 2000, a new announcement was published.

Establishing national qualifications framework within the lifelong learning is a new issue that emerged depending on a necessity in recently. Foremost European Union Countries, many countries started to determine their own national qualifications framework considering on the basis of European Quality Framework. The aim of this, international standarts should be acquired to qualifications which make efficient and productive to lifelong learning.

Recognition and development of knowledge, skills and competencies of citizens is so vital for the improvement the competitiveness, employment and social unity. This kind of development and recognition had better to make international mobility of workers and students easier and provide benefits about meeting demand and supply needs in Europe business market. For that reason, all individuals including people with disadvantage should be provided the access and participation with the process of lifelong education and and supported for using their sufficiencies in this way with the level of national and community.

Lizbon European Council that held in 2000 decided that it is one of the most important thing for adaptation of education and training systems to transperancy enhancement of sufficiencies toward the demands of information society. Moreover, Barcelona European Council which gathered in 2002 called for improvement of transperancy and recognition of the methods in the fields of university sector, vocational education and training.

The advice decision about lifelong education in 27 June 2002 invited for making a framework about recognition of competencies about education and training with a strong cooperative with Council and member countires based on the success of the Bologna process and supporting of the similar activities in vocational education sphere. The common reports of Council and Commision that accepted in 2004 and 2006 related with the implementation of education and training business programme in 2010, emphasized the need about making a European Qualifications Framework (EQF).

European Qualifications Framework, based on voluntariness, is a framework which is estimated that it should be given attention by countries which have national qualification systems or in the process of improvement or countries that will improve. It is also estimated that until 2010, member countries will make connections between their national systems and EQF and in 2012 there will be remarks of EQF referance level on diplomas they gave. Most countries including Turkey are improving their National Qualifications Systems for implementation EQF.

This kind of framework will develop the transperancy of qualifications that different state citizens possess, the comparativeness and mobilization of that. In principle, it is needed for each qualification level to gain with a series of education and career. Additionally, European Qualifications Framework will provide association of international organizations with a common European reference point and by this way, it will have opportunity to show the relations between international qualification and national qualification system. By this way, it is contributed for wider ranged aims including lifelong education and employment,activeness and improvement of social entegration of workers and students.

The absence of national vocational qualification and education standards which need to be made by this way in our country caused for determination of the programmes of vocational and technical education by different education foundations that are remove from unity. Besides, the needs of business market actors who try to create qualified working power with vocational and technical education for themselves are ignored as necessary in this process.

Nevetheless, the diplomas and certificates which were given by the associations that give formal and common education have serious differences and they are quite weak about reflection of the knowledge and skills of graduated from these programmes. People who possess vocational experiments and skills although they did not graduate from an educational association, have no opportunity to certify their situations most of the time. Shortly, employers could not reflect their needs in production and service sector to vocational and technical education so they could not find the professional, certificated, qualified employees in order to meet the reqirements.

The mobility of workforce in globalised world is an undispensible element for sustaniable growth and well functioning employment market. There are occupational standards in the core of the transnational employment. For that reason, it is obvious that for integration of the workers of our country to global movement without any problem, there should be bring into force for vocational qualifications.

To know about decision and policies of lifelong education in Turkey will make the compatibility going on educational filed easier. Within the context of Turkey's adjustment programme to EU acquis and in the coordination of Ministry of National Education, "Lifelong Education Strategy Certificate" and "Turkey Lifelong Education Strategy Action Plan" was approved by High Planning Comitee in 05/06/2009 and came into effect.

"Turkey Lifelong Education Strategy Certificate" and its appendix "Turkey Lifelong Education Strategy Action Plan" were prepared in Ministry of National Education coordination. In this context, under the presidency of Ministry of National Education Board of Education, in accordance with the aims of lifelong education strategy certificate and Lisbon 2010 education and traning aims, cooperation with European Union Commission, the studies about informal education are continuing.

This study aims to define lifelong education and its aims, to determine the priority target groups in lifelong education and to presents preparations/implemantations on the issues and thus resources will be provided to whom it may concern. Also, the question "how does National Qualifications Framework support lifelong education" will be tried to answer and in that sense the place and role of qualification framework in lifelong education will be tired to determine. Lastly, this study will be supported by related practices examples from European Union countries.

The research is based on teorik research. A multi-dimensional and holistic approach unified method was adopted due to the reasons coming from the features of study. A wide ranged literature which contributes to establish theoric framework of study, scanning of document and internet and then its results that give informations about reading and translation domestic and foreign resources and teorik

knowledge related to the issue will be held. Additionally, the web adresses of related associations will be used in this field. Lifelong education, qualification, national qualification, European Qualifications Framework will be clarified in order to create theoretical framework of research.
It is carried out that to comply with information society, increase of competitive power and providing free movement of human power by the lifelong education. In order to put into practice these issues, improvement of national qualifications framework is important step. Particularly, the responsibility about educational improvement of ones is given to himself in life long education term. Employable individuals choose education which best fits them with using their individual responsibilities and improve themselves in this way.
The improvement and spread of national qualifications system will make contrubition for reciprocal recognition vocational qualifications which compatible with European Qualificationsn Framework. The employment of people will get easy and transnational mobility will increase by developing of national qualifications framework.

Keyword: lifelong learning, European qualifications framework, national qualifications framework

MESLEK YÜKSEK OKULU ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖZYETERLİK İNANÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Murat TUNCER, Fırat Üniversitesi, mtuncer@firat.edu.tr
Hasan Güner BERKANT, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,hgberkant@gmail.com
Ramazan TANAŞ, Tunceli Üniversitesi, rtanas@tunceli.edu.tr

Özet
Teknolojinin gelecekte eğitim ortamlarına nasıl yön vereceği konusunda kuvvetli tahminler yapılamamaktadır. Belki de bu nedenle eğitimde bilgi teknolojileri ile ilgili tartışmalarda bilgiden çok teknolojinin vurgulandığı görülmektedir. Teknoloji bilgiye ulaşma ve bilgiyle etkileşime geçmede, bilgiyi tartışmada, özel donanım ve yazılımlar yoluyla geleceğe yönelik bir başarı senaryosunun yaratılmasında bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda geleceğe hazır olmanın yolunun, yeniliklere bireysel çabasıyla uyum sağlayabilen, problem çözme yeteneği gelişmiş ve bir grubun amacına katkı yapabilecek bireylerin yetiştirilmesinden geçtiğini görmek gerekir. Tekerleğin tekrar icat edilmesine gerek yoktur. Buna karşın, güçlü olmak için yeni ve yenilikçi yollar bulmaya ihtiyacımız vardır (European Association for the Education of Adults, 2001). Birey artık kendi eğitim yaşantıları konusunda hayati kararlar almak ve doğru seçimler yapmak durumundadır. Eğitim kurumlarının bu yönüyle bireye katkısının, onun var olan niteliklerini geliştirmekten çok da öteye geçemediği söylenebilir. Soran ve diğerlerine (2006) göre bu durum üniversitelerin geleneksel işlevleri olan "araştırma" ve "öğretim" işlevlerine 1950'lerden sonra "toplum hizmetleri" işlevinin de katılmasına neden olmuştur. Bilgiler sürekli olarak yenilendiğine ve teknoloji bu sürece hız ve nitelik kattığına göre, öğrenme etkinliklerini bir ya da birkaç eğitim kademesiyle sınırlandıramayız. Bu düşünce yaşam boyu öğrenme felsefesinin çıkış noktasıdır. UNESCO (1999) yaşam boyu öğrenmeyi "kültürel bir dönem" olarak tanımlamıştır. Avrupa Komisyonu'nun raporunda ise yaşam boyu öğrenme "bireyin bilgi, beceri, yeterlik ve işle ilgili perspektiflerinin geliştirilmesine yardım edecek bütün eğitim aktivitelerini içine alan bir yaklaşım" (European Commission, 2002) olarak tarif edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinde öğrenme daha öğrenci merkezli bir hale dönüşerek gelişimi teşvik eden bir yapıya büründüğüne göre (Çakmak, 2010), ülkemiz eğitim politikaları açısından bakıldığında yaşam boyu öğrenme felsefesinin programlarımızda yerini almaya başladığı söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme kapsamında ülkemizdeki çalışmalar henüz yeni olmakla birlikte bu sürecin olağan seyrinde devam etmesi mümkün görünmemektedir. Çünkü bazı kaynaklara göre teknoloji ve küreselleşme çalışan ve işveren ilişkilerini iki bakımdan değiştirmiştir (Leiken, 1999). Teknoloji ve küreselleşme bir yandan istihdam için aranan nitelikleri yükseltmekte, diğer yandan işçi ve işveren arasında bağın kopmasına neden olmaktadır. Çünkü, günün gerektirdiği beceri ve niteliklere sahip olmayan çalışanların tekrar bu becerileri edinmesi bir eğitim maliyetini beraberinde getirmektedir. Ara eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla meslek yüksek okullarında eğitim gören yarının çalışanlarını bekleyen tehlike budur. Bu tehlike ile başa çıkabilmenin yolu ise yaşam boyu öğrenme gereklerine göre yetiştirilmiş iş gücüdür. Bu bağlamda, meslek yüksek okullarında eğitim görmekte olan ve bir şekilde ileride istihdamı yapılacak öğrencilerin sahip oldukları yaşam boyu öğrenme özyeterlik inançları bakımından değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.
Bu araştırmanın genel amacı meslek yüksek okulunda (MYO) öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme özyeterlik inançlarının değerlendirilmesidir. Bu genel amacın doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:
1. MYO öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme özyeterlik inançları arasında yaşlarına göre anlamlı fark var mıdır?
2. MYO öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme özyeterlik inançları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark var mıdır?
3. MYO öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme özyeterlik inançları arasında medeni durumlarına göre anlamlı fark var mıdır?
4. MYO öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme özyeterlik inançları arasında mezun oldukları ortaöğretim kurumuna göre anlamlı fark var mıdır?
5. MYO öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme özyeterlik inançları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı fark var mıdır?
6. MYO öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme özyeterlik inançları arasında yaşadıkları yerleşim yerinin niteliğine göre anlamlı fark var mıdır?
7. MYO öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme özyeterlik inançları arasında çalışma durumuna göre anlamlı fark var mıdır?
Bu araştırma betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modellerinde var olan durum olduğu haliyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2009, 76). Çalışmanın evrenini Tunceli Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Tunceli Üniversitesi Tunceli Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Programcılığı programında öğrenim gören 103 birinci ve ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda 103 öğrencinin yaşam boyu öğrenme özyeterlik inançlarına yönelik veriler toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Özyeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme özyeterlik inançlarını ölçmeye yönelik 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tip olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin seçenekleri "Hiç Katılmıyorum", "Biraz Katılıyorum", "Orta Derecede Katılıyorum", "Oldukça Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .886 ve faktör yükleri .468 ile .769 arasındadır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tek alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Örneklemden elde edilen veriler SPSS 17 paket programına aktırılmıştır. Verilerin çözümlemesinde bağımsız gruplar t-testi ve Mann-Whitney U-testi analizleri kullanılmıştır.
Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme özyeterlik inançları arasında yaşlarına göre [$t(101)=-1.063$, $p>.05$)], medeni durumlarına göre [$U=233.5$, $p>.05$)], çalışma durumlarına göre [$U=617.5$, $p>.05$)], yaşadıkları yerleşim yerinin niteliğine göre

[U=570.5, p>.05)], mezun olunan ortaöğretim kurumuna göre [t(77.66)=-0.915, p>.05)], cinsiyetlerine göre [t(101)=0.269, p>.05)] ve sınıf düzeylerine göre [t(101)=-0.476, p>.05)] anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin yaşlarının, cinsiyetlerinin, medeni durumlarının, mezun oldukları ortaöğretim kurumunun; sınıf düzeylerinin, yaşadıkları yerleşim yerinin ve çalışma durumlarının, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme özyeterlik inançları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yaşam boyu öğrenme, özyeterlik inancı, üniversite öğrencileri.

EVALUATION OF VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENTS' LIFE LONG LEARNING SELF-EFFICACY BELIEVES

Murat TUNCER, Fırat University, mtuncer@firat.edu.tr
Hasan Guner BERKANT, Kahramanmaras Sutcu Imam University, hgberkant@gmail.com
Ramazan TANAS, Tunceli University, rtanas@tunceli.edu.tr

Abstract
Strong predictions cannot be made about how technology will direct the educational environments in future. Maybe this situation is the cause of why the technology is emphasized more than the knowledge. Technology is accepted as a tool for reaching, interacting with and discussing the knowledge, creating a futuristic scenario of achievement via spesific hardwares and softwares. In this context, being equipped for the future is possible when the people adapted to the new conditions by their own efforts, having problem solving ability and contributing to aims of a group are trained. We don't need to re-invent the wheel. However, we need to find new ways to be strong (European Association for the Education of Adults, 2001). Individual should make critical decides about his/her own educational life and make right choices. Contributions of the educational institutions to the individuals are unable to go beyond developing their available abilities. According to Soran et al. (2006) this situation have caused including "social service" mission to traditional "research" and "teaching" missions of the universities since 1950s. Because of the renewal of the knowledge by the technology, we cannot limit learning activities with a few educational grades. This assumption is the origin of the life long learning idea. UNESCO (1999) is defined the life long learning as "a culturel period". In the European Commission report, it is defined as "an approach including all the activities developing the individual's knowledge, ability, proficiency, and perspective about job" (European Commission, 2002). Because life long learning activities are becoming more student centered structure to facilitate student's development (Çakmak, 2010), they are taking place in our education programmes via our education policies. The studies on life long learning are new in our country, beside it seems that natural progress of life long learning process is not possible. Because, according to some resources, technology and globalisation changed the relationship between the worker and employer in two respects (Leiken, 1999). On the one hand, technology and globalisation increase the requirements for employment, on the other hand they cause cutting off the relationships between worker and employer. Because, extra cost for education is needed to gain abilities requiered nowadays and qualifications for the workers who don't have them. It is the forthcoming danger for the individuals attending to vocational high school as the workers of the future to meet the need of intermediate staff. The way to cope with this dangerous passes from the qualified manpower trained according to the requirements of life long learning. In this context, evaluation of the students attending to vocational high school and to be employed somehow in future is decided important according to their life long learning self-efficacy believes.
The main purpose of this research is to evaluate vocational high school students' life long learning self-efficacy believes. In accordance with this purpose, following questions are answered:
1. Is there meaningful difference between the vocational high school students' life long learning self-efficacy believes according to their ages?
2. Is there meaningful difference between the vocational high school students' life long learning self-efficacy believes according to their genders?
3. Is there meaningful difference between the vocational high school students' life long learning self-efficacy believes according to their marital status?
4. Is there meaningful difference between the vocational high school students' life long learning self-efficacy believes according to secondary school they graduated from?
5. Is there meaningful difference between the vocational high school students' life long learning self-efficacy believes according to their class levels?
6. Is there meaningful difference between the vocational high school students' life long learning self-efficacy believes according to type of the settlement they live?
7. Is there meaningful difference between the vocational high school students' life long learning self-efficacy believes according to their working status?
It is a descriptive study carried out by survey method. In the survey method, the situation is described as its characteristics (Karasar, 2009, 76). The population of the research consists of the students attending to University of Tunceli during 2010-2011 education year. The sample of the research consists of 103 freshman and sophomore students attending to Tunceli vocational high school computer programmer department. In this context, data about 103 students' life long learning self-efficacy believes are collected. Life Long Learning Self-Efficacy Belief Scale developed by the researchers is used to collect data. The scale includes 19 items measuring the students' life long learning self-efficacy believes. The items are ranked as 5-point likert. The choices of the items are determined as "strongly disagree", "slightly agree", "moderately agree", "highly agree", "strongly agree". Factor analysis is done to test the validity of the scale. KMO value of the scale is .886 and factor loads vary between .468 and .769. The analyses show that the scale includes only one subdimension. The collected data are transfered to SPSS 17 package programme. Independent samples t-test and Mann-Whitney U-test analyses are used to analyse data.
At the end of the analyses, no meaningful differences between the students' life long learning self-efficacy believes acoording to their ages [t(101)=-1.063, p>.05)], marital status [U=233.5, p>.05)], working status [U=617.5, p>.05)], type of the settlement they live [U=570.5, p>.05)], secondary school they graduated from [t(77.66)=-0.915, p>.05)], genders [t(101)=0.269, p>.05)], class levels [t(101)=-0.476, p>.05)]. These findings indicate that, students' ages, marital status, working status, type of the settlement they live, secondary school they graduated from, genders, and class levels are not effective on their life long learning self-efficacy believes.

Keyword: life long learning, self-efficacy belief, university students.

KİŞİSEL HAK VE ÖZGÜRLÜKLER AÇISINDAN KADIN HAKLARI EĞITIM İHTİYACI

Şule AY, Düzce Üniversitesi, sulecevikeray@yahoo.com

Özet

Türk kadınları, Batı'daki feminist hareketin etkisiyle 19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren basın yoluyla kendilerini ve taleplerini ifade etmeye, talepleri doğrultusunda örgütlenmeye ve çeşitli hakları elde etmeye başlamışlar (Yaraman Başbuğu,1992) ve Cumhuriyet sonrasında da erkeklerden farklılık taşıyan bir yurttaşlık savaşı vermişlerdir. Erkekler, yurttaş olma mücadelesini yalnızca kamusal alanda sürdürürken, kadınlar yurttaş olma mücadelesini kamu alanında olduğu kadar ailede, yani özel alanda da sürdürmek zorunda kalmıştır (İlkkaracan ve İlkkaracan, 1998). Ne Medeni Kanun, ne de ulusal ve uluslar arası kabul görmüş insan haklarını güvence altına alan yasal düzenlemeler kadının haklarına karşı saldırıları engelleyememiştir.

Doğu, Güneydoğu ve Marmara Bölgeleri'nde binden fazla kadınla görüşülerek yapılan kadının ailedeki konumunu, bedensel haklarını ve yurttaş olarak kadını araştıran çalışmada, kadının durumuyla ilgili çarpıcı sonuçlar elde edilmiştir. Evli kadınların çok azı ev dışında çalışmaya kendileri karar verebilmektedir. Bu karar çoğunlukla eşlerine aittir. Ev sorumluluklarının yoğunluğu ve eşlerinin izin vermemesi gibi nedenlerle kadınlar ev dışında çalışamamaktadır. Kendi başına karar vermedeki düşük oran, siyasi partilere ya da dernek gibi sivil kuruluşlara üye olma ve ev dışındaki hareket özgürlüğü konularında da görülmektedir.

Çözümü mevzuatçı bir yaklaşımla yalnızca yasal düzenlemelerde arayan önlemler, ne denli olumlu ve ileri nitelik taşırsa taşısın, tüm eğitim süreci boyunca özümsenerek olağan davranışlara dönüştürülmedikçe kaçınılmaz olarak kâğıt üzerinde kalacaktır (Gülmez, 2001).

İnsan hakları, bir kültür, kişilik ve anlayış sorunudur (Yeşil, 2002). İnsan hakları, Evrensel Bildirgeye de yansıyan anlayışla, doğuştan ve kendiliğinden kazanılır; ama doğuştan ve kendiliğinden bilinmez, öğrenilmez. Her bilgi gibi hakların bilinmesi ve hak bilinci kazanılması, ancak öğretim ve eğitimle gerçekleşebilir. Doğuştan ve kendiliğinden kazanılan haklar, öğrenilmedikçe yoktur. İnsan haklarının bilinmesi, var olmalarının önkoşuludur. İnsan, bildiği ve kullandığı haklarıyla vardır, bildiği ve kullandığı haklarıyla insan olur (Gülmez, 2001). UNESCO (1998) kaynaklarında da insan hakları, yalnızca özel yasal düzenlemeler yaratabilen ya da onları yeniden biçimlendirebilen haklar değil, aynı zamanda öğrenilen haklar olarak tanımlanmıştır. İnsan hakları, dar anlamda öğretilmelerinin ötesinde, bilimsel temelli bilgi ile öğrenilen bilgiler kadar, tutum ve davranışlarla da ilgilenen tüm eğitimin kaynağı olarak tarif edilmiştir. İnsan hakları eğitiminin en yalın haliyle amacı (Karaman Kepenekçi, 2000), kendine saygı duymak, başkalarına saygı duymak, kalıp yargılara eğilimi azaltmak ve eleştirel düşünmeyi sağlamaktır. Doğuştan gelen haklarımızı, bu özellikleri kazanarak kullanabiliriz.

Flowers'a göre (2002), insan hakları eğitimi, insan hakları konusundaki bilgilerin aktarılması, gerekli tutum ve davranışların geliştirilmesi sürecidir. Burada altı çizilebilecek tutum ve davranış değişimini destekler şekilde Anderson da (1982) insan hakları eğitiminin sadece bilgi aktarmak olmadığını bu alanda verilecek bir eğitimle, sahip oldukları hakları bilinçli bir şekilde kullanan ve hatta bu alanla ilgili etkinliklerde bulunabilecek bir yeteneğe sahip bireyler yetiştirilmesi olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla insan hakları eğitiminde teoriden çok pratiğin önce çıkarılması beklenmektedir. Aksi takdirde yaşantı haline getirilemeyen bir bilgi alana da hizmet edemeyecektir. İnsan hakları eğitiminde bilginin yaşantıya dönüşmesini sağlamak kaçınılmazdır, zira bu haklar vazgeçilemez, devredilemez, yokluğunda onurlu ve insanca bir yaşam sürdürülemez (Uygun, 1996).

Bu nedenlerle insan hakları, özellikle de kadın hakları konusunda mevcut durumu ortaya koymak ve verilecek duyuşsal davranışları değiştirecek eğitimin konusunu saptamak amacıyla toplumsal algıları belirlemeye ihtiyaç vardır. Bu araştırma bu ihtiyacın ürünüdür.

Bu araştırmanın amacı Düzce'de yaşayan kadın ve erkeklerin Düzce'deki kadınların kişisel hak ve özgürlükler açısından durumlarını nasıl algıladıklarını belirlemektir. Bu amaçla şu soruya cevap aranmaktadır: Cinsiyetlerine göre Düzce halkının Düzce'de kadınların kişisel hak ve özgürlükler açısından durumlarına ilişkin algıları nasıldır?

Araştırma, bireylerin kadınların kişisel hak ve özgürlükler açısından durumlarını nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçladığından genel tarama modellerinden tekil tarama modeli ile yapılmıştır.

Araştırmanın verileri literatür taraması ve örnekleme giren bireylere ölçek uygulama yoluyla elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı Ay tarafından geliştirilen, "Kadın Hakları (KH)" ölçek formundan yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek Likert tipi 5'li dereceleme sistemine göre geliştirilmiş ve toplam 35 maddeden oluşmaktadır. 60 kişi üzerinde ölçeğin ön denemesi yapılarak dildeki hatalar düzeltilmiştir. SPSS 13.0 paket programı yardımı ile anketlerin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha, Spearman Brown, madde toplam ve madde kalan korelasyonları, hesaplanmıştır. Madde-toplam puan korelasyonları r= .25 ve daha aşağı olan 4 madde ölçekten çıkarılmış, 31 maddelik ölçek elde edilmiştir. Ölçekteki maddelerden 16'sı olumsuz 15'i olumlu yargı içermektedir. Madde-toplam korelasyonu düşük maddeler çıkarıldıktan sonra ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri (0.876) ve Spearman Brown değeri (0.819) bulunmuştur. Anket formaları (2000) uygulanmış, eksik veya hatalı doldurulan formlar değerlendirme dışı bırakılmış ve kalan 1833 anket üzerinden işlem yapılmasına karar verilmiştir.

Veriler SPSS 13.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bireylerin kadın haklarına ilişkin algıları ölçeklerde yer alan maddelere verdikleri yanıtların; aritmetik ortalamaları ve standart sapmalar hesaplanarak probleme ait yorumlara yer verilmiştir. Ölçeğin madde seçenekleri beşli Likert tipi ölçeğe göre puanlanmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre kadın hakları konusunda aşağıda saptanan sorunların çözümüne yönelik eğitim ihtiyacı bulunmaktadır.

Düzce'de kadınlar;

Erken evliliğe zorlanmaktadır

Kadınların verecekleri oylar erkekler tarafından etkilenmektedir

Kadınlar şiddete karşı kurumlara başvuramamaktadırlar

Kadınlar kötü muameleye gördükleri eşlerini şikayet edelerse eşlerinden gördükleri kötü muamele artmaktadır

Kadınlar eşlerinin istismarına (duygusal, cinsel, ekonomik…) uğramaktadır

Kadınlar toplumda cinsel istismara uğramaktadır

Kadınlar ev işlerinden sorumlu tutulmaktadır

Kadınlar işlerinden geç geldiklerinde anlayışsız tavırlarla karşılaşmaktadır

İşyerinde atanma, yükselme, ücret konusunda cinsiyetten kaynaklanan eşitsizlik yaşanmaktadır.

İşle ilgili kararlarında kadınlar eşlerinin sözünü dinlemektedir

Kadınların hareketleri gözlenerek kısıtlanmaktadır

Kadınların kimlerle görüşeceklerine karışılmaktadır

Erkeklerin aileleri kadınlara keyfi müdahalelerde bulunmaktadır

Kadınlar onur kırıcı söz, küfür ve hakarete maruz kalmaktadır

Kadınlar dışarıya erkeklerden habersiz çıkamamaktadır.

Anahtar Kelimeler: kadın, kişisel hak ve özgürlükler, eğitim ihtiyacı.

WOMEN'S RIGHTS TRAINING NEEDS IN TERMS OF PERSONAL RIGHT AND FREEDOM

Sule AY, Duzce University, sulecevikeray@yahoo.com

Abstract

With the effect of Feminist Movement in West, Turkish women have started to express themselves and their demands and to be organized according to their demands and acquire various rights since the second half of 19th century (Yaraman Basbug,1992) and they fought for citizenship being different from men's after Republic. While men were maintaining tehir struggle for their citizenship in only public sphere, women had to do it in not only public sphere but also in their family in other words their private life (İlkkaracana and İlkkaracan,1998). Assuring human rights which were not accepted by not only Civil Law but also nationally - internationally, legal regulations could not prevent the attacks against women rights.

In the study which was performed by interviewing more than a thousand women in Eastern, Southeastern and Marmara regions and researched women's place in family,their pyhsical rights and their rights as citizens, striking results about women's situation were acquired. Very few of the married women decide to work outdoor themselves. This decision principally belongs to their husbands. They can not work owing to the density of the house responsibilities and their husbands' disallowance. The low ratio in their deciding themselves are seen in terms of joining civil institutions such as political parties or institutions and freedom of action outdoor.

However precautions seeking solutions in legal regulations with legislation approach have positive and advanced qualities, they will be on paper unless they are not converted to habit by being absorbed along the education period (Gülmez,2001)

Human rights are a problem of a culture, personality and perception (Yeşil,2002). Human rights are acquired in born and on its own motion with the approach reflecting Universal Declaration but they can not be acquired and taught in born and on its own motion. Acquirind and knowing rights as every information can be fulfilled only with education and teaching. Rights acquired in born and on its own motion, can not exist unless they are learned. Knowing human rights are the presupposition of their existence. The human exists with his rights he knows and uses, he becomes a human with his rights he knows and uses (Gülmez , 2001) In UNESCO source, human rights are introduced as not only rights creating only private legal regulations or reforming them but also learned rights. Besides narrow teaching, human rights are introduced not only scientifical and learned information but also the source of education dealing with attitudes and behaviours.As the most plain expression, human rights are to provide respecting ourselves, respecting others, decreasing tendencies on cliche judgements and thinking critically. We can use rights coming in born by acquiring these qualities.

According to Flowers (2002), transferring information about education of human rights and human rights is the period of developing necessary attitudes and behaviours.By supporting the change of necessary attitudes and behaviours, Anderson (1982) indicates human rights education as not only transferring information and raising individuals who can use their rights consciously and have abilities to perform actions about this subject. So, more than theory, practise is expected in human rights education. Otherwise, the information which can not be converted to habit can not serve. Providing converting information to habit in human rights education is inevitable, then these rights can not be given up, revolved and it can not acquired a honorable and humanly life.(Uygun, 1996)

With these reasons, it is need to determine public perceptions with the aim of posing the available situation especially women rights and determining the education changing affective behaviours. This research is the product of this need.

The aim of this research is to determine how the women and men in Duzce understand the women's situations in terms of personal right and freedom and if these perceptions differ according to age, martial status, income, education status and working places. In accordance with this purpose, it has been looked for answer for : How are the the people of Duzce of perceptions about the situations of the women living in Duzce in terms of personal right an freedom according to gender?

Because the research aimed at determining how individuals understand their situations in terms of personal right and freedom of women, the research has been carried out by instant screening model from general screening models.

Data of the research has been acquired by literature screening and taking scale method.In gathering data,"Kadın Hakları (KH)" developed by the researcher Ay. The scale used in the research has been developed according to Likert type quinary grading system and has consisted of totally 35 items.By pretesting the scale on 60 people, errors in language have been corrected. To set the reliability of the questionnaires with the aid of SPSS 13.0 package software, Cronchbach Alpha,Spearman Brown, correlation of total item and difference item has been calculated.Item total point correlations have been taken away below = 25 and lower 4-item scale and 31-itemm scale has been acquired.16 items of the scale includes negative judgment and 15 of them includes positive judgment.After total item correlation has been substracted from low items, factor analyze has been carried out for construct validity of the scale.Croncnach Alpha internal consistency value (0.876) and Spearman Brown value of the scale has been determined.The forms of the questionnaire have been carried out (2000) and the forms completed in an incomplete or incorrect way have been left out of assessment and it has been made assessment on the rest 1833 questionnaires. The comment and analyse of the data : Data has been analysed by using SPSS 13.0 package software program.By calculating Standard and arithmetical deviation of the answers given to the items in the scale about individuals' perception about women's rights, comments belonging the first subgoal have been given place. The item options of the scale have been pointed according to Likert type scale.

According the result of the research, demand on education aimed at solvig the problems determined below :

Women in Duzce are forced to get married early.

The votes of the women are influenced by men.

Women can not get in contact with anti-voilence institutions.

If women complain their husband treating them badly, the violence they are treated increases.

Women are exploited by their husband (emotinally,sexually,economically..)

Women are exploited sexually in the society.

Women are in charge of housework

Women are faced insensitive manner when they are late from work.

About assignment,preferment and money, inequality resulting from gender is experienced.

In their decisions about work, women obey their husbands.

The motions of the women are restricted by observing.

Women are interfered in seeing which people.
The relatives of the men interfere women arbitrarily.
Women undergo humiliating word,abuse and revilement
Women can not go out without reporting men.

Keyword: women, personal right and freedom, training needs

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNE GÖRE EVDE VE OKULDA ÇOCUK HAKLARI ALGISI VE EĞİTİM İHTİYACI

Şule AY, Düzce Üniversitesi, sulecevikeray@yahoo.com
Nurettin AY , Düzce Üniversitesi, nurettinay@duzce.edu.tr
İsmail ERCAN, Düzce Üniversitesi, ismailercan@duzce.edu.tr

Özet

Tüm Dünya insan hakları konusunda uyanış ya da gelişme sürecinde. İnsan haklarının korunması, insan onuruna yakışan davranışların kazanılması için haklara karşı duyarlılığı çocuklukta geliştirmek gerekli. Yaşadığımızı öğrenmekte ve model aldığımız davranışların etkisi altında kalmaktayız. Çocuklukta yaşadıklarımız önemli. Çocuk zamanının çoğunu evde ve okulda geçirmektedir. Ev ve okuldaki yaşantılar insan haklarının varlığını ya da istismarını ve ihlalini belirlelemektedir.

Çocuklar üzerinde bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal etkileri olan istismar ve ihmal, çocukların yaşamlarında onarılmaz sonuçlara yol açabilmektedir. Eğitimcilerin temel amacı çocukların öğrenmesini zorlaştıran akademik ve çevresel sınırları aşmalarını sağlamaktır (İHD,2008). Bu husus Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarından biri "Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek"tir şeklinde yer bulmaktadır. Türkiye, Birleşmiş Milletler tarafından 1989'da kabul edilen "Çocuk Hakları Sözleşmesi"ni de 1995'de resmen yürürlüğe koymuş, çocukların haklarına duyarlılık konusundaki sorumluluğunu ve görevini kabul ettiğini beyan etmiştir. Bu sözleşmenin maddelerine göre 18 yaşına kadar her insan çocuktur (madde 1) ve Taraf Devletler çocuğun her türlü cezaya ve ayrıma tabi tutulmasına karşı etkili biçimde korunması için gerekli önlemi alır (madde 2), sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yaygın biçimde öğrenilmesini taahhüt eder (madde 42).

Bu araştırma, çocuk haklarının korunması, yaygın ve etkili biçimde öğretilmesi konusunda en büyük paya sahip olan okulların ve ailelerin, çocuk haklarına karşı duyarlılıklarını ortaöğretim çağındaki çocukların algılarıyla değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma sonunda elde edilen verilerin, çocuk haklarına duyarlılığın arttırılmasını sağlayan tedbirler konusunda fikir vermesi, eğitim ihtiyacını ortaya koyması umulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı Düzce'de öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin okulda ve evde çocuk hakları açısından durumlarını nasıl algıladıklarını ve algılamalar arasındaki farklılıkları araştırmaktır. Bu amaçları gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencileri çocuk hakları açısından okuldaki durumlarını nasıl algılamaktadırlar?
2. Ortaöğretim öğrencileri çocuk hakları açısından evdeki durumlarını nasıl algılamaktadırlar?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin çocuk hakları açısından evdeki ve okuldaki durumlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma, öğrencilerin okulda ve evde çocuk hakları açısından durumlarını nasıl algıladıklarını belirlenmeyi amaçladığından genel tarama modellerinden tekil tarama; ortaöğretim öğrencilerinin evde ve okuldaki algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmanın verileri literatür taraması ve örnekleme giren öğrencilere ölçek uygulama yoluyla elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında üç bölümden oluşan ölçek formundan yararlanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde, öğrencilerle ilgili kişisel bilgiler sorulmuştur. İkinci bölümünde, 29 maddeden oluşan evde çocuk hakları, üçüncü bölümde ise yine 29 maddelik okulda çocuk hakları ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler Likert tipi 5'li dereceleme sistemine göre geliştirilmiştir. Ölçeklerde olumsuz yargı içeren madde yer almamaktadır.

Okulda çocuk hakları ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri = .944, Spearman Brown değeri .891, Guttman değeri de .890; evde çocuk hakları ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri = .922, Spearman Brown değeri .883 ve Guttman değeri de .884 hesaplanmıştır. Evde ve okulda çocuk hakları ölçeklerindeki maddelerin, diğer maddelerle ilişkisini belirlemek amacıyla da madde toplam ve madde kalan korelasyonlarına bakılmıştır. Madde toplam korelasyon değerleri evde çocuk hakları ölçeğinde 0,25-0,67; okulda çocuk hakları ölçeğinde 0,26-0,73 arasında değişmekte olup her bir maddenin ölçeğin toplam alpha değerine olumlu etkide bulunduğu görülmüştür. Bu nedenle madde elemesi gerçekleştirilmemiştir.

Araştırmanın verileri literatür taraması sonucunda oluşturulan ölçeklerle toplanmıştır. Ölçekler tüm ortaöğretim kurumları dolaşılarak, farklı düzeylerden rasgele seçilmiş sınıflarda 2000 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Eksik ve hatalı doldurulan ölçekler ayıklanmış ve 1888 form üzerinden veri analizi işlemleri yapılmıştır.

Öğrencilerin çocuk hakları açısından evdeki ve okuldaki durumlarını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla ölçeklerde yer alan maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin çocuk hakları açısından evdeki ve okuldaki durumlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için de Pearson korelasyon (r) katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır.

Evde ve okulda çocuk hakları ölçeklerindeki madde seçenekleri beşli Likert tipi ölçeğine göre puanlanmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin çocuk haklarının okullarındaki varlığına ait algılarından elde edilen aritmetik ortalamaya göre ($X_{Ortaög.}$ =3,49) öğrenciler, çocuk hakları açısından okullarındaki durumlarını yansıtan ifadelere "çoğunlukla katılmakta"dır.

Araştırmanın sonucuna göre, ortaöğretim öğrencilerin çocuk haklarının okullarındaki varlık derecesini algılama düzeylerinin yüksek ve olumlu yönde olduğu söylenebilir. Ancak, öğrencilerin varlık dercesi hakkında "kararsız" oldukları ya da "kısmen katılmadıkları";

Her öğrenciye eşit davranılır,
Düşüncelerimi rahatlıkla paylaşabilirim,
Öğretmen ya da yöneticilerimizi eleştirebilirim,
Ortak fikre varılamayan konularda uzlaşılır,
Sınıf ve okul kuralları belirlenirken fikrimiz alınır,

Küçük düşürücü sözler, hakaretler duymayız,

Tokat, kulak çekme, saç kes(tir)me gibi bedensel cezalarla karşılaşmayız maddeleriyle ifade edilen çocuk hakları konusunda ortaöğretim kurumlarında eğitim ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin çocuk haklarının evlerindeki varlığına ait algılarından elde edilen aritmetik ortalamaya göre ($X_{Ortaöğ.}$ =4,21), öğrencilerin çocuk hakları açısından evlerindeki durumlarını yansıtan ifadelere "tamamen katılıyorum" düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin evlerinde varlık derecesini düşük algıladıkları tek haklarının "İznim olmadan eşyalarım alınmaz, odama girilmez" (XOrtaöğr.=3,30) ve düzeyinin "Kararsızım" olduğu ortaya çıkmıştır. Ailelerin bu hak ihlali konusunda eğitime ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre, ortaöğretim öğrencilerinin çocuk haklarının evlerindeki varlık derecesinin, okullarındaki varlık derecesinden daha yüksek olduğu görüşünü taşıdıkları sonucuna varılabilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik evlerindeki ve okullarındaki algı düzeyleri arasında çok düşük derecede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki (r=0,251; p<0,01) vardır. Buna göre evlerinde çocuk haklarına ilişkin algı düzeyleri düşük olan öğrencilerin okullarındaki algı düzeyleri de düşüktür. Aynı şekilde okullarındaki algı düzeyleri düşük olan öğrencilerin evlerinde de algı düzeyleri düşüktür.

Anahtar Kelimeler: ortaöğretim, çocuk hakları, okulda çocuk hakları algısı, evde çocuk hakları algısı.

CHILD RIGHTS PERCEPTION AND TRAINING NEED AT HOME AND SCHOOL ACCORDING TO HIGH SCHOOL STUDENTS

Sule AY, Duzce University, sulecevikeray@yahoo.com
Nurettin AY , Duzce University, nurettinay@duzce.edu.tr
Ismail ERCAN, Duzce University, ismailercan@duzce.edu.tr

Abstract

All the world have been in the process of awakening or development about human rights. For the preservation of the human rights and the acquisition of the behaviours befitting human honor, it is necessary to develop the sensitivity to rights in childhood.We have learned the things we experienced and have been under the influence of the behaviours we took as model.The thing we learn in childhood are important. The child spend most of his/her time at home and school. The experience at home and school determine the existence,misuse or contravention of the human rights.

Misuse and contravention having cognitive, emotional, pyhsical and social effects on children may lead to irrecoverable results in children's lives. The basic aim of the educators is to provide the children to exceed academical and environmental limits making learning difficult. (İHD,2008).

This subject is placed on National Education Basic Law (1973) in the way that " The general aims of Turkish National Education is to raise individuals having a personality ad character developed in a balanced and healthy way in terms of body, intelligent, morality,soul and emotion, free and scientific power of thought , a wide world view, respecting human rights, appreciating personality and enterprise, feeling responsible for the society and being constructive, creative and productive". In 1995, Turkey promulgated "Convention on the Rights of Children" accepted by United Nations in 1989 and declared their responsibility and duty about the sensitivity to child rights. According to this convention, every human is child till 18 (item 1) , State Parties make necessary provisions to protect the children against every punishment and discrimination (item 2) and the convention undertakes principles and provisions of the convention to be learned with suitable and effective tools (item 42)

This research has aimed evaluate the sensitivit to child rights of the schools and families having a big share about the preservation of the child rights and teaching them in a common and effective way with the perception of the children in high school. The data acquired at the end of the study is supposed to give advice about precautions providing the sensitivity to child rights to be increased and to pose training needs.

The aim of this research is to seek the differences between the perceptions and how high school students in Duzce perceive their situations in terms of child rights at home and school. To fullfill these aims, it has been looked for answers for these questions :

1.How do the high school students perceive their situations about child rights at school ?

2. How do the high school students perceive their situations about child rights at home?

3.Is there a meaningful statistical relation between the perception of the high school students about their situation at school and home in terms of child rights ?

While singular scanning from general scanning models was used as the research has aimed to determine how the students perceive their situations in terms of child rights at home and school, relational scanning model was used in determining the relation between the high school students' perceptions at home and school.

The data of the research were acquired by carrying out scale application to students giving literature scanning and samples. In gathering data, scale form consisting of three sections was used. In the first section of the scale, it was wanted personal information about the students. While child rights at home scale consisting of 29 items was used in the second section, 29 – item child rights at school scale was used in the third section. The scales were developed according to 5 Point Likert grading Scale. There were not any items consisting negative judgements.

While the rate of the child rights at school scale was calculated for Croncbach's Alpha as = .944, Spearman Brown rate as 891, and Guttman rate as 890; the rate of the child rights at home was calculated for Cronbach's Alpha as = .922, Spearman Brown as .883 and Guttman as.884. To determine the relation between the items in child rights at home and school scales and other items, sum item and item difference correlations were examined.Sum item correlation rates varied as 0.25 – 0.67 in child rights at home scale, as 0.26- 0.73 in child rights at school scale and every item was seen to have positive effect on total alpha rate of the scale. So, the item elimination were not carried out.

The data of the research was gathered with the scales composed in the consequence of the literature search. The scales were carried out to 2000 high school students selected randomly from different levels by strolling secondary institutions.The scales filled in an incomplete and wrong way were sorted out and data analysis was carried out on 1888 forms.

It was calculated the aritmethical averages and Standard assignations of the students' answers on items to determine how the students perceive their situations at home and school in terms of child rights. To determine if there is a meanigful relation between the perceptions about their situations at home and school in terms of child rights of the high school, Pearson correlations (r) parameter technique was used.

The item options in child rights at home and school scales were pointed according to Likert Type Scale.

According to the the aritmethical average acquired from the perceptions about the existence of the high school students' child rights, ($X_{highschool}$ =3,49) students "largely agree" the expressions reflection the situations at school in terms of child rights.

According to the results of the research, it can be stated that the high school students' perception level about the child rights are high and positive. However, it can be stated that students are "unstable" or " partially agree" about the existence rate and there is trainig needs in high school institutions about the high school expressed with the items

Every student is behaved equally,
I can share my thoughts easefully,
I can criticize our teachers or directors,
It can be made a deal about the subjects not sroken on a balance,
Our ideas are taken into considerations while determining class and school rules,
We do not hear any insulting words or revilements,
We do not face any pyhsical punishments such as slap, sweeping ear or (making) cutting hair.

According to the the aritmethical average acquired from the perceptions about the existence of the high school students' child rights, it is seen that students gave answers as " agree completely" to the expressions reflecting their situations at their home.

It was seen that the only right high school students perceive their existence rate at their home in a low rate is "Without my permission, my things can not be taken and nobody can enter my room." ($X_{highschool}$=3,30) and the level is " I am unstable" It can be indicated that families need training about this right contravention.

According to the findings of the research, it can be reasoned that high school students have higher view about existence rate of the child rights at home than the existence rate at their school.

There is a very low, positive and meaningful relation (r=0,251; p<0,01) between perception levels about child rights at home and school of the high school students. According to this situation, The perception level of the students whose perception level about child rights at home is low too. Also, the perception level of the students whose perception level about child rights at school is low too.

Keyword: high school, child rights, child rights perception at school, child rights perception at home.

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ/REHBER ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİ

Tansu MUTLU, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, tmutlu@ogu.edu.tr
Zeynep AKIN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi , zeynep26@gmail.com

Özet

Toplumsal, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmelerin sonuçları bireylerin yaşamına yansıdığı gibi bireylerin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarını şekillendirdiği eğitim ortamlarına da yansımıştır. Bu değişimlerle birlikte; öğretmen ve program merkezli geleneksel eğitim anlayışı yerini öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim anlayışına bırakmıştır. Çağdaş eğitim anlayışı öğrencilerin fiziksel, ruhsal, sosyal ve psikolojik olarak sağlıklı bireyler haline getirmeyi benimsemektedir. Bu bireylerin yetiştirilebilmesi için geleneksel eğitim anlayışında yer alan eğitim ve öğretim hizmetlerinin yanında farklı bir hizmet türüne ihtiyaç duyulmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışı sadece konuları öğrencilere aktarmayı ve öğretmeyi değil aynı zamanda da psikolojik açıdan sağlıklı ve dayanıklı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. İhtiyaç duyulan hizmet türü öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetleriyle karşılanan gereksinimlerinin dışında kalan, onların duygusal ve toplumsal olarak sağlıklı gelişmelerine olanak sağlayan öğrenci kişilik hizmetleridir. Yeşilyaprak (2005)'e göre öğrenci kişilik hizmetleri, öğretim ve yönetim faaliyetlerinden ayrı, ancak onlara paralel olarak fonksiyon gösteren bir hizmetler grubudur. Eğitim süreci içinde bu hizmetlerin amacı, bireyin eğitimden en olumlu bir şekilde yararlanarak, her yönüyle bütün olarak gelişmesine ve sağlıklı bir kişilik kazanmasına olanak sağlayacak eğitim ortamını yaratmaktır. Özetle, öğrenci kişilik hizmetleri eğitim-öğretim faaliyetlerinden bağımsız olarak düşünülemeyecek, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak sağlıklı bireyler haline gelmesi için sunulan tamamlayıcı bir hizmet türüdür.

Okullarda öğrenci kişilik hizmetlerinin yürütülmesinde görevli olan profesyonel bireyler okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenlerdir. Öğrenci kişilik hizmetlerinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için hizmetleri sunan bireylerin sahip oldukları bilgi ve beceriler yani yeterlilikleri öğrencilerin gerçek anlamda bu hizmete ulaşabilmesi için önemli görülmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerindeki ilerlemeler, yeni çıkan yaklaşımlar ve gelişmelerin okul psikolojik danışmanlarına aktarılması söz konusu olan hizmetlerin kalitesini artıracaktır. Bu aktarımı sağlayan 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Kanunu bireylerin hizmet içindeyken daha yeterli hale gelmeleri için kurs ve seminerlerin düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Düzenlenen kurs ve seminerler hizmet içi eğitim programları kapsamında yer almaktadır. Taymaz (1992,)'a göre hizmet içi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış veya çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek ve yeniliklere hazırlamak üzere yapılan bir eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bu eğitimin amacı; kamu ve özel sektörde çalışan personelin mesleki yaşamda meydana gelen değişiklikler ve yeni durumlara uyumlarını kolaylaştırmaktır. Bir başka deyişle meslekte yer alan bireylerin gelişmelerine yönelik hazırlanan, bireylerin meslek yaşamındaki gelişmelere ve değişimlere uyum sağlamasına olanak tanıyan ve alandaki beceri düzeylerini arttırmayı amaçlayan hizmet içi eğitim programları bireyin meslek içerisindeki yeterliliğini attırmaktadır. Bu yönüyle hizmet içi eğitim programları hem bireysel hem de kurumsal gelişime imkân sağlamaktadır. Eğitim personeline yönelik olarak hazırlanan hizmet içi eğitim programları, öğretme-öğrenme sürecinin bir parçası olan öğretmenler kadar öğrencilere kişilik hizmetleri sunarak onların öğrenme sürecine etkin katılımlarını destekleyen okul psikolojik danışmanlarının/rehber öğretmenlerinin de hizmet içi eğitime ihtiyaçları vardır. Okul psikolojik danışmanlarına/rehber öğretmenlere yönelik olarak düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarının ihtiyaçlara uygun olarak hazırlanması maddi yönden katkı sağlayabileceği gibi; uzman bireyler tarafından sunulan öğrenci kişilik hizmetleri amacına daha hızlı ve kolay ulaşmasına da olanak sağlayacaktır.

Okul psikolojik danışmanlarının/rehber öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin hizmet içinde desteklenmesi gerekmektedir. Bu destek ise okul psikolojik danışmanlarına/rehber öğretmenlerine sunulacak olan hizmet içi eğitimlerle sağlanabilir. Ancak her eğitim etkinliğinde olduğu gibi hizmet içi eğitim etkinlikleri de bir programa bağlı olarak gerçekleştirilmesi, bu programın hazırlanmasında ise okul psikolojik danışmanlarının/rehber öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Hizmet içi eğitimle ilgili araştırmalar incelendiğinde yapılan araştırmaların daha çok bireylerin hizmet içi eğitimle ilgili görüşlerini belirlemeye ve değerlendirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Sunulan hizmet içi eğitimlerin etkililiğinin belirlenmesi kadar hizmet içi eğitimlerin hangi alanda yapılması gerektiğine ilişkin araştırmalara da rastlanmaktadır (İshakoğlu, 2007; Erişen, 1997; Çiftçi, 2008; Gökdere ve Çepni, 2004; Yıldız, 2006). Yapılan araştırmaların okul psikolojik danışmanların hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemede yetersiz ve kısır kaldığı görülmektedir. Bu nedenle etkili ve verimli bir hizmet içi eğitim imkânı sunulabilmesi için öncelikle okul psikolojik danışmanlarının/rehber öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının/rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, betimsel araştırma modeline uygun olarak desenlenmiştir. Betimsel model, bir konu, olay ya da nesnenin kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı bir araştırma yöntemidir. Bu modelde var olan durum belli bir zaman dilimi içinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995, s.77). Eskişehir il merkezinde bulunan kırk üç ortaöğretim kurumunda görev yapan okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenler araştırmanın evrenini, bu evrende yer alan on ortaöğretim kurumunda görev yapan okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenleri ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Araştırmada uygulanan anketlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda okul psikolojik danışmanlarının/rehber öğretmenlerinin farklı rehberlik türleri ile ilgili hizmet içi eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir. Okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de anketlerde elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Ortaöğretim kurumlarının vermiş olduğu eğitim türü okul psikolojik danışmanlarının/rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri sunarken karşılaştıkları sorunların niteliğini ve niceliğini belirlemektedir. Okul türü, çevre koşulları ve öğrenci gereksinimleri okul psikolojik danışmanlarının/rehber öğretmenlerinin sunacakları rehberlik hizmetlerini şekillendirirken aynı zamanda da hizmet içi eğitim gereksinimlerini de belirlemektedir.

Anahtar Kelimeler: okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenleri, hizmet içi eğitim gereksinimi.

DETERMINING IN-JOB TRAINING NEEDS FOR SCHOOL PSYCHOLOGICAL CONSULTANTS / STUDENT ADVISORS

Tansu MUTLU, Eskisehir Osmangazi University, tmutlu@ogu.edu.tr
Zeynep AKIN, Eskisehir Osmangazi University , zeynep26@gmail.com

Abstract

Consequences of social, cultural and technologic improvements have been reverberated to the life of individuals as well as to the learning environments where behaviors of the individuals are shaped via their life. As a result of these changes, contemporary, student centered education approach took place of the traditional learning approach where instructor and program are at the center. Contemporary education approach aims to adopt physically, mentally, socially and psychologically healthy individuals. In order to adopt these individuals, a different service type is needed in addition to the ones offered by traditional learning and education services. The aim of contemporary education approach is not limited with the transfer and teaching of the issues to the students, it also aims to adopt psychologically healthy and enduring individuals. The type of the service needed is the student personality services that allow healthy, emotional and social development of the students, in addition to their needs fulfilled by learning and education services. According to Yesilyaprak (2005), student personality services are a service group functioning separately but parallel to education and management activities. The purpose of these services considering whole education process, is to create education environment that will allow the overall development of the individual and achievement of a healthy personality by taking maximum benefit from his/her education. Briefly, student personality services are a complementary service type, which cannot be thought independent of education-training activities, offered to adopt healthy individuals considering the differences among them.

Psychological Consultants / Student Advisors are the professionals who are in charge of running student personality services at the schools. The knowledge and skills, in other words the capabilities of the individuals who offer these services are considered to be important in order to run student personality services effectively and productively, so that students can truly benefit from this service. Progress on psychological counseling and guidance, new approaches and communication of the development with school psychological consultants will improve the quality of the mentioned services. The Turkish National Education Law No. 1739 which guarantees this communication, obliges the organizations of the courses and seminars to make individuals more capable in performing their jobs. Organized courses and seminars are considered as in job training programs. According to Taymaz (1992), in-job-training is defined as the training given to the individuals who are working in private or corporate businesses or hired for a certain salary, to improve their knowledge, skills and attitudes towards the job and to prepare them to innovation. The purpose of this training is to facilitate the adaptation of the personnel working in private or public sectors to the incoming changes and new situations. In other words, in-job-training programs, prepared to improve the individuals doing a certain job, are increasing professional capabilities of the individuals by means of allowing the individuals to adapt professional progress and changes and aim to improve their skill levels,. From this perspective, in job training programs are allowing both individual and organizational improvements. School psychological consultants / student advisors who are supporting students' active participations by offering personality services also need in job training programs prepared for training staff as mush as the teachers who are a part of teaching-learning process. Preparing in job training programs that would be organized for school psychological consultants / student advisors according to the needs will provide financial contribution; also students' personality services offered by qualified individuals will allow achieving the goal faster and easier.

Professional development of school psychological consultants / student advisors should be supported during their job. This support can be provided by in job training offered to school psychological consultants / student advisors. But, similar to all training activities, in job training activities should be realized according to a program, which would be prepared after determining training needs of school psychological consultants / student advisors. Regarding the researches about in job training, they are mostly involved in determining the views of the individuals for in job training and evaluation. There are also some researches regarding the areas where in job training should be realized, in addition to determining the effectiveness of the offered in job training, (Ishakoglu, 2007; Erisen, 1997; Ciftci,

2008; Gokdere and Cepni, 2004; Yildiz, 2006). The researches done are insufficient and unproductive to determine in job training needs of school psychological consultants. So, in order to offer an effective and productive in job training possibility, in job training needs of school psychological consultants / student advisors should be set first.
This research is aiming to determine in job training needs of school psychological consultants / student advisors.
The research is designed in accordance with descriptive research model. Descriptive model is a research method where an issue, event or object is tried to be defined in its own terms and conditions. This model tries to define the existing situation in a specific time interval. (Karasar, 1995, p.77). School psychological consultants / student advisors who are working in forty three secondary education institutions located at Eskisehir city center constitute the universe of the study, whereas school psychological consultants / student advisors who are working in ten of these secondary education institutions are forming sample of the study. A questionnaire developed by the researchers was used as the data gathering tool of the research. In addition, semi-structured interviews were done with school psychological consultants / student advisors who have had participated in the research.
After analyzing the data obtained from the questionnaires, it has been found that school psychological consultants / student advisors need in job training about different types of guidance. Interviews with school psychological consultants / student advisors were also supporting the findings of the questionnaires. The type of the education offered by secondary education institution, is determining the quality and quantity of the problems encountered by school psychological consultants / student advisors while offering counseling service. Type of the school, environmental conditions and students' needs are shaping counseling services offered by school psychological consultants / student advisors and at the same time determining in job training needs.

Keyword: school psychological consultants / student advisors, in-job training needs.

SÜREKLİ ÖĞRENME SÜRECİ ÜZERİNE GÖRGÜL BİR ÇALIŞMA: EĞİTİM VE ÖĞRENİM ÇALIŞANLARININ NİTELİKLERİ VE PSİKOLOJİLERİ İLE ÖĞRENCİ BEKLENTİLERİNİN KIYASLANMASI

Tuna USLU, Gedik Üniversitesi Meslek Yüksekokulu, tunauslu@gmail.com

Özet

Çalışmamızda öncelikle Türkiye'deki çalışanların eğitim ve öğrenim durumlarıyla ilgili algıları araştırılmıştır. Buradan yola çıkarak katılımcılarımızın yaşam boyu öğrenime dönük beklentileri sorgulanmıştır. Daha sonrasında ise okul ve üniversite çalışanlarının işlerine sahiplenme seviyeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yaptığımız ikinci saha çalışmasıyla, Türkiye'deki çalışanların eğitim ve öğrenim durumlarıyla ilgili algıları (Türkiye'deki eğitimin biçimi, bilgiye ulaşım yolları, tercih ettikleri öğrenim alternatifleri, katıldıkları sertifika programları, devam etmek istedikleri yabancı dil kursları vb.) araştırılmıştır. Buradan yola çıkarak katılımcılarımızın yaşam boyu öğrenime dönük beklentileri de anket aracılığıyla sorgulanmıştır. Daha sonrasında ise, üniversite ve sanayide çalışanlarının işlerini sahiplenme ve işbirliğine yönelme seviyeleri arasındaki farklar tespit edilmeye çalışılmıştır.
Bu çalışmada ise, eğitimde çalışanları destekleyen ve güdüleyen etkenler ile algıladıkları özerklik, yetkinlik ve performansları kendini belirleme kuramı açısından tanımlanmaktadır. Bu modele göre, iş görenlerin içsel tutum ve davranışları ortaya konulduğunda, ortamsal değişkenlerin çıktılar üzerindeki doğrudan etkilerinin azalacağı düşünülmektedir.
Araştırmanın kuramsal altyapısı Sosyal Takas Kuramı'na dayanmaktadır. Araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkiler, ilgili yazında detaylı olarak incelenmiştir. Bu değişkenlerden işe adanmışlığı (work engagement) çalışanların işlerine kendilerini kaptırmaları ve rol performansları açısından kendilerini fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak ifade etmeleri olarak Kahn (1990, 694) yeniden tanımlamıştır. İşe ve örgüte adanmışlığın bir önceli olarak algılanan örgütsel destek saptanmıştır (Saks, 2006). Ancak işte özerklik de işe adanmışlık üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Bal, 2008). Görev çeşitliliği, geri bildirim ve kontrol ile çalışanların insiyatif alıp işlerini geliştirmeleri arasında da işe adanmışlık, ara değişken rolü oynamaktadır (Salanova ve Schaufeli, 2008). Çalışanların işlerini sahiplenmesinin, özerklik ile iş doyumu arasında kısmi ara değişken rolü oynadığı tespit edilmiş (Mayhem ve diğerleri, 2007); özerklik, duygusal bağlılık, işi sahiplenme ve iş doyumu arasında pozitif ilişki olduğu gösterilmiştir. İşte özerk olmanın, çalışanın bilişsel yetenekleri, iş ile alakalı becerileri üzerinde etkili olarak iş performansını artırdığı ortaya konmuştur (Morgeson ve diğerleri, 2005).
Araştırmada kullanılan soru formu iki bölüm, "*Demografik Bilgi Formu*" (12 madde; yaş, cinsiyet, pozisyon, gelir…), "*Eğitmen Durumu Anket Formu*" (51 madde) olmak üzere toplam 73 sorudan oluşmaktadır. *"Algılanan Örgüt Desteği"* Saks (2006), *"Özerklik"* Hackman ve Oldham (1980) ile Breaugh (1985), *"Yetkinlik"* Jones (1986), *"İşe Bağlı Öz Yeterlilik"* Parker (1998), *"İşi Sahiplenme"* Uslu (2010), *"İşe Adanmışlık"* Schaufeli ve arkadaşları (2006), *"Bireysel İş Performansı"* Sigler ve Pearson (2000) ile ölçülmüştür.
Araştırma sorularıyla ilgili verilerin toplanması için kolayda örneklem yöntemiyle eğitim (ilköğretim, lise) ve yüksek öğrenimde (üniversite, meslek yüksek okulu) çalışanlardan 2008-2010 yılları arasında 200'ün üzerinde anket toplanmıştır. Dışarıdan bilgiye ulaşımla ilgili eğitim alanında kamu/özel sektör arasındaki farklar kıyaslanmıştır. Ölçeklerin geçerliği ve güvenilirliğini tespit etmek amacıyla SPSS'de varimax döndürmesi ile keşifsel faktör ve Cronbach Alpha iç tutarlılık analizi uygulanmıştır. Sektör ve çalışanlar arasındaki fark testleri SPPS aracılığıyla, modelin sınanmasına yönelik analizler çoklu ve hiyerarşik regresyon analiziyle, sağlık, havacılık ve eğitim sektörüne özgün ayrı ayrı modeller de AMOS aracılığıyla yapı denklik modeli kurularak test edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: kurum desteği, özerklik, yetkinlik, işi sahiplenme, algılanan performans

KAYNAKÇA

Bal, E. A. (2008) Yayımlanmamış Doktora Tezi. Self-efficacy, contextual factors and well-being: the impact of work engagement, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
Breaugh, J. A. (1985), "The measurement of work autonomy", *Human Relations, 38*, ss. 551-570.
Hackman, J.R. ve Oldham, G.R. (1980), *Work Redesign*, Addison-Wesley Longman, Inc.
Jones, J. M. (1986), "Racism, a cultural analysis of the problem", *Prejudice, discrimination and racism*, San Diego: Academic Press.
Kahn, W. A. (1990) "Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work," Academy of Management Journal, 33 (4), 692–724.
Mayhew, M.G., Ashkanasy, N.M., Bramble, T., Gardner, J. (2007) "A Study of the Antecedents and Consequences of Psychological Ownership in Organizational Settings," The Journal of Social Psychology, 147(5), ss. 477–500.

Morgeson, F.P., Delaney-Klinger, K.A., Hemingway, M.A. (2005) "The importance of job autonomy, cognitive ability, and job-related skill for predicting role breadth and job performance," Journal of App. Psychology, 90
Parker, S. (1998), "Enhancing role-breadth self efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions," *Journal of Applied Psychology*, 83, ss. 835–852.
Saks, A. (2006) "Antecedents and consequences of employee engagement," Journal of Managerial Psy. 21(7)
Salanova M. ve Schaufeli W.B. (2008) "A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour," The Int. Journal of Human Resource Management, 19(1), ss. 116–131.
Schaufeli, W., Salanova, M. ve Bakker, A. B. (2006), "The measurement of Work Engagement With A Short Questionnaire: A Cross-National Study," *J. of Educational and Psychological Measurement*, 3, ss. 71–92.
Sigler, T. H. ve Pearson, C. M. (2000), "Creating an empowering culture," *J. of Qua. Management*, 5, ss. 27–52.
Uslu, T. (2010), "Birey Davranışları Üzerine Bütüncül ve Birleştirici Bir Model Denemesi", *International 8th Knowledge, Economy & Management Congress Proceedings*, ISBN: 978-9944-0203-7-4, ss. 1643-1658
Uslu, T., Çetin, M. ve E.M. Çam (2011) "Hizmet Sektöründe Özerklik ve Yetkinlik Algısının İşi Sahiplenme Aracılığıyla Çalışanlara Etkisi: Sağlık, Eğitim ve Turizm Sektörlerinin İnşaat Sektörü İle Karşılaştırılması", *10. Ulusal İşletmecilik Kongresi Bildiriler Kitabı*, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayını.

YETİŞKİN EĞİTİMİNDE MOTİVASYON

Y.Gürcan ÜLTANIR, Mersin Üniversitesi, gultanir@hotmail.com
Mesut ÖZONUR, Çukurova Üniversitesi, hallper77@hotmail.com
Halil KAMIŞLI Mersin Üniversitesi, ozonur@cu.edu.tr

Özet

Latince "movere", yani "hareket ettirme, hareketlendirme" kelimesinden gelen ve psikolojik bir olgu olan motivasyonun değişik açılardan ele alınmış olması birçok tanımının yapılmasına neden olmuştur (Ahl, 2006).

Genel bakış açısıyla baktığımızda motivasyon, insan organizmasını davranışa iten, davranışın şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışa belirli bir yön veren, davranışın devamını sağlayan iç ve dış sebepleri kapsayan bir güçtür. (Ahl, 2006; Russel, Akt. Margueratt, 2007). Öyleyse harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici üç temel özelliğe sahip olan bu gücün kaynağı nedir? Literatüre göre, motivasyon kaynakları, motivasyon kuramlarına göre değişiklik göstermekle beraber genel olarak içsel ve dışsal olmak üzere iki türlüdür;

Dışsal Motivasyon: Bütün davranışların dışsal desteğin bazı tiplerinin sonucu olduğu fikridir. Bireyler ödül, para, kariyer, takdir vb. kaynaklar yoluyla motive olabilirler (Pew, 2007; Gom, 2009; Ryan ve Deci, 2000).

İçsel Motivasyon: İçsel motivasyon ile bireyler, yeni bilgi ve becerileri kazanmaya yönelik entelektüel faaliyetleri sevdikleri için kolayca motive olurlar. İçlerindeki güçlü istek onları o işi yapmaya yönlendirir. Dış faktörler ise, onların o işi yapması için neden değildir. (Pew, 2007; Gom, 2009; Ryan ve Deci, 2000).

Yapılan motivasyon tanımları incelendiğinde, öncelikle insan ihtiyaçlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu güne kadar ortaya konulmuş pek çok ihtiyaç hiyerarşisi arasında en popüler olanı 1940'larda Abraham Maslow tarafından öne sürülenidir.

Maslow'un motivasyon olgusuna getirdiği yenilik, insan davranışlarını yönlendiren en önemli etken ihtiyaçlardır. Maslow, insan ihtiyaçlarının hiyerarşik düzen içinde ve temel fizyolojik ihtiyaçlardan kendini geliştirmeye doğru bir gelişme gösterdiğini savunmuştur. Hiyerarşik bir sıra takip eden temel ihtiyaçlar aşağıda sıralanmıştır:

Fizyolojik İhtiyaçlar: Bu gruba, insanın yaşamını sürdürebilmesi ve bedenini koruyabilmesi için gerekli olan gıda, su, hava, dinlenme, cinsel vb. ihtiyaçlar girmektedir.

Güvenlik İhtiyaçları: Bu grup, hem fiziksel, hem de psikolojik anlamda güvenlik ve güvence ihtiyacını kapsamaktadır. Bedenlerimizi ve kişiliklerimizi dış tehlikelerden koruma ihtiyacı bu gruba girmektedir.

Güvenlik İhtiyaçları: Bu grup, hem fiziksel, hem de psikolojik anlamda güvenlik ve güvence ihtiyacını kapsamaktadır. Bedenlerimizi ve kişiliklerimizi dış tehlikelerden koruma ihtiyacı bu gruba girmektedir.

Ait Olma ve Sevgi İhtiyaçları: Özen gösterilme ve sosyal faaliyet ihtiyacı, bu gruptaki başlıca ihtiyaçlardır. Bireyler, genelde insanlarla sevgiye dayalı ilişkiler arzu ederler ve grubunda saygın bir yere sahip olmayı isterler.

Saygı İhtiyaçları: Bunlar, öz-saygı, kuvvet, başarı, yeterli olma, ustalık, güven, bağımsızlık ve özgürlük arzularını içerir. Aynı zamanda bu gruba prestij ve başkalarından saygı görme ihtiyaçları da dahil edilebilir.

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Kendini gerçekleştirme ihtiyacı kendini tamamlama veya bireyin kendi yeteneklerini tam olarak kullanabilme ya da benim diyebilecekleri bir eser oluşturma ihtiyaçlarını kapsamaktadır (Catherine ve Wynekoop, 2001; Osuji, 2007; Dye, Mills ve Weatherbee, 2005).

Maslow'un belirttiği ihtiyaçların, herkesi aynı şekilde ve aynı şiddetle motive etmesi mümkün olmayabilir. Bir bireyin yaşam evrelerine bakıldığında çocukluk çağında öncelikle fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını hissederken ergenlikte ise bunların üzerine ait olma ve sevgi ihtiyacı hissederler. Birey yetişkinliğinin ilk evrelerinde saygı ihtiyacı hissederken olgunlaştıkça kendini gerçekleştirme ihtiyacını gidermeye daha fazla zaman harcar (Maslow, 1968; Russell, 1971; Abdul-Rahman, 1994; Arkes & Garske 1982; Akt.Margueratt, 2007).

Çocuklara göre ihtiyaçları farklılaşan yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları ve öğrenmelerinin de farklılaşması söz konusudur. Malcolm Knowles' ta çocuklar ve yetişkin öğrenenler arasında temel farklılıklar olduğunu belirtmiş ve bu farkı altı temel kavram çevresinde açıklamıştır:

1) Öğrenme ihtiyacı
2) Benlik kavramı
3) Önceki deneyimler
4) Öğrenmeye hazır olma
5) Yönlendirmeyi öğrenme
6) Öğrenme için motivasyon

Knowles'ın da belirttiği gibi yetişkin eğitiminde motivasyon önemli bir yer tutmaktadır. O halde yetişkin eğitimi sürecinde yetişkinleri daha çok ne motive eder: İçsel motivler mi, dışsal motivler mi? Bu çalışmada da, bu soruya cevap bulmaya çalışılmıştır. Bu maksatla, çalışma genel tarama modeline göre yapılmış olup dünyadaki bazı çalışmalar incelenmiştir.

Literatür incelemesi sonucunda, öncelikle motivasyon, motivasyon kaynakları, güdü, dürtü, gereksinim, Maslow'un ihtiyaçlar kuramı ve yetişkin eğitimi hakkında açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra ise ilgili literatüre göre, yetişkin eğitimi sürecinde yetişkinleri daha çok neyin motive ettiğine (İçsel- Dışsal motifler) ilişkin bir sonuca varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yetişkin eğitimi, maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, motivasyon..

MOTIVATION IN ADULT EDUCATION

Y.Gurcan ULTANIR, Mersin University, gultanir@hotmail.com
Mesut OZONUR, Cukurova University, hallper77@hotmail.com
Halil KAMISLI, Mersin University, ozonur@cu.edu.tr

Abstract

The fact that being a psychological phenomenon the term motivation which is derived from "movere" in Latin, meaning "manipulation", "activation" has been considered from various aspects and this has leaded up many definitions made for it. (Ahl, 2006).

When viewed with an unspecific perspective, motivation is a power including the extrinsic and intrinsic reasons which pushes the human organism to behaviour ,constitutes the level of energy and intensity,directs the behavior , enables the continuity of the behaviour .In that case what is the source of this power that has three fundamental characteristics as being actuator, providing the continuity of the behaviour and directing to the positive aspect? According to the literature, apart from differing with the theories of motivation ,the resources of motivation are extrinsic and intrinsic motivation.

Extrinsic Motivation: All the behavior is the result of some types of extrinsic support.Individuals are motivated by prize,money,career,appreciation etc. (Pew, 2007; Gom, 2009; Ryan ve Deci, 2000).

Intrinsic Motivation: With intrinsic motivation individuals are motivated easily since they like intellectual facilities that is about acquiring new knowledge and skills.The strong desire inside them leads them to do that.Extrinsic elements are not reasons for them to do that work. (Pew, 2007; Gom, 2009; Ryan ve Deci, 2000).

When the definitions of motivation are examined, it is seen that human needs are emphasized above all. Within the various hierarchies of needs, the most popular is the one that Abraham Maslow set forth in 1940s.

The innovation that Maslow has brought to the concept of motivation is the most important determinant need that directs human behavior. Maslow argued that human needs show an improvement in a hierarchical order and it makes a progress from basic physiological needs towards developing itself. The basic needs which follow a hierarchical order are given below:

Physiological needs: Basic physiological needs such as food, water, air, resting, sexual needs …etc. belongs to this group.

Need for security: This group involves the need of security and safety in terms of not only physical but also psychological aspects. The need of protecting our body and personality against outer dangers is involved in this group.

Need for self-belonging and love: The need of to be taken care of and of social activities are the main needs in this group. Individuals usually demand relationships with people based on love and would like to have a respective place in the group to which they belong.

Need for respect: These are the feelings of self-respect, power, success, being competent, mastery, trust, independency, and freedom. At the same time the need of prestige and being respected can be included to this group.

Need for self-realization: The need of self-realization includes the individual's needs of realizing himself, describing himself or the need of using his own abilities fully or producing a work that belongs to the person (Catherine & Wynekoop, 2001; Osuji, 2007; Dye, Mills & Weatherbee, 2005).

That the needs which Maslow stated motivate people in the same way and same intensity may not be possible. Considering an individual's life phases, he primarily feels physiological and security needs in the childhood whereas he feels the needs of belonging and affection with them in the puberty. While an individual feels the need of respect in the early phases of his adulthood, he spends more time on fulfilling the need of self-actualization as he gets mature (Maslow, 1968; Russell, 1971; Abdul-Rahman, 1994; Arkes & Garske 1982; Akt.Margueratt, 2007).

Differentiation of educational needs and also learning of adults whose needs differ compared to children is in question. Malcolm Knowles has also stated that there are basic differences between child and adult learners and explained these differences within the frame of six main concepts:

a. need for learning
b. concept of personalization
c. previous experiences
d. readiness for learning
e. learning to orientate
f. motivation for learning

As Knowles has also stated, motivation takes an important place in adult education. So what motivates adults more in the process of adult education? Intrinsic motives or extrinsic motives? The purpose of this study is to find an answer for this question. Therefore, the study has been conducted according to the general survey model and some studies in the world have been reviewed.

As a result of the literature review, firstly the concepts of motivation, motivation sources, motive, stimulus, need, Maslow's theory of hierarchy of needs, and adult education have been explained. Then, according to the related literature, it has been come to a conclusion about what motivates adults more (intrinsic-extrinsic motives) in the process of adult education.

Keyword: adult education, maslow's hierarchy of needs, motivation..

BOLOGNA SÜRECİ VE GEÇİŞ DÖNEMİNDE TÜRK YÜKSEK ÖĞRETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ: YETKİLİLERİN VE ÖĞRETİM ÜYELERİNİN GÖRÜŞLERİ

Buket ASLANDAĞ SOYLU, Niğde Üniversitesi, buketce2004@yahoo.com
Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin Üniversitesi,

Özet

Birçok farklı ülkede Bologna Süreci olgusu gerek yükseköğretimdeki çekiciliği gerekse sebep olduğu yanlış anlaşılmalar ile son on yılda tartışılagelen bir konu haline gelmiştir. Üzerinde fikir birliğine varılan reform ve trendlerin öneminden yanı sıra aslında sınırların kalktığı şu günlerde bu değişime ülkelerin ulusal anlamda ne derece uyum sağladığı oldukça önemlidir. Bu çalışma, uluslar arası olma eğiliminin arttığı bu çağda yükseköğretimdeki örgütsel değişimlere katkı sağlama amacı gütmektedir. Ayrıca geçtiğimiz on yıl içerisinde eğitimsel anlamsa uluslar arası olma çabalarının gerçek anlamda yerleşip yerleşmediği ortaya konulacaktır. Bu amaçla bazı üniversitelerde Bologna Sürecinden sorumlu olan yetkililerle görüşmeler yapılmış ve öğretim üyelerine anketler uygulanmıştır. Elde edilen verilere bağlı olarak Avrupa Yükseköğretim Alanı, uluslar arası atmosferdeki yükseköğretim açısından tartışılmıştır.

Türkiye'deki Bologna Süreci çalışmalarına bakıldığında aslında bu konunun ne kadar az çalışıldığı görülmektedir. Durumu eleştirel bir gözle analiz eden çok az çalışma bulunmaktadır. Türkiye'deki yükseköğretim ve Bologna Süreci çalışmaları hususunda kritik bir analiz ortaya koyma fikriyle sürecin ülkedeki gelişimi ve getirdiği yenilikler incelenmiştir. 19 Haziran 1999 yılında Bologna Üniversitesi'nin ev sahipliğinde 29 Avrupa ülkesinin Milli Eğitimden sorumlu bakanlarının imzalamasıyla başlayan Bologna Süreci bünyesinde tüm Avrupa'nın yükseköğretiminde yeniden yapılanmalara neden olan bir dizi yenilikler barındırmaktadır. Türkiye 2001 yılında Prag'ta yapılan bir toplantı ile Avrupa Kültür Konvansiyonunu kabul eden ülkelerin katılımının sürece dahil edilebileceğinin duyurulması ile bu sürece dahil olmuştur.

Bologna Sürecinin en büyük amacı olarak kabul edilecek olan "Bilgi Avrupası" fikrini gerçekleştirmek için bir dizi yenilik getirilmiştir. Bu amaçla; öğrencilerin rolü, akademik kalite ve rekabetedebilirlik ile mezunların istihdamı, Avrupa'da hareketlilik, Avrupa Yükseköğretim Sistemlerinin çekici bir hale getirilmesi, derece sistemleri, diploma eki, toplumun iyiliği için yükseköğretim, ortak müfredat, Avrupa Kredi Transfer Sistemi, hayat boyu öğrenme gibi bir dizi konu üzerine vurgu yapılmıştır. Yükseköğretime dair daha bir dizi yenilik olsa da birçok kurumda bu reformlara bir direniş olduğundan bahsetmek mümkündür. 2001 Mart'ından bu yana Türk Üniversitelerinin durumu ise tartışmalı bir konu olarak gündeme gelmektedir.

Türk Üniversitelerinin birçoğunda Bologna Süreci gelişmeleri arasında öncelikli konumda olan bazı gelişmeler mevcuttur. İlk olarak üniversitelerde derece sistemleri uygulanmaktadır. Karşılaştırılabilir derece sistemleri amacını yerine getirmek için gerekli önlemler alınmıştır. Avrupa Yükseköğretim Alanında ortak bir müfredat oluşturmak için desteklenen çalışmalara Türk Üniversitelerinde de öğrencilere yeni gelişim ve fikirleri takip etme olanağı sağlayan müfredatlar hazırlanmış ve Avrupa ile uyumlu hale getirilmiştir. Avrupa Kredi Transfer Sistemi çalışmaları birçok üniversitede yakından takip edilmiş ve çalışmalar tamamlanmıştır. Fakat çalışmaların ne derece uyumlandırıldığını ortaya koymak için farklı araştırmalar yapılması gerekmektedir. Diğer bir tartışmalı konu ise üniversitelerdeki özerklik konusudur. Kalite güvence sistemleri oldukça fazla önem gören bir konu olmasına rağmen, özerklik konusunun sürecin beklentilerinin gerisinde kalıp kalmadığı tartışılmaktadır. Ancak 2008 yılında yayımlanan Türkiye Ulusal Raporunda, kalite güvencesi konusunda Türkiye Üniversitelerinin çok iyi bir konumda olduğu, 1 Ocak 2007 tarihinden itibaren ülkedeki her üniversitenin ilgili kanunlara bağlı kalarak yıllık stratejik plan hazırladığı duyurulmuştur. Hayat boyu öğrenme konusuna gelindiğinde ise yükseköğretim kurumlarının ileri düzeyde çabaları olduğunu söylemek mümkündür. Herşeye rağmen, çalışmanın bulguları ışığında henüz Bologna Süreci konusunda farkındalık kazanılmadığını söylemek doğru olacaktır. Çalışmada Bologna Süreci farkındalığının kazanılması hususunda bazı genellemeler yapılarak önerilerde bulunulacaktır. Sonuç olarak Bologna Süreci ve getirileri kuramsal anlamda olumludur, fakat Türkiye için uygulamada sonuçlarının nasıl olacağı zamanla görülecektir.

Anahtar Kelimeler: Bologna süreci, Avrupa yükseköğretim alanı, Türkiye'de yükseköğretim

THE BOLOGNA PROCESS AND AN INTERIM OUTLOOK ON TURKISH HIGHER EDUCATION: VIEWS OF AUTHORIZED PEOPLE AND LECTURERS

Buket ASLANDAG SOYLU, Nigde University, buketce2004@yahoo.com
Tugba YANPAR YELKEN, Mersin University

Abstract

The phenomenon of Bologna Process through universities of many different countries has been going on during the last decade: a process with its attraction on higher education and some misunderstandings. Bearing in mind the significance of the reforms and recent trends that are agreed and implemented, the issue of national adaptations is the cornerstone through the growing border-crossing activities. The paper makes an attempt to contribute from a certain perspective on the organizational changes in Higher Education in the age of internalization and aims to outline a theoretical framework on these trends. Furthermore, it is going to demonstrate that the educational rationale for internalization has indeed gained importance over the last ten years. To fulfill this aim some interviews were done with authorized people on Bologna Process at some universities in Turkey and questionnaires were applied to lecturers. Depending on the data collected the development of the process towards a European Higher Education Area has been discussed and its strengths and weaknesses for higher education studies in an internationalizing atmosphere have been addressed.

When going through literature on the issue of Bologna Process in Turkey, studies of this phenomenon seem to be rather limited. There are however a few studies that critically analyze the Bologna Process with its development and steps. In order to carry out a critical task for analyzing the higher education and the process in Turkey, it is tried to describe how the process has developed and seeks to assess its main implications for higher education in the country. The Bologna Process which was signed on 19 June 1999 by the ministers of education of 29 European countries at a conference hosted by the University of Bologna includes a set of agreed procedures

reconstructing the higher education all over the Europe. In Prague, it was decided to accept other countries signed "European Culture Conventions" including Turkey. In the recent years the pace of the innovations and developments has increased considerably.
Among the agreed implications there are a lot of reforms to help achieve the "Europe of Knowledge" which can be seen the greatest dream of Bologna Process. To that end, particular emphasis was put on some issues such as the role of students, academic quality and graduate employability as compatible aims, mobility in Europe, enhancing attractiveness of European systems of higher education, autonomy and quality assurance, degree structures, qualification frameworks, higher education as a public good, joint curricula and degrees, European Credit Transfer System and accumulation, lifelong learning. Although there have been more respects on higher education, it can be agreed that resistance against the reforms has been profound in many institutions. The position of Turkish Universities has still been controversial as of March 2001.
There are some fundamental issues predominantly spearheaded in most of the Universities of Turkey. Firstly, the degree framework systems have been adopted in mentioned universities. To fulfill the objective of a "system of easily readable and comparable degrees", the necessary adjustments have been done. Secondly, to achieve the objective of joint curricula within the European Higher Education Area, the universities in Turkey enable students to have the same kind of curricula with a rapidly increasing prospect for keeping track of new developments and ideas in European Union. Thirdly, there have been specific efforts of the universities with respect to the credit transfer systems of the process. Regarding credit accumulation, many universities have declared they have already adopted the system. However further examination can be suggested to have a deep understanding of the adaptations. Another controversial issue is the autonomy of universities in Turkey. Although quality assurance has had significant role in universities, autonomy of them has stopped short of the objectives the process set for itself. However in the National Report of Turkey in 2008 it was agreed that regarding developments on Quality Assurance, internal quality assurance processes in Turkish Higher Education Institutions are well in place and starting from January 1, 2007 each university in Turkey is preparing their annual strategic plans according to the Law on Public Financial Management. As far as lifelong learning is concerned, there have been exhaustive attempts of higher education institutions. For all that, in the light of the findings of this study, it is possible to confess that the awareness of the Bologna Process has not indeed gained importance yet. The paper gives some suggestions to gain awareness of the Bologna Process by doing some generalization. Finally it should be agreed that Bologna Process and its implications are good in theory; it remains to be seen if it works in practice in Turkey.

Keyword: Bologna Process, European higher education Area, Turkish higher education.

INTERNATIONAL INFLUENCES ON THE CURRICULAR POLITICS IN PORTUGAL

Carlinda LEITE, University of Porto, carlinda@fpce.up.pt)
Preciosa FERNANDES, University of Porto, preciosa@fpce.up.pt

Abstract
Similarly to other countries, Portugal has been implementing curricular changes that are justified by the need to improve student learning and results, as well as the schooling level of the population. As some scholars have pointed out (i.e. Ball, 2001; Dale, 2004) these changes arise under international influences within the framework of o global agenda. This is the focus of this paper that is aimed at answering the following question: how are the curricular politics in Portugal influenced or determined by the international politics? With that in mind we identified curricular measures that have been developed in the Portuguese educational system in the last two decades, and we matched up the discourses and principles they point out with the discourses and principles inherent to the international guidelines about the curricula produced in the same period. We made resource to content analysis (Bardin, 1979).
Our analysis shows that the international agenda has greatly influenced the Portuguese political agenda that has impacted the curricular politics.
Since April 1974 Portugal has been through advances and fallbacks in what concerns the enactment of the principles of a democratic school. In this process, the decades of the 1980 and the 1990 were typified by a strong will for change in the educational system that culminated with the so-called "Basic School Curricular Reform" (1989), ruled by the decree law n. 286/89, 29th August. This Reform of the Portuguese Educational System occurred under the influence of the Portuguese adhesion to the European Economic Community (EEC).
In the 1980s, the OECD Report on education in Portugal, produced in 1982, which was designated "Review of the national educational politics" warned about the rural character of the country, while it made recommendations about the conditions of the educational institutions and the need to fight the high taxes of school failure.
This report had an influence in the politics for the Portuguese basic school, namely with the implementation in 1988 of the Inter-ministerial Programme to Promote School Success (IPPSE). Two of the main objectives of this programme were to "reduce the taxes of failure" and to create the conditions for the children who entered year 1 in that school year to attain compulsory schooling, which ended in year 9.
Another international influence in the domain of education occurred in face of the cultural diversity of the students that started to be present in the Portuguese public schools. The OECD Report (1985) was anchored on many of the principles that were argue for in the UNESCO report of the 1970s (Faure, 1972), which had warned to the need to take into account the "departing disadvantages" of the cultural minorities, namely of the immigrant children. Though, the repercussions at this level on the Portuguese educational system were only concretely revealed at the beginning of the 1990s, with the creation of the Coordinator Secretariat for the Multicultural Education Programmes, in 1991, together with the involvement of a variety of schools in projects that aimed at promoting intercultural communication (Stoer & Cortesão, 1999; Leite, 2002).
In that same period, the OECD Report (1990) about the evolution of the different schools programmes in the different member countries pointed out the process of mass schooling which occurred in the majority of these countries, and in Portugal as well, and also to the great cultural diversity of the school population. The awareness that the massification of school access should not correspond to a massification of the curricular procedures, influenced both the discourses about the curriculum and the processes to develop it.
The Worldwide Conference *School, for All* that took place in Jontiem in March 1990, also had great influence in Portugal. While it sustained the principle of "education for all" it gave rise to the *Programme of Education for All* (PEA). This programme was located in the line previously defined by the Basic Law for the Portuguese Educational System (Law n. 46/86, published after the April Revolution of the 1974) that enounced the State responsibility to provide all children and young people equal opportunity of school access and success.

In the mid 1990s, the Report for the UNESCO of the International Commission for Education (Delors, *et al.*, 1996), about the education for the Twenty First Century constitutes another international influence on the Portuguese school curricula. While recognising the concretization of the principle of "universal education", this report pointed out the Educational systems need to invest in politics of equity, this means, to "offer learning experiences adapted to the needs of the students who have diverse skills" (*ibidem*: 185-186).
Already at the beginning of the Twenty First Century the European Report about the Quality of Basic and Secondary Education (2000) and the sixteen indicators that it enounced constituted a guidance that has pressured the educational politics in Portugal. These are frequently marked by contradictory meanings: on the one hand they point out the decision making power of the local instances and of their agents and, on the other, they point out measures of recentralization (Pacheco, 2000).
The Programme Education and Training 2010 also constitutes an important referent towards the redefinition of a global training politics, especially in what concerns the adult population who lacks schooling. In this ambit, the creation of Fresh Start Centres (FSC) has constituted a measure with profound impact in the qualification of this public.
An analysis that focuses the international influences on the national curriculum cannot ignore the impact of the PISA reports. While they locate the countries in a ranking that scores the students, these reports have strongly determined the agenda of the curricular political priorities. These effects have been evident in the valuation of the Portuguese Language and Maths (the subjects that inform the rankings) and become apparent in the teaching time attributed to these subjects in the school schedule (which has increased), in the attribution of resources for teacher training and in the processes of educational management.
To sum up, these are some of the relationships between the international politics and the curricular politics in Portugal that are at stake in this paper.
Key words: curricula; curricular politics; international political agendas

References
BARDIN, L. (1979). Análise de conteúdo, Lisboa; Edições 70
BALL, S. (2001). "Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação", in *Currículo Sem Fronteiras*, V.1, n.2, Jul/Dez, pp. 99-116.
DALE, R. (2004). " Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada?", in *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago.
DELORS, J. et *al.* (coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir.* UNESCO: Edições ASA.
FAURE, E. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
LEITE, C. (2002). *O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
PACHECO, J. (2000). "Tendências de descentralização das políticas curriculares", in PACHECO, J. (2000) (org.). *Políticas educativas. O neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 91-107.
STOER, S. & CORTESÃO, L. (1999). "Levantando a pedra". Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento.

'EĞİTİMDE ŞİDDETSİZLİK' KONUSUNDA ÖĞRETMEN ADAYLARINA ULUSLARARASI DÜZEYDE FARKINDALIK KAZANDIRMAK

Hayal KÖKSAL, Boğaziçi Üniversitesi, hayal@boun.edu.tr

Özet
Şiddet her an, her yerde. Şiddete uğrayan gruplar, ne yazık ki; başta kadın ve çocuklar olmak üzere yaşlılar, engelliler ve hayvanlar. Kalite ve mükemmellik çağı olması beklenen 21. Yüzyılın ilk on yılında hâlâ cinayet, terör ve savaşın yanı sıra kadınların ve çocukların hunharca katledilmesi siyasetçileri, hukukçuları ve eğitimcileri yeni çözüm arayışlarına itmede. Son yıllarda üniversitelerde kurulan Barış Merkezleri, Hukuk dünyasında geliştirilen arabuluculuk (Mediatörlük) çalışmaları ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullara yönelik şiddeti önlemek adına atmakta olduğu fiziki ve yönetimsel önlem adımları konunun vahametini gözler önüne sermekte. Son yıllarda ortaya çıkan baltalı ve testereli katiller, okul basan, kız arkadaşlarına tecavüz eden öğrenciler, çocuklarının gözü önünde anneleri, babaları acımasızca öldüren gözü dönmüş caniler ve hatta annelerini öldüren evlatlar... Her gün gazetelerde ve televizyon kanallarında yeni sapkınlıkları ve katliam haberlerini okumaktan çaresiz kalmış aileler.
Bilindiği gibi toplumun temel öğrenme ortamları; önce aile, sonra farklı düzeylerdeki okullar ve sonrasında ise iş dünyası ve toplumdur. Aile yuvalarının sevgi, şefkat odaklı, temel bilgi ve becerileri kazandırma sorumluluklarına ek olarak okullar da, farklı disiplinlerde istendik davranış değişikliklerinin oluşmasına yardımcı olarak geleceğin liderlerini yetiştirmeyi hedefleyen temel kurumlardır. Ailede anne veya baba olarak rol model olmanın yanısıra okulların da temel direği olan öğretmenlerin şiddetsiz eğitim konusunda yönlendirilmeleri geleceğin liderlerini yetiştirmelerinde önemli bir kazanım olacaktır. Bu konuda 28-30 Nisan 2010 tarihlerinde ülkemizde gerçekleştirilen "15. Uluslar arası İnsan Saygınlığının Geliştirilmesi ve Küçümsemenin Önlenmesi Konferansı" için İstanbul'a gelen barış uzmanlarının kapalı ve açık oturumlarda şiddet konusunun önem ve aciliyetine dikkat çekmeleri önemlidir (www.humiliationstudies.org/whoweare/annualmeeting15.php). 27-28 Temmuz 2010 tarihleri arasında, yine İstanbul'da gerçekleştirilen "Uluslar arası Şiddetsiz Program Geliştirme Eğitimi"nde uzmanlar üniversitelerde bu bağlamda açılacak derslerin önemli olduğunu vurguladılar. Özellikle üniversite öğrencilerinin ve toplumun diğer paydaşlarını bilgilendirmek amacıyla gerçekleştirilecek programların taşıyacağı özellikler, içeriğin nasıl düzenleneceği ve kullanılacak yöntem konularında katkıda bulundular, doküman ve her türlü kaynak sağlama konusunda de işbirliği sözü verdiler.
Boğaziçi Üniversitesi, Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin (BUPERC) üyesi ve yukarda sözü edilen etkinliklere katılan bir eğitimci olarak 2010-2011 Akademik Yılı, Bahar Döneminde Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü bünyesinde, ancak tüm fakültelerin öğrencilerine açık olan seçmeli bir ders açılması önerim kabul gördü (Köksal, 2011). Barış ve saygınlık odaklı olarak tasarlanan ve "Eğitimde Şiddetsizlik" ismiyle açılan bu dersin ana hedefi; geleceğin öğretmenleri ve ebeveynleri olacak üniversite öğrencilerine, mezun olmadan önce, barış ve hoşgörü kültürünü vermek, şiddetsiz eğitim için gereken koşulları, süreçleri ve olası sonuçları anlatmak, uygulamaya yönelik ulusal ve uluslar arası paylaşımlarla şiddet konusunda analitik çözüm yollarını öğretmekti. Biliyoruz ki; "Okul dört duvarı olan ama içinde yarını barındıran binadır (Kamran, 2004).". Okulun ve eğitimin öneminin farkında bireyler olarak, gelecek kuşakların şiddetten uzak, uzlaşmacı bir anlayışla yetiştirilmelerine destek vermek, özel olarak yetiştirilmiş öğretmenlerle onları küçük yaşlarında yakalamak toplumda barış ve sevgi kültürünün, en azından bundan sonraki yıllarda

filizlenmesine ve gelişmesine neden olacaktır. Bu hedefin yanında katılımcılarda; çatışma yönetimi ve öfke yönetimi kuram ve uygulamaları konusunda temel bir anlayış geliştirmek, şiddetsizlik konusunda liderlik yapmalarını sağlayacak olan "İmece Halkalarıyla sorun çözme Eğitimi"ni vermek ve yalnızca okulda değil, evde ve toplum içinde de barış ve kaliteyle saygın bireyler olmayı ve yetiştirmeyi vizyon olarak geliştirmek de öngörülmektedir. Ders özellikle 3 ve 4. Sınıf öğrencilerine yönelik açılmış olup, ilk uygulama döneminde 46 öğrenci tarafından seçilmiştir.

Dönem boyunca, bu konuda uzman en az bir yabancı konuşmacının misafir edilmesi amaçlanan derste, yazılı materyaller yanı sıra webinar ve youtube paylaşımları önemli bir yer tutmaktadır. Özel bir Blog açılarak ders katılımı sanal ortama da taşınmıştır (https://nonviolenceineducation.wordpress.com). Human Dignity and Humiliation Studies Network, Center for Global Nonkilling, The Global Campaign for Peace Education ve International Center for Nonviolent Curriculum, Londra Kingston Üniversitesi ve 2002 UNESCO Barış Eğitimi Ödüllü Hindistan, Lucknow'daki City Montessori School da ders paylaşım ağımızda yer almaktadır. Bu kuruluşlar ve ilgili uzman kişilerle iletişim sürekli tutulmakta, öğrenci projelerinin paylaşımı düzenli olarak yapılmaktadır. Dönem sonunda; öğrencilere zaman zaman uygulanmakta olan anketlerin sonuçları, gerçekleşecek olan projeler ve işlenen tüm konular bir kitap bölümü ve CD olarak uluslar arası paylaşıma açılacaktır. Dersi alan öğrencilerin birikimleri, gelecek hayalleri ve mevcut korku ve ümitleri de çeşitli kalite araçları yardımıyla ortaya dökülmekte, özellikle Brassard'ın "Seven Planning and Management Tool"u ve PUKÖ Döngüsü kalite araçları olarak kullanılmaktadır. Çoğunlukla enteraktif olarak işlenen dersin son bölümünde ise şiddete yönelik filmler gösterilerek çözümleme çalışması yürütülmektedir. Başarılı olmak için her öğrencinin; ekip çalışmasıyla yürüttüğü iki projeyi hazırlayıp sınıfa sunması ve final sınavı olarak da gelecekteki okullarında uygulanacak barış odaklı bir çalışma planını hazırlaması; nedenleri ve nasıllarıyla sunması gerekmektedir. Engelliler için bir sosyal sorumluluk projesi yapmak ve bu konuda duygudaşlık geliştirmek de dersin önemli bir ayağını oluşturmaktadır.

İçeriğe gelince: İlk hafta temel kavramların tanıtımı ve öğrencilerin günümüzdeki şiddete bakışını irdeleyen bir anketle başladı. Barış konusunda genel bir ulusal, yerel ve küresel çözümlemeyle devam eden çalışma İmece Halkaları ve Proje Yönetimi Eğitimiyle devam etti. Stratejik Şiddetsiz Çatışma Tanıtımı, Planlama ilkeleri, Organizasyonel ve operasyonel paylaşımlarda liderlik özelliklerinin kazanımı, farklı disiplinlerde şiddetle baş etme yolları ve eğitim kurumlarındaki durumun tartışılması ve genel bir değerlendirme ile son bulacak dönemin konuk konuşmacısı; Kıbrıs Üniversitesi öğretim üyelerinden Doç.Dr. Maria Hadjipavlou olmuş, kendisi " Çatışma Yönetimi ve Feminist Perspektif" konusunda öğrencileri bilgilendirmiştir. Öğrenciler ayrıca City Montessori School'un Barış eğitimi içeriğini inceleyerek, barışa yönelik bir okulda yapılacak okul içi etkinlikler, okul dışı etkinlikler, meslektaş, veli ve öğrenci eğitimi ve okulda şiddetsiz çevre donanımı konusunda farkındalık kazanacaklardır.

Bu bildiride amaçlanan; dersin işlenen ilk dönemi sonunda elde edilen verilerin, proje sonuçlarının ve öğrenci yansımalarının katılımcılarla paylaşılmasıdır. Böylece, bu dersin geliştirilmesi ve uluslar arası paylaşım gruplarıyla kıyaslama çalışmalarının başlatılması için önemli adımlar atılacak ve atılmış olanlar da paylaşılacaktır.

Keyword: şiddetsizlik, eğitim, meslek öncesi eğitim, imece projesi, sanal paylaşım

CREATING 'NONVIOLENCE AWARENESS' ON TEACHER TRAINEES AT INTERNATIONAL LEVEL

Hayal KOKSAL, Bogazici University, hayal@boun.edu.tr

Abstract

Violence exists at anytime in anywhere. Those who are opposed to violence are unfortunately children, women at the first glance and then the old, the disabled and animals. Even though the 21st Century was expected to be an "Era of Quality and Excellence", it is odd now to be witnessing more murders, terrorism and wars. That is why politicians, legal bodies and educators are in a search of finding fundamental solutions. Recently-founded Peace Education and Research Centres of various universities, mediating projects within the legal world and measures taken by the authorities of the Ministry of National Education demonstrate the significance of that "violence" issue. The reasons of such serious precautions are; newly appeared stabbers, bloodthirsty criminals, school raiders, peer rapers, parent killers before the eyes of their children and even mother or father killers. Hopeless families and even authorities have been reading in papers and watching on television channels hundreds of such events.

As it has been easily understood, the basic learning environments of any community are firstly homes, then educational institutions at various levels, finally business world and society. Families are the love and affection based basic skills and knowledge acquiring sources. Schools have a different and more important role on community members about teaching the expected behaviours, attitudes and skills on the way of training the peaceful and fruitful leaders of the future world. The training of the change agents, who are the trainers of the future world, are teachers and they have had two important roles in this mission: Being the parents and the educators of the future world. Including the nonviolent focused courses within the curriculum of the educational faculties will add value to the well-ornamentation of them.

An International Conference, the 15th International Conference on Human Dignity and Humiliation Studies, was held at Boğaziçi University on 28-30 April 2010 hosting twenty three peace and dignity experts from various countries (Visit:www.humiliationstudies.org/whoweare/annualmeeting15.php). Above mentioned experts pointed out the importance of violence and necessary precautions to guide peaceful new generations, starting with awareness and self-respect and self-control.

Another training seminar, named; "Civil Resistance and Nonviolent Curriculum Training" which was held in Istanbul by the authorities of International Center for Nonviolent Curriculum from Washington, USA, on 27-28 July 2010 had been emphasizing the importance of opening of some basic "nonviolence focused" courses for the university students. Jake Duvall and his team shared some international cases based upon new courses for university students and public partners. During the seminar; goals, objectives, contents, methodology of such courses were shared and necessary materials including videos and books were distributed to the participants. Newly opened courses at Poland, Australia, USA and Nepal were shared with the reflections of instructors.

A Course, titled Nonviolence in Education" at the Educational Faculty of Boğaziçi University was opened as an elective one for the students of all faculties for the Spring term of 2010-2011 Academic Year by Köksal who was one of the participants of the above-mentioned seminar of ICNC and is already a member of Boğaziçi University, Peace Education and Research Center (BUPERC). The newly opened course was designed on the peace and dignity focus. The goal was to inform and create awareness upon future parents and teachers concerning "nonviolence in education" before starting their professional lives. The main objectives were identified as follows:

To develop a basic understanding related to conflict management and its practice to help make university students dignified, peaceful, contemporary and innovative citizens of the future world.

To open new windows concerning nonviolent approaches in various fields including education, gender issues, leadership roles and skills, effective technology use, and problems of the challenged world,
To improve "peace and quality" concepts at home, in the office and in the community.
It is known that; "School is four walls holding the future in (Kamran, 2004)." Being the ones, who are aware of the importance of school and education, we support the training of future generations with a peaceful manner, far from violence to make them the owners of a peaceful world. We should "catch them young"! Thus, love and tolerance culture will blossom in the society. In addition those objectives, participants are supposed to learn the theoretical and practical sides of conflict resolution, anger management and nonviolence. They are trained through "İmece Circles /Students' Quality Circles" methodology to learn and to apply the leadership and problem solving skills in their future lives not only at homes but also in schools and communities. Thus, the course gains a vision of training dignified total quality citizens respecting peace, human rights and differences. During the first term, it was elected by 45 students from the various grades of the Faculties of Education, Arts and Sciences and Business Management excluding the freshmen.
During the term, at least one visiting professor will be hosted to provide students with international sharings. The speaker of the first term was Assoc. Prof.Dr. Maria Hadjipavlou from Cyprus University. She gave a lecture about "Conflict Resolution with a Feminist's Perspective". Furthermore, you tube, webinars and written materials are used and a Blog are opened to share the teaching at the cyber world. Please visit: https://nonviolenceineducation.wordpress.com. Human Dignity and Humiliation Studies Network, Center for Global Nonkilling, The Global Campaign for Peace Education, the International Center for Nonviolent Curriculum, Kingston University London and 2002 UNESCO Peace Awarded City Montessori School, Lucknow, India take place among the communication and project-leading network. Students of Boğaziçi University conduct online surveys to the students of Kingston and vice versa. In the end of the term, surveys given to the students during the various times of the term, all the projects, presentations and all the units presented will be placed within a CD to distribute to all participating students and collaborative national and international partners. The previous experiences, fears, future dreams and expectations of the students are thrown onto through some quality tools such as; PDCA Mindset and Seven Planning and Management Tool of Brassard. Each lesson instructed through interactive techniques and during the final part of lessons videos are shown from various countries concerning violence. Each student is expected to prepare and present two collaborative projects and a final exam about a problematic imaginary school. For social responsibility towards the disabled, they are expected to read a "voiced book" for the blind students of Boğaziçi University.
Contents of the course might be summarized like this: During the first two weeks basic concepts and terminology were given following a survey to learn their initial contributions. Then, the training of "İmece Circles and Project Management" was given to all students. Units related to the introduction of Strategic Nonviolent Conflict Planning, Organizational and operational leadership, ways of combating with violence, the current problems of schools concerning violence and probable solutions are being given. A peace oriented school sample from Turkey and from India will be studies towards the end of the term and then peer and self-assessments finalize the term.
This paper aims at sharing all the steps and outcomes of that course which was opened with a global perspective. Thus, from then on internationally compared projects will be conducted between the parties. All those projects will be shared with the participants to enlarge the scope of the projects.

Keyword: nonviolence, education, pre-service training, collaborative projects, cyber sharing

GELECEKTEKİ PROGRAM VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI

UNCHANGEBILITY OF ATTITUDE AT 9th GRADE CONTEXT-BASED PHYSICS COURSE

Müge AKPINAR, Giresun University, muge.akpinar@giresun.edu.tr
Mustafa TAN, Gazi University, mtan@gazi.edu.tr

Abstract

Nowadays context-based approach which takes its origin situated cognition approach is popular in curriculum development. It is believed that contextualized physics courses provide positive attitude and extra achievement, whereas there are not too many empirical studies about context-based physics instruction in the literature. Attitude can be defined as the favorable or unfavorable response to things and it is important for students' achievement. Countless studies indicate that attitude towards physics is a problem in physics education. New curriculum projects intend to provide positive attitude toward physics and context-based approach is preferred for this by many countries. But is it clear that using context-based approach in physics courses helps students to develop positive attitude towards physics?

The aim of this study is to identify the effect of context-based physics education to students' attitude towards physics. For this purpose the present study provides answer to the question of "Is there a significant difference between pre and post attitude test scores of 9th grade students who had taken context-based physics course for eight weeks?"

Purposive sampling method was used for determining the sample group. The data were collected from 113 ninth grade students from two different high schools located in Giresun, Turkey. School A is selecting students with an exam and if a student is going to school A, people think that he/she is a successful student, contrast to school B. There were 57 participants from school A and 56 participants from school B. Frequency of girls and boys in the sample group are respectively 52 and 61.The number of participants and using only one student learning plan are limitation of this study.

Student learning plan was developed by researchers and one of the researchers made implementation of learning plan. There are different ways of using context-based approach in teaching-learning environment. In this study context-based physics course term defines structuring student learning plan around a thing, place, event, or something else that people may be experienced, seen, heard, or deem. The acquirements of course were taken from national physics course program. Force and motion which have 14 acquirements was the subject of the course and it had taken 8 weeks as the national program suggests. 6 of the acquirements are about motion concept and remaining 8 acquirements are about force concept. First four weeks of the contextualized course acquirements were centered on the context orienteering and the second four weeks acquirements were centered on the context Formula 1. Orienteering and Formula 1 are different types of sport. Orienteering is a sport which generally played open land and athletes finds the targets given on a map using a compass when racing with time. Formula 1 is a motor sport which teams consisting cars and pilots are racing. In this study 5E which based constructive learning theory was the teaching-learning model of the context-based physics course.

This study was started with assuming that attitude is a measurable characteristic and a test can measure attitude toward physics. Taking into consideration this assumption a test consisting of 36 statements and investigating students' attitude towards physics was administrated both before and after the course in an effort to determine changes in attitude that might be attributed to the context-based physics course. Responses of test statements were on a Likert scale, ranging from "completely agree" to "completely disagree". Cronbach's Alpha reliability coefficient value of attitude test was computed with the pre test implementation and coefficient value is 0, 93.

The computer program Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) was used for statistical analysis of the data. According to paired-samples t test, p value is bigger than 0, 05 and this means there is no significant difference between pre and post attitude test scores of the students.

Repeated measures two-way ANOVA test results was used to determine the significant difference of students' pre and post test results according to school type and gender. Not only significant difference according to school type but also according to gender p value is bigger than 0, 05. Repeated measures two-way ANOVA tests results indicate that school type and gender does not affect the changes in attitude and there is no significant difference pre and post tests results according to school type and gender.

At first glance, the findings imply that after the implication of a context-based physics course students' attitude towards physics does not change significantly. However, we must consider the limitations of this study and possibility of choosing the wrong context both for the course subject and students age. Data of this study underlined the need for the new researches if using context-based physics course provides positive attitude towards physics at different age groups, different physics subjects, and in different contexts.

Keywords: physics education, context-based approach, attitude, force and motion, orienteering, formula 1.

TÜRKİYE'DE GELECEĞİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI NASIL OLMALIDIR?

Şefik YAŞAR, Anadolu Üniversitesi, syasar@anadolu.edu.tr
Tuba ÇENGELCİ, Anadolu Üniversitesi, tubacengelci@anadolu.edu.tr
Ömür GÜRDOĞAN BAYIR, Anadolu Üniversitesi, ogurdogan@anadolu.edu.tr

Özet

Sosyal Bilgiler, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar yetiştirme, çağdaş ve sosyal konulara ilişkin bilinç ve anlayış geliştirme, öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirme, dünya vizyonuna sahip küresel değerlerle donatılmış vatandaşlar yetiştirme konusunda ilköğretim düzeyinde ön plana çıkan derslerden biridir. Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler dersini, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında inceleyen; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi olarak tanımlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi toplumsal yapı içerisinde bireysel, toplumsal ve kültürel kimliğinin bilincinde olan; demokratik değerleri ve yaşam biçimini benimsemiş; ülkesini ve tüm dünyayı ilgilendiren sorunlara duyarlı; problem çözebilen, karar verebilen ve vatandaşlık sorumluluğunun gerektirdiği katılım becerilerini kazanmış bireyler yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Başka bir deyişle, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşünme

ile problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, işbirliği yapması ve sorumluluk alması, anayasa ve yasalar karşısında görev ve sorumluluklarını kavraması, gereksinimlerini iyi belirleme ve doğru tercihler yapma alışkanlığı kazanması amaçlanmaktadır.

Bugün okullarda öğrenim gören öğrenciler 21. yüzyılın yurttaşları olacaklar, insanlığın daha önce hiç tanık olmadığı bilgi patlaması çağında yaşayacaklardır. Okullar ve öğretmenler her şeyi öğretemeyeceklerine göre Sosyal Bilgiler Programı belli standartları karşılama üzerine kurgulanmalıdır. Program; öğrenciler için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları açık bir biçimde ortaya koymalıdır. Her sınıf düzeyi için uygun içerik temalarını içermeli, öğretmenlere sınıf etkinlikleri için örnekler sağlamalıdır. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrendiklerini nasıl uygulayabileceklerini ve beklentilerinin nasıl değerlendirilebileceğini göstermelidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında hazırlanan ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilen ilköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, bireyin yaşama etkin olarak katılmasını, doğru karar vermesini ve sorun çözmesini destekleyici bir yaklaşım benimsemektedir. Yapılandırmacı anlayışın benimsendiği yeni programda; öğrenci ve etkinlik merkezli, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır. 2004 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı önceki Sosyal Bilgiler Öğretimi Programlarına göre Sosyal Bilgiler öğretimine yeni bir bakış açısı getirmiştir. Sosyal Bilgiler öğretimine katkı sağlaması beklenen değerlendirme çalışmalarının göz önüne alınarak programlarda iyileştirmeler yapılması, programın işlevselliğini artıracaktır. Bu bağlamda 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konan Sosyal Bilgiler Öğretim Programının değerlendirilmesine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi, çalışmaların doğurguları ışığında programda yapılması gereken düzenlemelerin belirlenmesi bakımından önem taşımaktadır. Geleceğin Sosyal Bilgiler Öğretim Programının özelliklerinin ortaya konmasında uygulanmakta olan programın olumlu ve aksayan yönlerinin bilimsel araştırmaların sonuçları ışığında ele alınması gerekmektedir. Bu araştırma da sözü edilen gereksinimden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler öğretim programının gelecekte nasıl olması gerektiğini yapılan çalışmalara göre ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile ilgili çalışmaların programöin öğelerinden;

- kazanımlara ilişkin çıkarımları nelerdir?
- içeriğe ilişkin çıkarımları nelerdir?
- öğretme-öğrenme sürecine ilişkin çıkarımları nelerdir?
- değerlendirme sürecine ilişkin çıkarımları nelerdir?

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılacaktır. Dokümanlar; gerçek, kolay ulaşılabilir hazır veriler olup araştırmacılar için sorunlara çözümler getirmektedir. Doküman sözcüğü yazılmış, görsel ve fiziksel materyallere karşılık olarak kullanılan bir şemsiye kavramdır. Dokümanlar tek başlarına araştırma konusu olabileceği gibi, gözlem ve görüşme tekniklerini desteklemek için de kullanılmaktadır. Bu araştırmada verilerin toplanmasında dokümanlardan tek başına yararlanılacaktır. Bu bağlamda araştırmanın içeriğini Sosyal Bilgiler öğretim programını gerek tüm ögeleriyle gerekse yalnızca kimi ögelerini ele alan çalışmalar oluşturacaktır. Bu çalışmalar 2005 yılından bugüne kadar yapılmış ve Yüksek Öğretim Kurumunun tez arşivinde erişime açık olan doktora ve yüksek lisans tezleri, ULAKBİM veri tabanında taranan makaleler ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi sempozyumunda sunulmuş ve tam metin olarak basılan bildiriler oluşturacaktır. Araştırmanın verileri programın ögeleri göz önünde bulundurularak betimsel analiz tekniği ile analiz edilecektir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler öncelikle, mantıklı ve anlaşılır biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye dönük tahminlerde bulunulması işlemi araştırmacının yapacağı yorumlar arasında yer alabilir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında, gelecekteki Sosyal Bilgiler Öğretim Programının özelliklerinin nasıl olması gerektiği ortaya konmaya çalışılacak, Sosyal Bilgiler Öğretim Programının geleceğine yönelik öneriler getirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı

HOW SHOULD SOCIAL STUDIES EDUCATION PROGRAM BE IN THE FUTURE IN TURKEY

Şefik YAŞAR, Anadolu University, syasar@anadolu.edu.tr
Tuba ÇENGELCİ, Anadolu University, tubacengelci@anadolu.edu.tr
Ömür GÜRDOĞAN BAYIR, University, ogurdogan@anadolu.edu.tr

Abstract

Social Studies is one of the important courses in the primary education level regarding training citizens to adopt democratic values, developing awareness and understanding of contemporary and social issues, developing problem solving and decision-making skills, training citizens who have a vision of the world and equipped with global values. Ministry of National Education defines Social Studies as the primary education course which reflects social sciences as history, geography, economics, sociology, anthropology, psychology, philosophy, political science, law, and civic issues to help the individual's realizing his/her social existence, includes integrating learning areas under a unit or a theme, examines interaction of individual with social and physical environment in the context of past, present and future. Social Studies aims at training citizens who are aware of his/her individual, social and cultural identity in society, adopt democratic values and way of life, be sensitive problems of the country and the world, be able to solve problems, make decisions and have participation skills in the context of citizenship responsibility. In other words, Social Studies helps students develop critical and creative thinking and problem solving skills, collaborate and take responsibility, comprehend duties and responsibilities according to constitution and laws, determine needs and acquire the habit of making the right choices.

Today's students will be citizens of the 21st century and will live in the age of the explosion of information that have never witnessed by humanity. Schools and teachers cannot teach everything to students. Therefore, Social Studies Education Program should be prepared to meet specific standards. Program should explain knowledge, skills, and attitudes which are necessary for students clearly. Additionally, it should include proper content themes for each grade levels, and provide sample classroom activities for teachers. However, it should show how students can practice their learning, and how can assess their expectations.

2004 Social Studies Education Program, which was prepared by the Ministry of National Education to be implemented from 2005-2006 academic year has an approach to support individuals to participate life actively and solve problems. The program based on

constructivist approach has student and activity centered understanding, considers individual differences and supports interaction with environment.

2004 Social Studies Education Program brings a new viewpoint to Social Studies education much more than the previous programs. Research made by experts regarding Social Studies Education Program will enhance the functionality of the program. In this context, it is important to examine studies focused on evaluating Social Studies Education Program which has been practiced since the 2005-2006 academic year to determine needed arrangements in light of the implications of the studies. It is needed to address positive and negative aspects of the program in light of scientific research results for describing characteristics of future Social Studies Education Program. Main purpose of the study is to describe how Social Studies Education Program should be in the future according to results of the evaluation studies. Within the scope of the main purpose, the following research questions were addressed:

What are the implications of studies relating Social Studies Education Program for

- attainments?
- content?
- teaching-learning process?
- assessment process?

Document analysis as a qualitative research method will be used in the study. Documents present real, easy-accessible and ready data. Moreover, they can bring solutions to problems for researchers. The document is an umbrella concept which includes written, visual and physical materials. Documents can be the subject of research. Additionally, they can be used to support observation and interview techniques. In the study, only documents will be used to collect data.

In the context, content of the research will be consist of studies which examines Social Studies Education Program in terms of components of the program. Doctoral dissertations and master's theses take place in Higher Education Council archive, the articles scanned by data base of ULAKBIM, printed presentations of Primary School Education Teacher Education, Social Studies Education Symposium will be included which have been conducted since 2005. Descriptive analysis technique will be used in the study. Purpose of the descriptive analysis is to present findings in a designed and interpreted manner to the reader. For this purpose, initially data are descripted in a logical and understandable manner. Later, these descriptions, comments, cause-effect relationships are examined and conclusions reached. Recommendations will be presented for the future of Studies Education Program in light of the results of this study.

Keyword: social studies, education program

PRETESTING A MIDDLE-ROAD APPROACH TO SECOND/FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING IN PRIMARY SCHOOLS IN SOUTH-WEST NIGERIA

Yetunde AJIBADE, Obafemi Awolowo University, yateoau@yahoo.com
Bola SIMEON-FAYOMI, Obafemi Awolowo University

Abstract

It is common knowledge that information can only be disseminated and received through language, both verbal and non-verbal. The quality and quantity of information exchange and processing is directly related to the quantity and quality of the language or languages in use. Hence, the need for a qualitative language education program that will help develop both teachers and learners in every dynamic, forward-looking society. Education is the most potent single factor that can bring about a major transformation in the life of any individual, community or nation. Unfortunately, over the years in Nigeria, a third world country, it has been observed in some quarters that the standard of education is falling. This has been traced among other factors to the deplorable language teaching-learning situation year by year. The worrisome situation is evidenced in primary school pupils' and secondary school students' poor grades in school and external examinations as well as a general lack of communicative proficiency of learners and at times teachers in the various tiers of the educational system. Given the present circumstances, Nigeria cannot experience the growth and development required to overcome the limitations of underdevelopment in spite of the attempts made by the Federal Government. Such attempts include the Late English Medium (LEM) and the total immersion policies. The LEM follows the popular belief that every school child has to be taught all subjects in the language of the immediate community for the first three years while the second, official language is taught as a subject usually in the unknown official language, via total immersion. As from primary four the child is expected to be able to learn other subjects in English. The total immersion policy is also expected to develop foreign language skills such as French in the primary four to six learner. As unpopular as it seems, the assumption in this paper is that such an extremist stand taken by and used successfully in some other societies, being used as a model in the Nigerian language teaching-learning situation, will continue to linguistically impoverish learners due to Nigeria's implicit and explicit socio-cultural beliefs and practices. This paper discusses a middle-road approach to second and foreign language learning-teaching in Nigeria for such second and foreign languages to fulfill their objectives of wider exposure to and processing of indispensable information needed for personal and collective growth and development. This middle-road approach being proposed seeks to selectively use the first or an earlier learnt language in teaching the second or foreign language without engaging in meaningless translation at this early stage of exposure. Rather, the child is progressively moved from his/her known language to an unknown one in the course of each second or foreign language lesson. Content taught during this pilot testing is as packaged and presented in the English Language syllabus for the selected class. The approach is based on cultural relativism and examined in a pilot test using the pretest-posttest control group design on four purposively selected intact primary one classes. The schools to be used will be two of those that were earlier used in a previous study to which reference on the LEM is usually made. Such a selection will help to uphold or refute the findings made then in the light of cultural relativism. Cultural relativism as used in this paper is not limited to individual and societal variations in cultural practices. It embraces such cultural variations in terms of time and periods in the life of societies and their people. Consequently, there is a call for a re-think in the extremist stand that has informed the nation's language policy decisions leading to the haphazard implementation of such policies that may have been popular at a point in time but may no longer contribute to the linguistic and by extension the educational development of the Nigerian child. Policies are meant to be reviewed from time to time in order to continually ensure relevance. Such revisions are based on findings emanating from research such as this. In this paper, results are analyzed using descriptive and inferential statistics, presented in line with the hypotheses formulated and tested, and discussed in relation to previous findings some of which have hitherto guided practices in the nation's language teaching and learning. Recommendations that will bring about innovations in the nation's language teacher education program and chart the

course of a more fruitful approach to second and foreign language teaching and learning at all tiers of the educational system are also made.

Keywords: teacher education, language education, late english medium, total immersion, middle-road approach, cultural relativism, second language, foreign language, language [policy, implementation, teaching-learning

PROJE SUNUMU ÖZETLERİ

MAT- BU

Seçil KANGAL, Özel Bursa Kültür Okulları, secil_kangal@hotmail.com
Burçin YAKUT, Özel Bursa Kültür Okulları, burcin_yakut@hotmail.com

Özet

İlköğretimin ilk 5 yılını bitirip 6. sınıfta yepyeni bir sistemle tanışan öğrencilerimize yeni sınıflarına ve derslerine alışmalarına yardımcı olmak, en başta da onlara derslerini sevdirmek ve özellikle önyargılı yaklaştıkları, ürktükleri matematik dersini onlara oyun tadında öğretebilmek amacıyla MAT – BU projesini gerçekleştirdik.

Projemize, ilköğretimin ilk 6 yılında matematik dersinde öğrenilen bilgileri, derse ait en dikkat çekici belli başlı kavramları; öğrenirken zorlandığımız matematiksel terimleri kısa, net ve en çarpıcı kelimeler yardımıyla hatırlayıp bilgilerimizi öğrencileri sıkmadan, oyun oynayarak tekrarlamak, pekiştirmek, kalıcı hale getirmek ve akademik başarıyı arttırmak için bu proje tasarlandı.Matematiğe karşı oluşan tabuları yıkmak , eğlenerek ve kalıcı olarak matematik öğrenmek MAT–BU projesinin amaçlarının başında gelmektedir.

Öncelikle çeşitli matematik kitaplarında yer alan konulardaki önemli kavramlar yani projede kullanılacak asıl kelimeler belirlendi. " Ekok, Boş Küme, Simetri, Küre, Alt Küme, Nokta, Açı, Örüntü, Paralel Doğrular, Çember, Daire, Düzlem" gibi ana kelimeleri belirledik. Sonrasında kavratılacak kelimeyi en kısa ve ilk akla getirecek üçlü kelime grupları halinde yazdık. Bu kelimeleri oluştururken matematik dışında günlük hayattan ipucu olacak kelimeler de kullandık. Örneğin; "Düzlem" kelimesini anlatırken sonsuz nokta, duvar, tahta kelimelerini; "Kesişim" işlemini anlatmak için küme, ters U harfi, ortak bölge; " Simetri" kelimesini anlatmak için ayna, kelebek, eksen; " Çember" kelimesini anlatmak için simit, yarıçap, halka; "Doğru" parçasını anlatmak için cetvel, çamaşır ipi, iki ucu sınırlı kelimelerini kullandık.

Özellikle öğrencilerin dilinden, onların en rahat hatırlayabileceği kavramları ve kelimeleri yazarken ve onları matematiğin içine çekerken düşünce yelpazelerini geniş tutmak için hayattan örnekler vererek bu kelimeleri oluşturduk. Yine bu nedenle projemizde yardım almak üzere 6. sınıf öğrencilerimizden İrem Ünal ve Beyzanur Şahin görevlendirildi. Öğrencilerimizden 15'er adet matematik terimi ve bu terimleri onların dilinden anlatan üçlü kelime gruplarını yazmaları istendi. Bu çalışmayı yaparken özellikle ailelerden de yardım aldık. Böylece okul, aile, öğrenci üçgeni ile projede matematiği ortak dil olarak kullandık.

İkinci aşamada projede kullanılacak kelimeler ve kelime grupları renkli kağıtlara yazılarak kelime sepetine atıldı. Oluşturulan ilk kelimelerle proje 6. sınıflarda uygulamaya başlandı. Toplam 70 adet kelime grupları tamamlandıktan sonra bu kelime grupları "Office Publisher" programında dizayn edilerek arkalı önlü kartlara basıldı. Kartların kapak olan arka yüzünde matematiksel ifadeler (kare, üçgen, küme, işlem, grafik) diğer yüzünde ise öğrencilerin görsel olarak dikkatini çekmek için her birinde, farklı bir çizgi film karakterinin bulunduğu üç kelime ile bu kelimeler yardımıyla anlatılan asıl kavramlar yer aldı.

Öğrencilerin sözel ve bilişsel olarak katıldığı bu projede öğrenmenin daha kalıcı olarak gerçekleştiğini ve bunun akademik başarıya olumlu olarak yansıdığını gözlemledik.

MAT- BU ile genel konu tekrarlarının daha hızlı, akıcı ve kalıcı olarak yapıldığını öğrencilerimize uygulayarak gösterdik. Yarışarak, eğlenerek ve pratik olarak düşünüp kavramları tekrar ederek aynı zamanda bunları karşısındaki kişiye doğru olarak aktarması öğrencinin kendine olan güvenini arttırmıştır.

Böylelikle projenin öğrencinin bilişsel, kişisel, akademik ve sosyal gelişimine katkısı olduğu gözlemlenmiştir. Bu şekilde pekiştirilen kelimelerin unutulmadığı ve hatta daha da farklı kelimeler yardımıyla nasıl anlatılacağı konusunda öğrencilerin farklı çalışmalar yaptıkları da gözlemlenmiştir. MAT – BU ile yapılan ön çalışmalarda, sınıf içinde çok sessiz olan ve derse katılımı az olan bir öğrencinin, projenin uygulanması sonunda devamlı parmak kaldırıp, derse katıldığı ve kendine olan güveninin arttığı gözlemlenmiştir.

MAT – BU özellikle 6. sınıfa devam eden 11- 12 yaş aralığındaki öğrencilerde uygulanmıştır. Bu yaştaki öğrenciler, öğrenilen kavramları karşısındakilere daha rahat anlattıkları ve matematiğe hem oyun hem mantık çerçevesinden bakabildikleri için projeye dahil edilmiştir. İlk uygulamalar 23 öğrenci bulunan 6 D sınıfında yapılmıştır. Öğrenciler arasında özellikle "Kümeler" konusunda kesişim-birleşim işlemlerinin sembollerini sıklıkla karıştıran grupta uygulanan proje sonrasında pratik ve hatırlatıcı kelimeler sayesinde iki kavramın karıştırılmadığı ve konunun oturduğu gözlemlenmiştir.

Projenin uygulamaları yapıldıkça sınıflarda bilgilerin çok daha hızlı ve kalıcı olarak hatırlandığı gözlemlendi. Yapılan 20 soruluk ön testteki % 70 'lik başarının iki ay sonunda yapılan son testte % 85' e çıktığı gözlemlenmiştir. Bu testten örnek olarak seçilen sorular özetin altında yer almaktadır.

MAT - BU kartları ile 23- 24 kişilik tüm 6. sınıflarda uygulamalar yapıldı ve tüm uygulamalar fotoğraflandı. Halen okulumuzda projenin uygulanmasına devam edilmektedir. Hatta projemizi sınıflarda yarışma şeklinde de uyguladık. Sınıfımızı iki gruba böldük. Öğrenciler dönüşümlü olarak ellerine aldıkları kelime kartlarını 30 saniye içinde kendi gruplarına anlatıp asıl kelimeyi bulmaya çalıştı. Kartların bitiminde elindeki kartları önce bitiren grup yarışmanın galibi oldu. Ayrıca bu yarışmayla konu tekrarlarını da kolayca yapmış olduk.

Matematik dersinin klasik kalıplarının dışına çıkılarak, matematiğin oyunla, pratik kelimelerle hayatla iç içe bir ders olarak görünmesini sağladığımıza inanıyoruz. Projenin uygulanmasıyla öğrencide akademik ve sosyal olarak gelişim kaydedildiğini ve öğrenilen bilgilerin tekrarlarla oldukça kalıcı olarak pekiştiğini ve zihinlere yerleştiğini gözlemledik.

SORU ÖRNEKLERİ

1. A ve B kümelerin kesişimi hangi sembolle gösterilir ?

A) $\cup$ B) $\cap$

C) $\subset$ D) $\in$

2. Simit, Halka, Çap kelimeleri hangi geometrik şekli ifade eder ?

A) Daire B) Çember C) Üçgen D) Silindir

3. ' Simetri ' kelimesini aşağıdakilerden hangisi ile ifade edemeyiz ?

A) Ayna B) Kelebek C) Eksen D) Doğru Parçası

4. Her yönde sınırsız uzayan noktalar kümesine Düzlem denir. Aşağıdakilerden kaç tanesi Düzleme örnektir ?

I-Duvar II- Yazı Tahtası III-Masa IV- Çember

A) 1 B)2 C)3 D)4

Matematikte Tabuları Yıkıyoruz
Mat –Bu İle Eğlenerek,Yarışarak Matematik Öğreniyoruz.
Bilgilerimizi İpuçları Yardımıyla Pekiştiriyoruz.
Öğrenmeyi Daha Kalıcı Hale Getiriyoruz.

MAT- BU

Seçil KANGAL, Özel Bursa Kültür Okulları, secil_kangal@hotmail.com
Burçin YAKUT, Özel Bursa Kültür Okulları, burcin__yakut@hotmail.com

Abstract
In order to help our students, who finished first five years of primary education and meet whit a new system, we developed MAT –BU Project.
First of all to help them to get used to their new classes, lessons and like their lessons; especially Maths which is they afraid of mostly, so we aim to teach maths like a game.
This project was planned to make the lessons permanent and increase the academic succens in the first six years of primary school in learning maths by drawing attention to the major concepts of the course, remembering the mathematical terms which are difficult to learn with the help of short, clear words, revising the topics with playing games, one of the most important aims of this Project is to break down taboos aganist maths and learn maths whit fun and make it permanent.
Firsty, the main concepts which are going to be used at that project are determined. Those are 'Icm, null set, symmetry, globe, point, subset, angle, pattern, parallel lines, circle, closed circular, plane. ' Than these words are written very shortly and in three words group.
While forming these words daily words are used which are different from maths concepts.
For example , to explain ' plane ', infinite point , wall and board; to explain 'intersection' set, reverse U, common region; to explain ' symmetry ' mirror, butterfly, axis; to explain ' circle ' bagel, radius, ring, to explain ' line ' ruler, clothesline are used.
While are were writing the ords and concepts that students can easily remember and be in the language of students, we composed of these words about the examples of real life in order to make them think and comprehend Maths. For this reason, İrem Ünal and Beyzanur Şahin, the 6 th grade students, were appointed to make use of the Project. We wanted our students to write 15 Maths Terms and word groups of three telling the terms in the language of themselves. Also their family helped for this study. So that we used Maths in the project as a common language with the help of school, family and student.
In the second stage, words and phrases used in the Project were put into the word basket after having been written on colorful papers. Project created in first words started to be implemented in sixth grades. After a total of 70 phrases was completed, those phrases were printed on both sides of the cards designed in Office Publisher. Mathematical Expressions (square, triangle, set, diagram, graphics) on the back side of the cards, on the other side to attract the attention of students in each one the main concepts took place which were described with the help of these words included different cartoon character.
In this Project that the students attended verbally and cognitively we observed that learning is permanent and it reflects positively to academic success. We showed our students that via MAT- BU, general revision of the topics is made faster, more fluently and more permanently. By competing, having fun, thinking practically and repeating the concepts; at the same time transmitting these to a person correctly has increased self- trust of the student.
So the Project has contributed to the childs personal, academical and social improvement. We observed that children didn't forget the words and olso by the help of new words , children can study in different ways. With pre studies, we observed that some students who are very quiet, started to take part during the lesson.This Project especially applied to the 6thgrade students who are between the ages of 11- 12. Students at this age have been involved in the project fortell the people what they have learned more easily and able to evaluete mathematics both game and logical meanings. The first applications were made in class 6 D which has the 23 students. After implemented the project which is especially applied on the students who often confuse the symbols of intersection combination operations 'Clusters' subject, wiht using practical and reminder words students were not confuse these two concepts and understand the subject have been observed.
What has been observed after the project application was the information was more permanent and faster. The sucess was % 70 percent and the pre- test after to monts the sucess increased to % 85 in the final test. You can see test questions below.
MAT – BU cards are applied in the class and during the application, different pictures were taken. The application of the Project is stil going on at our scholl. We have even applied our projectin our classes as a competition. We have devided the class into 2 different groups. The students who have taken the cards have tried to explain the words to the other students in 30 seconds. Finally the group which has finished first hold the first place among the other groups. By this way, the students have olso repeated the subjects in an enjoyable way.
We believe that we have made Maths as seen closely connected with life with games by breaking the borders of the Mathematics.With the help of appling the Project, we observed that there have been developments in students academic and social life and the learning becomes more permanent by repetition.

Question Samples
1.With which symbol, the intersection at A and B sets?

A) $\cup$ B) $\cap$ C) $\subset$ D) $\in$

2.Which geometrical shapes do bagel, ring and diameter refer to ?

A) Circle B) Cycle C) triangle D) Cylinder

3.With which choises below can't we Express the word ' symmetry' ?
A) Mirror B) Butterfly C) Axis D) Segment
4.' Plane' is called an unlimited set of points extending in all directions . Which of them below are examples of plane ?

I- Wall II- Writing board III- Table IV- Cycle

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

We are falling down the rules of Maths.
We are learning Maths by having fun and doing by experience.
We are reinforcing our knowledge with the help of the clues.
We are making the learning more permanent.

AKIMLAR YARIŞIYOR

Tuba Ağır (Yardımcı), Bursa Kültür Anadolu Lisesi, tuba_yardimci1@ hotmail.com

Özet

Projemizin Amacı: 11. sınıfların müfredatında yer alan akımlar konusunu öğrencilere öğretebilmek. Bu konuyu öğretirken Türk Edebiyatının yazarları, şairleri, yazarlarının eserleri ile onları karşılaştırmak. Diğer zümrelerden de destek alarak öğrenmede çoklu zeka kuramını devreye sokmak. (Görsel materyaller, slaytlar hazırlayarak, etkinlikleri müzik eşliğinde yaparak...) Türkçenin temel gereklerinden olan topluluk önünde rahat konuşabilme yeteneğini öğrencilerimize kazandırmak.

Gerekçesi :

11. sınıflar müfredatında yer alan ve öğrenilmesi hayli zor olan bir konu Edebi Akımlar'ı daha keyifli ve kalıcı bir şekilde öğretmek. Öğrencilerimizi Edebiyat dersiyle ilgili yapılan bu faaliyete istekli bir şekilde katılmalarını sağlamak.

Eğitim/öğretim sürecine getirdiği yenilik:

Edebi Akımlar konusu başlığında öğrencilerimiz arasında bir yarış ortamı oluşturduk. Bu ortamda öğrencilerimizin çok farklı çalışmaları oldu. Her öğrencimiz topluluk önünde yeteneğini gösterme imkanı buldu. Gitar ve keman eşliğinde metin okumak, şarkı söylemek, topluluk önünde hazırlıksız konuşabilme vs. Türk Edebiyatının ve Batı Edebiyatının en önemli isimlerini okulumuzdaki bütün öğrencilere tanıtma imkanı bulduk.

Uygulamanın yapıldığı grubun yaşı, büyüklüğü, genel özellikleri:

Lise 11. sınıf öğrencileri, 16 ve 17 yaş grubu, Biz 11. sınıflarda olup okulumuzda bulunan bütün öğrencileri bu etkinliğe kattık. Ama seçme bir grup da oluşturulabilir.

Projenin kısa özeti: 5 kişilik gruplar oluşturulur. Her grup bir akımın temsilcisidir. Akımlar propaganda sürecinde halka (öğretmenlere ve öğrencilere) kuruluş amaçlarını anlatırlar. Bir aylık süreçte akımlarını çeşitli etkinliklerle tanıtırlar.

Akımlarının ilkeleri doğrultusunda her akım afiş çalışmaları, şövaleler, el broşürleri hazırlar. Akımdan etkilenen yazarların kitap kapaklarından sergi yapılabilir. Akımın ilkelerini anlattıkları slaytlar hazırlarlar. Tiyatro uyarlaması yapabilirler. Yazarların şiirlerinden, hikayelerinden, mektuplarından okurlar . Akımlarına uygun bir şarkı seslendirebilirler. Sokak röportajı veya alanında uzman bir kişiyle röportaj yapabilirler. Bu çalışmalarda diğer zümrelerden destek alınabilir.

Akımlar propaganda sürecini tamamladıklarında seçim ortamı oluşturdu. Birinci seçildi. Seçim öncesi akımların yaptıkları, katlarda yer alan plazmalarda öğrencilere gösterildi. Seçim sonucu televizyondan verildi.

Uygulamanın nasıl yapıldığı ve uygulama örnekler

Klasizm akımı:

Birinci turda: Afiş çalışmaları ve tanıtımlarını yaptılar.

İkinci turda: Akımın ilkelerini tanıtan bir slaytı (müzik eşliğinde) bütün okula sundular.

Üçüncü turda: Molyer'i tanıtıp komedisinden bir uyarlama yaptılar.

Dördüncü turda: Geçmişten Günümüze Mektuplar başlığı altında Pierre Corneille'nin İbrahim Şinasi'nin mektubunu öğrenciler okudu. Trajedi uyarlaması yaptılar.

Romantizm akımı: Klasizm'e tepki olarak gelişmiş bir akımdır. Propaganda sürecinde bu tepkilerini hissettirdiler. Zıt renklerden oluşan kıyafetler giydiler. (İlk turda)

Birinci turda: Akımın ilkelerinin yazılı olduğu el broşürü dağıttılar. Şövaleler hazırladılar. Akımın ilkelerini anlatan bir slayt hazırlayıp sundular. Viktor Hügo'nun Keder SanaYakışıyor isimli şiiri keman eşliğinde okundu. Felatun Beyle Rakım Efendi romanının (Ahmet Mithat Efendi'nin) özeti okundu. Akımın ilkeleri Almanca'ya çevrilerek sunuldu.

İkinci turda: Viktor Hügo'nun Dilenci isimli şiirini, Recaizade Mahmut Ekrem'in Ah Nijad isimli şiirini, Puşkin'in Seviyordum Sizi Şiirini (küçük bir şiir dinletisi tarzında müzik eşliğinde) okudular. 10. sınıflardan iki öğrenci akımın görüşlerine uygun bir parça seslendirdi.

Üçüncü turda: Akımdan etkilenen sanatçıları tanıtan bir slayt hazırlayıp sundular. Viktor Hügo'nun Söylesem Söyleyebilsem adlı şiiri fon eşliğinde okundu. Konferans salonunun duvarlarına afişler hazırlayıp astılar.10. sınıflardan iki öğrenci romantik bir şarkı seslendirdi.

Dördüncü turda: Akımlar projesinin son turu için hazırladıkları oldukça keyifli olan slaytı (müzik, video, sokak röportajı vs.. den oluşan) arkadaşlarına izlettiler.

Realizm akımı: Romantizme tepki olarak oluşmuş bir akımdır. Propaganda sürecinde bunu hissettirdiler.

Birinci turda: Akımın ilkeleri okundu. Sınıflarının duvarlarına pankartlar hazırlayıp astılar. Akımdan etkilenen yazarların kitap kapaklarından şövaleler hazırladılar. Akımın ilkelerini tanıtıcı bir metin okudular. Halit Ziya Uşaklıgil'in Aşkı Memnu eserinin 70'li yıllardaki ve günümüzdeki versiyonundan 3 dk'lık bir görüntü izletildi.

İkinci turda: Video eşliğinde hikaye okudular. Üçüncü turda: Realizm akımından etkilenen çeşitli yazarların tanıtımı müzik eşliğinde yapıldı. Dördüncü turda: Geçmişten günümüze mektuplar başlığı altında yazarların mektupları yazarın ağzından okundu. Yazarların eserlerinin adları ve dikkat çekici sözlerinden oluşan slaytı sundular. Azmederek bir insanın hayattaki her şeyi başaracağı mesajını veren hayatın bir gerçeği olan özürlü bir adamın hayatını anlatan kısa bir video izlettiler.

Natüralizm akımı:

Birinci turda: Akımın ilkelerinin yazılı olduğu el broşürü hazırladılar. Afişler hazırladılar. Akımlarının ilkelerini anlattıkları bir slayt hazırladılar, sundular. Maupassant tarzı bir hikayeyi gitar eşliğinde bir öğrencimiz okudu. Deneye verdikleri önemi göstermek için dikkat çekici bir gösteri deneyi yaptılar. Kimya zümresinden destek alındı.

İkinci turda: Akımın ilkelerini anlatan bir slayt hazırladılar. Naturalist akımdan etkilen yazarların eserlerinin kitap kapaklarından sergi hazırladılar.
Üçüncü turda: Akımdan etkilenen yazarların hayatlarından ilginç anektotlarla ilgili slayt hazırlayıp sundular.
Dördüncü turda: Yeni Türk Edebiyatı alanında uzman Prof. Dr. Alev Sınar Uğurlu (Uludağ Üniversitesi) ile röportaj yaptılar. Bu röportajı kameraya çektirtip okulda arkadaşlarına izlettiler. Üniversitenin kantininde akımla ilgili öğrencilerle röportaj yapıp -kameraya çekip- arkadaşlarına izlettiler.
Akımlar propaganda sürecini tamamladıklarında seçim ortamı oluşturuldu. Okulumuzdaki öğrencilerin ve öğretmenlerin verdiği oylarla Klasisizm akımı birinci seçildi. Birinci olan grup ödüllendirildi.
Projemizin bitiminde öğrencilerimizde konuyla ilgili farkındalık oluştu. Son iki propagandayı videoya çektik velilerimizle de paylaştık. Onlar da bu projeden çok memnun kaldılar.
Bu projeyle Edebi Akımlar konumuzu ne kadar öğretebildiğimizi tespit etmek için ön test yapıp bu konu hakkında çocuklarımızın bilgilerini sınadık. Bu etkinlikten sonra son test yapıp bilgilerini sınadık. Öğrenmede büyük oranda artış olduğunu gözlemledik.
11 MFA sınıfında 5 tane öğrencimiz var. İlk testte %32.50 başarı gösterdiler. Projemiz bittikten sonra yaptığımız testin sonunda %85 başarı gösterdiler.
11 TMB sınıfında 6 tane öğrencimiz var. İlk testte %21.88 başarı gösterdiler. Projemiz bittikten sonra yaptığımız testin sonunda %80.21 başarı gösterdiler.

Anahtar Kelimeler: Edebi Akımlar Yarışıyor, Romantizm Akımı, Realizm Akımı, Naturalizm Akımı, Klasisizm Akımı.

MOVEMENTS ARE RACING

Tuba Ağir (Yardımcı), School: Bursa Kültür Anatolian High School, tuba_yardimci1@hotmail.com

Abstract
AİM OF OUR PROJECT: Teaching students "The Movements" topic which takes part in 11th classes curriculum. While teaching this topic, comparing Turkish Literature writers, poets, written Works with them. Putting the Multiple intelligence Theory into process with the help of other branch teachers. (Preparing visual materials, slides and doing the activities with music…) Making students win the capability of talking in front of a crowded group of people, which is a Turkish basic necessity.
Reason:
Teaching " The Movements" topic in a funny and permanently way, which is really hard to teach. Making our students take part take part in this activity willingly.
The innovation it has brought to education/teaching process
We made up a competition between our students under the heading of "Literatual Movements" In this environment our students studied different aspects. Every student had the opportunity to show their talent in front of the others. Moreover, we had the opportunitu to read texts together with the guitar and the violin, sing songs, talk in front of a crowd of people without having preparations beforehand and introduce the most important characters of both Turkish Literature and western Literature to all of our students at school.
The age, size and features of the application group:
We make all our school's 11. Grade students who are 16-17 years old join this activity. However; a group can be made of with chosen students.
The summary of the Project: 5 students groups are made of. Each group is the representative of a movement. During propaganda process, movements explain the aim of foundation to the public (teachers and students) they introduce their movements with different activities during one month.
Every movement prepares posters and brochures through the principles of the movement. They can hold an exhibition the cover of the book whose authors are affected by the movement. They present about the principles of movement. They act about it. They can read poems, stories and letters. They sing a song about it. They interview on the street or with an expert. Fort his study, other groups can help. When the movements had completed the propaganda process, election circle was set. Before election, something that movements have done was shown on the floors on plasmas. The result of the election was shown on TV.
Examples about how to apply
Classism movement:
At first step: They did poster introduction
In second step: They presented a slide including procedures of movement
In the third step: They introduced something about Moliere and had a presentation
In the forth step: Under the headline "From the past to Today, Letters"
Student read Pierre Corneille's and İbrahim Şinasi's letters. They had a tragedy presatation.
At first step: They delivered hand brochures which these movements' principles are written on it. They prepared easels. They prepared a slide and presented which explain movement's principle. Read the Victor Hugo's poetry "Keder Sana Yakışıyor" accompanied by violin. And read the summary of the "Felatun Bey ve Rakım Efendi" novel that written by Ahmet Mithat Efendi. This movement's principles were translated into German and presented.
In the second step: The students read the poem "Dilenci" by Victor Hugo, the poem "Ah Nijad" by Recaizade Mahmut Ekrem and the poem "Seviyordum Sizi" by Puşkin (as a short poem concert with music) Two students from 10th class sang a song that was of that movement.
In the third step: They presented a slide which introduces the artists who were influenced from the movement. The poem "Söylesem Söyleyebilsem" by Victor Hugo" was read with song. They hang posters on the walls of the conference hall. Two students from 10th class sang a romantic song.
In the fourth step: They made their friends watch the slide show which they prepared fort he last step of the movements Project (music, video, street interview…etc)
The first step: The students read the principles of the realism movement. They prepared posters about the subject and sticked them on the classrooms' walls. They also prepared easels that were taken from the cover pages of the Realistic writters' boks. They also added 3 minutes visual presentation; the old and the new version of "Aşk-ı Memnu" The story was based on the novel, which was written by Halit Ziya Uşaklıgil.
At The Secont Step: They read a story together with a video.

At the third step: Presentation of different writers (Who are influenced by realism movement) were done.
At the fourth step: Writers letters under the title of Letters from past to present were read b the writer himself. They presented a slide which consists of the writers' names and their noteworthy expressions. They presented a short video about a handicapped man's life who gives the message that a person can do whatever he want with trying a lot.
Naturalism Movement: At the first step: They prepared the leaflet that written the principles of the movement. They prepared advertisement. They prepared and presented a slide show about the principles of the movement. One of the students read a story of the model of Maupassant together with the guitar. They did a noteworthy demonstration experiment for taking attention to the value of the experiment. The support was taken from the chemistry group.
At the second step: They prepared a slide show which tells the principles of the movement. They prepared an exhibition from the book covers of the writers who were influenced by Naturalist movement.
At the third step: They prepared a slide show about the writers lives who were influenced by the movement.
4 th step: They had an interview with Prof. Dr. Alev Sınar Uğurlu (the prof. Of new Literature movement) they recorded the Project and showed the record to their friends at school. They had also recorded the students' interview at the canteen about the movement, they watched the record with the other students. When the movements completed the period of propaganda they set an atmosphere of election. After the jotas of all teachers and students, classism was the winner. The winner was awarded.
By the help of the Project we could test how much we were able to teach our students the literature movements.
After this activity we tested our students' fort he last time. We observed that the activition of literature movement was increased after this activity.
There are five students in class 11 MFA. They were successful at the rate of %32.50. in first test. After our Project had finished, at the end of the test, they were successful at the rate of %85.
There are six students in class 11 TMB. They were successful at the rate of % 21.88 in first test. After our Project had finished, at the end of the test, they were successful at the rate of %80.21.

POSTER BİLDİRİ ÖZETLERİ

YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE ÇOCUK MÜZİK EĞİTİMİNDE YAYGIN EĞİTİM HİZMETLERİ

A.Aylin CAN, Marmara Üniversitesi, canaaylin@gmail.com

Özet

İçinde bulunduğumuz bilgi çağının en önemli özelliklerinden biri değişimdir. Bu bağlamda toplumların küreselleşmeyi yakalayabilmeleri, yeniden yapılanmaları gereğini ortaya çıkarmıştır.Söz konusu değişime bağlı olarak insanların ihtiyaç duydukları alanlarda bilgi, beceri ve benzeri niteliklerini geliştirebilmelerinde, öğrenme faaliyetlerinin sürekliliği kaçınılmaz bir durum oluşturmuştur. Eğitim yaşamın her döneminde kişinin ihtiyaç duyduğu nitelikleri geliştirmesine imkan sağlamak durumunda kalmıştır. Böylelikle her açıdan yaşam boyu öğrenme kavramı doğrultusunda ele alınması giderek önem kazanmıştır.

Sanayi toplumunun değerlerine göre oluşan eğitime ilişkin kavram, değer ve ilkeler hayat boyu öğrenme yaklaşımı ile küreselleşmenin etkisindeki bilgi toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda yeniden tanımlanmayı gerekli kılmaktadır. Günümüzde her birey, gelişim ve değişime uyum sağlamak; kişisel yeteneklerini, işe ilişkin becerilerini ve yeterliliklerini geliştirmek için sürekli öğrenme durumuyla karşı karşıyadır. Küreselleşmenin hız kazandığı rekabetçi toplumlarda bu yöndeki çabalar daha fazla önem kazanmakta; hayat boyu öğrenme, hayat kalitesinin yükseltilmesinin en önemli aracı haline gelmektedir (MEB. 2009, s.8).

Tüm öğrenme durumlarını kapsayan yaşam boyu öğrenme Avrupa Birliğinde eğitime yeni bir bakış açısı getirmiş Mart 2000'de Lizbon'da gerçekleştirilen Avrupa Birliği Konseyinde giderek önem kazanmaya başlamıştır.Ülkemizde de bu doğrultuda 2009 yılında MEB'nca "Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi" hazırlanmıştır.

Ülkemizde eğitim, herkes için yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten etkin bir rehberlik hizmetini içeren eğitimin tüm evrelerinde yatay ve dikey geçişlere imkân veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük, yetki devrini esas alan istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözeten bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenmektedir (Çolakoğlu, 2002, s.156-157). Örgün eğitim ,yaygın eğitim ve informal eğitim olmak üzere üç şekilde gerçekleştirilebilen yaşam boyu öğrenmede "Öğretme ve Öğrenmede Yenilik" ,"Öğrenmeye Değer Verme" önemli amaçlar arasında yer almaktadır.Örgün eğitim kurumlarının yanısıra yaygın eğitim kurumları bünyesinde yer alan kuruluşların da bu kavramın benimsenmesinde, özellikle toplumu özendirmek açısından önemli bir rolü vardır.

Çağdaş toplumlarda eğitim, bireylerin bedensel, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yapılarıyla dengeli birer bütün halinde en ileri düzeyde yetiştirilmelerini amaçlar (Uçan, 1985, s.51).Bu amaçladır ki, çağdaş eğitim "bilim", "sanat" ve "teknik" alanlarının her üçünü de kapsayan bir çerçevede geliştirilmeye çalışılır (Uçan, 1979, s.46). Sanat eğitiminin ana dallarından biri olarak müzik, bireyin tüm yaşamında yer alan bir olgudur. Kültürler arası ilişkileri kuvvetlendiren, toplumsal değişim ve gelişimi destekleyen niteliklere sahiptir. Taşıdığı işlevler doğrultusunda müzik eğitimi çocuk müzik eğitiminde ayrı bir önem kazanmaktadır. Müziksel oluşum çocuklarda oldukça erken yaşlarda başlamaktadır.Yetenek çok erken yaşlarda kendini göstermektedir. Bu noktada yaygın eğitim kurumlarının bu alandaki faaliyetleri, özellikle örgün eğitim kurumlarında bu eğitimi yakalayamayan çocuklarımızın müzik eğitimine olanak sağlanması açısından büyük imkan sağlamaktadı

Ülkemizde yaygın eğitim hizmetleri veren kurum ve kuruluşlar bağlamında yerel yönetimlerde bu alana hizmet imkanı sağlayabilen kuruluşlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Müzik eğitimine yönelik çeşitli faaliyetlerde bulunan bu kuruluşların vermekte oldukları eğitimin yaşam boyu eğitim anlayışı doğrultusunda önem kazanan "Öğretme ve Öğrenmede Yenilik" ,"Öğrenmeye Değer Verme" amaçlarına uygun olması, nitelikli bir öğrenme sağlamak açısından dikkat edilmesi gereken bir konudur..

Bireyin öğrenmeyi sürdürmesi, aldığı eğitimin toplumsal ve bireysel faydasını görmesiyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda eğitim, bireye sağladığı kazanımlar yanında, bu kazanımların faydaya dönüştürülmesi ile ilgilenmek durumundadır.

Bireyin eğitimden en yüksek faydayı sağlamasında üç temel değişkenden söz edilebilir:

-Alınan eğitimin bireyin ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleriyle uyumlu olması

-Eğitimle sağlanan kazanımların toplumsal ve bireysel faydaya dönüştürülme potansiyeli

-Bireyin eğitimi için yapılan harcamalar ve vazgeçme maliyetlerinin sağlanan faydayla karşılaştırılması(MEB. 2009, s.10).

Bu çalışmada günümüz bilgi çağında eğitimin yeni bir bakış açısı ile değerlendirilmesi gerçeğinden hareket edilerek öncelikle yaşam boyu öğrenme kavramı doğrultusunda müzik eğitimi ile çocuk müzik eğitiminin önemi ve gereği üzerinde durulmuştur.Yukarıda yer alan değişkenler göz önünde tutularak yaygın eğitim kurumlarında çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilen müzik eğitiminin ne şekilde verildiği? sorusuna cevap aranmıştır. Amaç bu kurumlarda verilen eğitimlerin bilgi çağının getirdiği gereklilikler doğrultusunda bir zemine oturtulmasının taşıdığı önem ve gereği, elde edilen veriler ışığında ortaya koymaya çalışmaktır.Araştırmada yaygın eğitim hizmetleri veren kurum ve kuruluşlar bünyesinde yer alan yerel yönetimleri temsilen, belediyelerin sosyal hizmet ve eğitim çalışmaları kapsamında bir kuruluşunu temsil etmekte olan ve İstanbul Kadıköy Belediyesinin bünyesinde faaliyet gösteren Çocuk Sanat Merkezi müzik eğitimi faaliyetleri incelenmiştir. Finlandiyada bulunan benzer modellerden esinlenerek hizmet veren merkezde, veri toplama tekniklerinden faydalanarak, müzik eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerin vermiş oldukları eğitim ile ilgili görüşleri değerlendirilmeye çalışılmış, merkezde görev yapan yöneticilerin konu ile ilgili düşünceleri irdelenmiştir. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, N. 1994, s77). Çalışmadan elde edilen bulgular genel anlamda mevcut eğitim programlarının, yaşam boyu öğrenmenin eğitime getirdiği yeni tanımlamalardan yola çıkarak düzenlenmesi yönünde ağırlık kazanırken, programı uygulayacak öğretmenlerin bu alanda farkındalık kazanması önem ve gereğini ortaya çıkarmıştır.Eğitim sisteminin her alanında olduğu gibi çocuk müzik eğitiminin de bilgi çağının değişimine eşlik edebilmesi için elde edilen bulgulara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: yaşam boyu öğrenme , çocuk müzik eğitimi

NON-FORMAL EDUCATIONAL SERVICES IN LIFELONG LEARNING AND MUSIC EDUCATION FOR CHILDREN

A.Aylin CAN, Marmara University, canaaylin@gmail.com

Abstract

One of the most brought important characteristics of the current information age is change. In this context, it has out the necessity for societies to catch up with globalization and restructure. Depending on the aforesaid change, the sustainability of the learning activities has become an indispensable situation for the people to develop their knowledge, skills and similar qualities in the fields they require. Education has always been meant to enable the person to develop the required qualities in every period of life. By this way, it has gradually become important to approach it in the direction of the concept of lifelong learning in every respect.

The educational concepts, values and principles that are constituted according to the values of the industrial society require the redefinition, in line with the requirements of the information society, that is under the influence of the approach of lifelong learning and globalization. Today, every individual is face to face with the situation of continuous learning, in order to comply with the development and change; develop their personal talents, occupational skills and efficiencies. The efforts in this direction gain more importance in competitive societies where globalization has accelerated; lifelong learning becomes the most important tool for the increase of the life quality (MEB. 2009, p.8).

Lifelong learning, that involves all learning situations, has brought a new perspective for education in the European Union and started to gain importance gradually at the Council of the European Union that was performed in Lisbon on March 2000. In our country, "Lifelong Learning Strategy Certificate" was prepared for this purpose in 2009.

In our country, education is reorganized within a system integrity that includes an efficient guidance service which teaches the ways and methods of accessing to information with the approach of lifelong learning for everyone, enables lateral and vertical transfers at every stage of education, is convenient for the occupational standards of the market, directed at production, grounds on the transfer of authority and pursues the equality of opportunity for all students without any exceptions (Çolakoğlu, 2002, p.156-157). "Innovation in Teaching and Learning", "Appreciating the Learning" are among the important objectives in lifelong learning, which can be performed in three ways as formal education, non-formal education and informal education. As well as formal educational institutions, the institutions within the non-formal educational institutions also have an important role in the adoption of this concept, especially in terms of encouraging the society.

In modern societies, education aims the training of individuals at the most advanced level with their material, cognitive, affective and kinesthetic structures in a balanced body (Uçan, 1985, p.51). That is why the modern education is tried to be developed in a context that includes all the fields of "science", "art" and "technic" (Uçan, 1979, p.46). Being one of the principal branches of the art education, music is a phenomenon that takes part in the whole life of the individual. It has qualities that strengthen the cross-cultural relations and support social change and development. In line with the functions it bears, music education gains a distinct importance in the music education for children. Musical development starts at very early ages in children. The talent shows up at very early ages. At this point, the activities of the non-formal educational institutions in this field provide great opportunities, especially in terms of enabling music education for children who can not embrace this education at formal educational institutions.

In this context, the agencies and institutes that give non-formal educational services in our country are encountered as institutions that are able to provide the opportunity of service for this field in local managements. The compliance of the education provided by these institutions that are involved in various activities aimed at music with the objectives of "Innovation in Teaching and Learning", "Appreciating the Learning" that gain importance in the direction of the sense of lifelong learning is a subject to be paid attention, in terms of providing a qualified learning.

The sustainment of the learning by the individual is closely related with seeing the social and personal advantage of the education s/he receives. In this context, as well as the acquisitions it provides for the individual, the education shall also become concerned with transforming these acquisitions into advantage.

Three basic variables could be mentioned in the provision of the highest advantage that is gained from the education by the individual:

-Compliance of the education that is received with the interests, desires, talents and efficiencies of the individual

-Potential of the acquisitions that are provided with education to be transformed into social and personal advantages

-Comparison of the spendings made for the education of the individual and cession costs with the advantage that is gained (MEB. 2009, p.10)

In this study, moving out of the fact that education is assessed with a new perspective during today's information age, primarily the importance and necessity of music education and music education for children were emphasized in the direction of the concept of lifelong learning. Considering the aforesaid variables, an answer was sought for the question "In what way is the music education, that is performed in non-formal educational institutions for children, given?" The objective is to try to reveal the importance and necessity of placing the trainings that are provided in these institutions on a ground, in line with the necessities brought by the information age, in the light of the acquired data. In the study, Music Education Activities of the Children's Art Center, which represents an institution of municipalities within the scope of the social service and educational studies on behalf of the local managements within the agencies and institutes that provide non-formal services and operates within the body of İstanbul Kadıköy Municipality, were examined. In the center located in Finland that serves through being inspired by similar models, the opinions of music teachers concerning the education they provide were tried to be assessed through utilizing the data collection techniques, the thoughts of the administrators working in the center about the subject were examined. Scan model was used in the study. Scan models are the study approaches that aim to describe a situation, that existed in the past or still exist, as it is (Karasar, N. 1994, p77). While the findings that are obtained from the study gain importance for being arranged through deriving from the new definitions brought by the present educational programs and lifelong learning in general sense, they have revealed the importance and necessity for teachers that would practice the program to gain awareness in this field. Suggestions were made for findings obtained in an attempt to enable the music education for children to comply with the change of the information age, just like in every field of the educational system.

Keyword: lifelong learning, music education for children.

YARATICILIĞI TEŞVİK EDEN ÖĞRETİM STİLİ ÖLÇEĞİ: BİR DİL GEÇERLİK ÇALIŞMASI

Ayhan DİKİCİ, Niğde Üniversitesi, adikici@nigde.edu.tr

Özet

Bireyin yaratıcılığının gelişmesinde ailenin, öğretmenin ve çevrenin etkisi büyüktür. Özgür ve zengin bir öğrenme çevresi bireyin yaratıcılığının gelişmesinde çok önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarındaki öğretim stilleri çocukların ve gençlerin yaratıcılığını desteklemekte veya köreltebilmektedir. Öğretmenin sınıfında özgür bir öğrenme ortamı oluşturması, öğrencilerini motive edebilmesi, onları düşünmeye sevk edebilmesi gerekmektedir (Sungur, 1997). Bu konu ile ilgili literatürde öğrencinin yaratıcılığının gelişmesi için öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemli olduğu belirtilir (Torrance, 1968). Cropley (1997) yaratıcılığı destekleyen sınıf içindeki öğretmen davranışlarını şöyle listelemiştir (Akt. Kay-Cheng, 2000):

1. Öğrencileri özgür bir şekilde öğrenmeye cesaretlendirir.
2. Sosyal bütünleştirici ve işbirlikli bir öğretim stiline sahiptir.
3. Öğrencilerinin çok yönlü düşünmede sağlam bir temele ve detaylı bilgiye sahip olmaları için motive eder.
4. Öğrencilerinin fikirlerini onlar bütünüyle çalışıp açıkça belirleyene kadar yargılamaz.
5. Esnek düşünmeyi cesaretlendirir.
6. Öğrencilerde öz değerlendirmeyi teşvik eder.
7. Öğrencilerin önerilerini ve sorularını ciddi bir şekilde ele alır.
8. Öğrencilere çok farklı durumlarda pek çok materyalle çalışmaları için fırsat sunar.
9. Öğrencilerin başarısızlık ve hayal kırıklığı ile baş etmelerini öğrenmeleri için yardım eder ve böylece onlar yeni ve alışılmamış şeyleri denemek için cesaretlenirler.

Yukarıda listelenen öğretmen davranışları Kay-Cheng (2000) tarafından altılı likert ölçeğine çevrilmiş ve 45 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek Çinli, Malezyalı, Hintli, Avrasyalı ve diğer ırklardan oluşan 117 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı olmak üzere 9 tane boyut belirlenmiştir. Maddelerin faktör yüklerini .52 ile .85 arasında değiştiğini bulmuştur. Açıklanan varyans miktarını en düşük değerlendirme boyutunda %47.19, en yüksek hüsrana uğrama boyutunda %65.00 bulunmuştur. En düşük korelasyon sorgulama ile güdüleme arasında .48, en yüksek korelasyon fırsat verme ile esneklik arasında .82'dir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .96 bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puanlar bayan ve erkek öğretmenler, Çinli ve Çinli olmayan öğretmenler arasında karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı farklar bulunduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı yaratıcılığı teşvik eden öğretim stili ölçeğinin Türkçe dil geçerliğini belirlemektir. Birinci aşamada ölçeğin Türkçeye uyarlanabilmesi için 31 Mayıs 2010 tarihinde yazar ile yazışma yapılmış ve gerekli izin alınmıştır. Ölçek önce konu alanı uzmanı tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Eş zamanlı olarak bir başka dil bilimci tarafından da İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra dil bilimci tarafından elde edilen ölçeğin Türkçe formu alan uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Aynı şekilde alan uzmanı tarafından elde edilen ölçeğin Türkçe formu da dil bilimci tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Daha sonra dil bilimci ve alan uzmanı bir araya gelerek elde ettikleri Türkçe ve İngilizce formları karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırmada cümlelerin genel anlamı, karmaşıklık düzeyi, cümlelerin şekli, kelimelerin semantik benzerliği ve cümlelerdeki dilbilgisi yapıları incelenmiştir (Kim ve Lim, 1999). Yapılan incelemelerde maddelerin orijinal formu ile Türkçeden İngilizceye çevrilen formların birbirine benzemediği görülmüştür. Türkçe formlarda ise maddelerin anlam bütünlüğünün biraz benzediği ancak kelimelerin ve cümle kuruluşlarının farklı olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmanın ikinci aşamasında başka üç dil bilimci ve ölçeğin çeviri işlemlerini yapanlar olmak üzere toplam beş kişilik bir grup oluşturulmuştur. Beş kişilik grup her bir maddenin İngilizce ve Türkçe formunu tartışarak çeviri yapmışlardır. Eğer bire bir çeviri yapılırsa orijinal forma yeniden çevirinin olabileceği görülmüştür. Ancak bire bir çevirilerde ölçeğin maddelerinin Türk öğretmenlerden tarafından anlaşılmasının zor olabileceğine karar verilmiştir. Ölçeğin altılı likert ölçek olması nedeniyle derecelendirmede de sorunla karşılaşılmıştır. Derecelendirmenin 6 her zaman, 5 çoğu zaman, 4 sık sık, 3 bazen, 2 nadiren, 1 hiçbir zaman şeklinden olmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın üçüncü aşamasında ölçeğin dil geçerliği analizi yapılmıştır. Bunun için Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan 30 adet öğretim elemanına gönüllülük esasına dayalı olarak ölçek uygulanmıştır. Öğretim elemanlarının %66.7'si (f=20) bayan %33.3'ü (f=10) erkektir. Öğretim elemanlarının %20'si 25 yaş ve daha aşağı %40'ı 26 ile 35 yaş arasında %40'ı da 36 yaş ve üzerindedir. Öğretim elemanlarının %40'ı 5 yıl ve daha az, %50'si 6 ile 15 yıl arası, %10'u 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir.

Öğretim elemanlarına ölçeğin önce orijinal İngilizce formu uygulanmıştır. Aynı denek grubuna bir hafta sonra da ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. Ölçeğin 45 maddesine ilişkin Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon değerleri aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Yaratıcılığı teşvik eden öğretim stili ölçeğinin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki pearson korelasyon katsayıları

Madde No	r	p	Madde No	r	p	Madde No	r	p	Madde No	r	p	Madde No	r	p
1	.61**	.000	11	.78**	.000	21	.58**	.001	31	.84**	.000	41	.84**	.000
2	.37*	.040	12	.88**	.000	22	.79**	.000	32	.73**	.000	42	.74**	.000
3	.55**	.001	13	.58**	.001	23	.53**	.003	33	.40*	.025	43	.73**	.000
4	.86**	.000	14	.83**	.000	24	.58*	.037	34	.88**	.000	44	.46**	.010
5	.44*	.014	15	.41*	.022	25	.73**	.000	35	.87**	.000	45	.63**	.000
6	.72**	.000	16	.74**	.000	26	.61**	.000	36	.74**	.000			
7	.71**	.000	17	.61**	.000	27	.71**	.000	37	.63**	.000			
8	.40*	.028	18	.42*	.021	28	.54**	.002	38	.89**	.000			
9	.70**	.000	19	.82**	.000	29	.43*	.017	39	.76**	.000			
10	.57**	.001	20	.55**	.001	30	.78**	.000	40	.75**	.000			

**p<.01 *p<.05

Tablo 1'deki korelasyon katsayıları incelendiğinde en düşük korelasyonun .37 ile 2. maddeye ait, en yüksek korelasyonun ise .89 ile 38. maddeye ait olduğu görülmektedir. 2., 5., 8., 15., 18., 24., 29. ve 33. maddelerin p değerleri .05'e göre anlamlıdır. Diğer maddeler .01'e göre anlamlıdır. Tablo 2'de ölçeğin alt boyutlarının İngilizce ve Türkçe formlarının korelasyonları ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları verilmiştir.

Boyut	Made No	r	p	Cronbach Alpha İngilizce Vers.		Cronbach Alpha Türkçe Vers.	
bağımsızlık	1,10,19,28,37	.81*	.000	.81		.48	
bütünleştirme	2,11,20,29,38	.99*	.000	.77		.66	
güdüleme	3,12,21,30,39	.99*	.000	.67		.54	
yargılama	4,13,22,31,40	.99*	.000	.74		.64	
esneklik	5,14,23,32,41	.99*	.000	.86	.96	.80	.93
değerlendirme	6,15,24,33,42	.99*	.000	.72		.50	
sorgulama	7,16,25,34,43	.99*	.000	.85		.79	
fırsat verme	8,17,26,35,44	.99*	.000	.84		.56	
hayal kırıklığı	9,18,27,36,45	.99*	.000	.85		.73	

*p<.01

Ölçekten elde edilen puanların İngilizce ve Türkçe alt boyutları arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu görülmektedir (Tablo 2). Ancak, Türkçe formun alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayıları İngilizce formun katsayılarından daha düşüktür. Ölçek bu haliyle Türk öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik eden öğretim stillerini ölçebilecek niteliktedir. Yinede daha büyük örneklemden veri toplanarak yapı geçerliği analizleri (açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi) yapmakta yarar vardır. Ayrıca, madde ayırt edicilik değerlerinin hesaplanması gerekebilir. Büyük örneklemden alınan verilerde Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları daha iyi değerlere ulaşabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Yaratıcı öğretmen, Öğretim stili, Dil geçerliği

CREATIVITY FOSTERING TEACHING STYLE INVENTORY: A STUDY OF LANGUAGE VALIDATION

Ayhan DİKİCİ, Nigde University, adikici@nigde.edu.tr

Abstract

Family, teacher and learning environment impact on the development of a person's creativity. Independence and a rich learning environment are very important in the development of individual creativity. Therefore, teachers' teaching styles can increase or decrease young people's creativity. Teacher should be able to create a free learning environment where students can be motivated and think (Sungur, 1997). The literature on this issue has emphasized that the developing of student's creativity is important to teacher-student relationship (Torrance, 1968). Cropley (1997) listed the following as creativity fostering teachers' classroom behavior (as cited in Kay-Cheng, 2000):

1. Encouraging students to learn independently.
2. Have a co-operative, socially integrative style of teaching.
3. Motivate their students to master factual knowledge, so that they have a solid base for divergent thinking.
4. Delay judging students' ideas until they have been thoroughly worked out and clearly formulated.
5. Encourage flexible thinking.
6. Promote self-evaluation in students.
7. Take students' suggestions and questions seriously.
8. Offer students opportunities to work with a wide variety of materials and under many different conditions.
9. Help students to learn to cope with frustration and failure, so that they have the courage to try the new and unusual.

Kai-Cheng (2000) developed a 45 items likert scale instrument adopted from the creativity fostering teachers' behaviors listed above. The scale was applied to 117 teachers who are Chinese, Malaysian, Indian, Eurasian, and other races. The results of factor analysis revealed 9 sub-dimensions consisted of the independence, integration, motivation, judgment, flexibility, evaluation, question, opportunities, and frustration. Factor loadings of the items ranged from .52 to .85. The evaluation was the lowest dimension explained 47.19% of total variance; the frustration was the highest dimension explained 65.00% of the total variance. The lowest correlation coefficient is .48 between the question and motivation dimensions. The highest correlation coefficient is .82 between the opportunities and flexibility dimensions. For the internal consistency, Cronbach's Alpha coefficient was .96. In the comparisons of female and male teachers' scores and Chinese and Non-Chinese teachers' scores obtained from the instrument revealed that there is statistically significant differences between the each groups.

The purpose of this study was to determine the validity of the Turkish language for the creativity fostering teaching style scale. First stage, for the adopting of the scale from English to Turkish correspondence with the author on May 31, 2010 has been made and got the necessary permission. The scale was translated from English to Turkish by the field expert. At the same time by another linguist translated from English into Turkish. Then, the Turkish form of the scale translated by the linguist was translated from Turkish to English by the field expert again. At the same time the Turkish form of the scale translated by the field expert was translated from Turkish to English by the linguist. Later, the field expert and linguist expert came together; they compared the Turkish and English forms of the scale. In this comparison, the general meaning of sentences, the complexity level, the phrase, the semantic similarity of words and sentences with the grammatical structures were examined (Kim & Lim, 1999). In this investigation, it was seen that some translated items were not match the items in the original form. While the meaning of the items were similar of those of Turkish forms, the grammatical structure sentences and wording were different. Therefore, in the second phase of the study, a group of five people including three other linguists were formed. The group of expert evaluated and discussed the translated items in the English and Turkish forms. If the translators make one to one translation, the items were re-translated from the Turkish form to the original form again. Because one to one translations may be difficult to understand for the Turkish teachers, wording in some items were modified to capture exact Turkish meaning. Because of the six likert scale, rating problem was appeared. The rating was decided as follows: 6 all the time, 5 most of the time, 4 often, 3 sometimes, 2 rarely, and 1 never.

In the third stage, analysis of the language validity of scale was done. To do this, the scale was applied on a voluntary basis to the 30 faculty members from Nigde University School of Foreign Languages. The female faculty members was 66.7% (f=20) and male faculty member was 33.3% (f=10). Twenty percent of the faculty members were younger than 25 years old, 40% of these was between 26 and 35 years old, the other 40% was older than 36 years old. Forty percent of the faculty members has lower than 5 years professional experience, 50% of these has between 6 and 15 years professional experience, and 10% of those has more than 16 years professional experience.

First, the original English form of scale was applied to the faculty members. A week later, the Turkish form was applied to the same people. Pearson correlation coefficients were calculated on 45 items of the scale. The resulting correlation coefficients are given in Table 1 below.

Table 1. Pearson correlation coefficients of the creativity fostering teaching style scale between the English and Turkish forms

Item No	r	p	Item No	r	p	Item No	r	p	Item No	r	p	Item No	r	p
1	.61**	.000	11	.78**	.000	21	.58**	.001	31	.84**	.000	41	.84**	.000
2	.37*	.040	12	.88**	.000	22	.79**	.000	32	.73**	.000	42	.74**	.000
3	.55**	.001	13	.58**	.001	23	.53**	.003	33	.40*	.025	43	.73**	.000
4	.86**	.000	14	.83**	.000	24	.58*	.037	34	.88**	.000	44	.46**	.010
5	.44*	.014	15	.41*	.022	25	.73**	.000	35	.87**	.000	45	.63**	.000
6	.72**	.000	16	.74**	.000	26	.61**	.000	36	.74**	.000			
7	.71**	.000	17	.61**	.000	27	.71**	.000	37	.63**	.000			
8	.40*	.028	18	.42*	.021	28	.54**	.002	38	.89**	.000			
9	.70**	.000	19	.82**	.000	29	.43*	.017	39	.76**	.000			
10	.57**	.001	20	.55**	.001	30	.78**	.000	40	.75**	.000			

**p<.01 *p<.05 significance

When correlation coefficients were examined in Table 1, it is seen that the second item has .37 with the lowest correlation coefficient. The 38th item has .89 with the highest coefficient. P value for the items 2, 5, 8, 15, 18, 24, 29, and 33 are significant at the level of .05. The other items are significant at the level of .01. Correlation coefficients and Cronbach's Alpha reliability coefficients of the subscales of both Turkish and English forms are given in Table 2.

Table 2. Correlation coefficients and Cronbach's Alpha reliability coefficients of the subscales of both the English and Turkish forms

Subscale	Item No	r	p	Cronbach Alpha English Form		Cronbach Alpha Turkish Form.	
independence	1,10,19,28,37	.81*	.000	.81		.48	
integration	2,11,20,29,38	.99*	.000	.77		.66	
motivation	3,12,21,30,39	.99*	.000	.67		.54	
judgment	4,13,22,31,40	.99*	.000	.74		.64	
flexibility	5,14,23,32,41	.99*	.000	.86	.96	.80	.93
evaluation	6,15,24,33,42	.99*	.000	.72		.50	
question	7,16,25,34,43	.99*	.000	.85		.79	
opportunities	8,17,26,35,44	.99*	.000	.84		.56	
frustration	9,18,27,36,45	.99*	.000	.85		.73	

*p<.01 significance

Correlation coefficients between the sub-dimensions scores of obtained from the English and Turkish forms are high (Table 2). However, Cronbach's Alpha coefficients of the subscales of Turkish form are lower than that of the form in English. The scale has the features to measure creativity fostering teaching style of Turkish teachers. However, it is recommended to make construct validity analysis (exploratory and confirmatory factor analysis) for the data collected from a larger sample. In addition, it may be necessary to calculate discrimination values of the items. Cronbach's Alpha reliability coefficients for the data from larger sample may result in a better value.

Keywords: Creativity, Creative behavior, Teaching style, Language validity

YENİLENEN ÖĞRETİM PROGRAMINDA İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIFLAR FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ETKİNLİKLERİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(KÜTAHYA İLİ ÖRNEĞİ)

Fatih BOZYİĞİT, Kütahya Fatih İlköğretim Okulu, fbozyiit@yahoo.com
Sermin BOZYİĞİT, Kütahya Derviş Paşa Kurtuluş İlköğretim Okulu
Sevgi UYSAL, Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu: Dünya üzerinde gün geçtikçe eğitime verilen değer daha da artmakta ve insanlar tarafından ülkelerin eğitim sistemlerinin üst düzeylere çıkarılması için yapılan çalışmalar ve araştırmalara büyük önem verilmektedir.

Eğitim teriminin kökenine baktığımızda Latince "batı dillerinde education" çıkışlı olup iki orijini bulunmaktadır: (Varış, 1998)

-Educare- Beslemek, yükseltmek, desteklemek

-Educere- Yükselmek, düzey kazanmak.

Öğretim programı, belli bir öğretim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınarak konuların ve bunların amaçlarının, sınıflara, öğrencilerin ilgi, yaş ve zihin düzeylerine göre düzenleniş biçimi ve her dersin haftada kaçar saat okutulacağını gösteren bir kılavuzdur (Binbaşıoğlu, 1994). Bunun paralelinde eğitimin genel amacına bir bakarsak, toplumdan aldığı yetişmemiş, yetişmekte olan ya da yetişmiş bireylere bilgi, tutum ve beceriler kazandırarak topluma hazırlamaktır (Gelişli, 2006). Bu hazırlık ise sistematik bir öğretim ve eğitim becerileri kazandırmayla gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle kökeni çok eskilere dayanan eğitim programları mevcuttur. Bu programlar ise çağın gereklerine göre eğitim programcıları tarafından geliştirilmektedir.

Program Geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 1999). Bu ilişkiler bütününe etki eden bazı faktörler vardır. Kalıtım ve çevre bu faktörlerin en temel iki öğesidir. Aslında her bir çocuk, kalıtımsal özelliklerin, çevrenin ve ilişkide bulunduğu insanların ortak bir ürünüdür (Hollingsworth ve Hoover, 1999).

Problem Cümlesi. İlköğretim 4. ve 5. sınıflar Fen ve Teknoloji dersi yeni programı uygulayan öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyetlerine, öğrenim düzeylerine, öğretmenlikteki kıdemlerine, okuttukları sınıfa ve mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı: 2005–2006 Eğitim ve Öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni program etkinliklerinin Kütahya ili ilköğretim okulları 4. ve 5. Sınıflar öğretmenleri görüşlerine göre analiz etmek ve değerlendirmektir.

Araştırmanın Önemi: Bu araştırma ile toplanacak verilerin özellikle; yeni tartışma ve araştırma olanakları ile program sürecine katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Verilerin Toplanması: Ölçme aracında yer alan 25 maddenin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi: Verilerin analizi yapılırken frekans ve yüzde tekniğinden yararlanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS tekniği ile analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1.1. Öğrenim Düzeyi

	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Ön lisans	15	10,0	10,0
Lisans	112	74,7	84,7
Yüksek lisans	23	15,3	100,0
Toplam	150	100,0	

Tablo 1.1.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğunluğu lisans mezunu olup (yaklaşık %75), ön lisans mezunu olanların oranı ise %10'dur.

Tablo 1.2. Öğretmenlikteki Kıdem

	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
1-5 yıl	47	31,3	31,3
6-10 yıl	69	46,0	77,3
11-15 yıl	28	18,7	96,0
16 yıl ve üstü	6	4,0	100,0
Toplam	150	100,0	

Tablo 1.2.'de görüldüğü gibi, ankete katılan öğretmenler arasında en büyük yüzdelik dilimi oluşturan öğretmenler, 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahiptirler (%46).

Tablo 1.3. Ders Kitaplarındaki Etkinlikleri Düzenli Olarak Yapma

	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	15	10,0	10,0
Katılıyorum	38	25,3	35,3
Kararsızım	34	22,7	58,0

Katılmıyorum	50	33,3	91,3
Kesinlikle katılmıyorum	13	8,7	100,0
Toplam	150	100,0	

Tablo 1.3.'de görüldüğü, 150 öğretmenin yaklaşık %35'i etkinlikleri düzenli olarak yapabildiğini belirtirken yaklaşık %42'si etkinlikleri düzenli olarak gerçekleştiremediğini belirtmiştir.

Tablo 1.4. Öğrenim Düzeyi ile Eğitim Teknolojilerini Kullanmada Yeterlilik

Öğretmen olarak kendimi eğitim teknolojilerini (bilgisayar, datashow, tepegöz, projeksiyon cihazı) kullanmada yeterli bulmuyorum.		Öğrenim Düzeyi			Toplam
		Ön lisans	Lisans	Yüksek lisans	
Kesinlikle katılıyorum	f	2	11	6	19
	%	13,3%	9,8%	26,1%	12,7%
Katılıyorum	f	3	41	6	50
	%	20,0%	36,6%	26,1%	33,3%
Kararsızım	f	8	29	7	44
	%	53,3%	25,9%	30,4%	29,3%
Katılmıyorum	f	2	27	4	33
	%	13,3%	24,1%	17,4%	22,0%
Kesinlikle katılmıyorum	f	0	4	0	4
	%	,0%	3,6%	,0%	2,7%
Toplam	f	15	112	23	150
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Bilgi çağında ülkelerin en önemli sermayeleri teknolojiye olan yatırımları ile insana olan yatırımlarının harmonisinden doğacak sinerji olacaktır. Bu noktada çağın gereklerine uygun donanıma sahip bir neslin yetişebilmesi için teknoloji ile hemhal olmuş bir eğitim siteminin gerekliliği tartışılmaz. Bu bağlamda geleceğe yönelik yatırım olarak gençlere verilen eğitimin ilk kademesi öğretmenlerin donanımlarını geliştirmektir. Eğitim teknolojilerini eksiksiz kullanan öğretmenlerin öğrencilere daha faydalı olacağı su götürmez bir gerçektir. Tablo 1.4'te görüldüğü gibi, "öğretmen olarak kendimi eğitim teknolojilerini kullanmakta yeterli bulmuyorum" ifadesine kesinlikle katılıyorum cevabı veren öğretmenlerin oranı yaklaşık %13 iken, bu ifadeye katılıyorum cevabı veren öğretmenlerin oranı yaklaşık %33'tür. Diğer sorulara nazaran bu sorunun farklı bir yönü kararsızım cevabı veren öğretmenlerin oranındaki yüksekliktir. Öğretmenlerin yaklaşık %29'u bu ifadeye kararsızım cevabını verirken, katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %22'dir. Lisans mezunu öğretmenlerin diğer meslektaşlarına göre teknolojiyi daha iyi kullandıklarını söylemek mümkündür.

Sonuç Ve Öneriler: Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu etkinlikleri düzenli olarak yapamadıklarını beyan etmişlerdir. Buna sebep olarak yeni program hakkında yeterli hizmet içi eğitim düzenlenmediği, ders saatinin halen yetersiz olduğu, velilerin yeni program hakkında yeterince bilgilendirilmediği, okullardaki fiziki sorunlar nedeniyle yoğun sıkıntılar yaşandığı, bazı etkinliklerin sınıf düzeyinin altında olduğu bazı etkinliklerin ise işlem basamaklarının karışık olduğu ve kalabalık sınıfların olması sebep olarak gösterilmiştir.

Özellikle yeni programın çok hızlı bir şekilde ortaya çıkması ve uygulanmaya başlanması öğrenci, öğretmen, veli ve idareciler tarafından özümsenememesine neden olmuştur.

Program hazırlanırken temel prensip olarak kabul edilen "az bilgi özdür" ifadesi aslında tam olarak program uygulamasında kendiningösterememektedir. Çünkü program konu ve etkinlik bakımından fazla yoğundur. Bu ise ders saatinin azlığı nedeniyle bazı konuların hızlı geçilmesine ve öğrencinin konuyu tam olarak özümseyememesine neden olmaktadır. Aksi halde konuların anlaşılması için planın gerisinde kalınırsa da sene sonunda halen işlenmemiş konuların kalması kaçınılmazdır. Bu da ileriki yıllarda programın sarmallık ilkesinde eksiklik olmasına neden olacaktır.

Etkinlikler için laboratuar ya da sınıf ortamının da çoğu okulda uygun olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra gerekli materyal konusunda da sıkıntılar yaşandığı ifade edilmiştir. Ancak öğrenci merkezli eğitimin temel alınması nedeniyle yaparak- yaşayarak öğrenme felsefesi içine öğrenci daha çok girdiği için zamanla kullanılabilirliğin artacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkinlik, Teknoloji, Program

Kaynaklar

Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel Öğretim Bilgisi*. (Yedinci Baskı). Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Gelişli, Y. (2006). Eğitimin İşlevleri. *Eğitim Bilimine Giriş*. Özdemir, M., Ç. (Ed.). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Hollingsworth, P.M. ve Hoover, K.H. (1999). *İlköğretimde Öğretim Yöntemleri.* (Dördüncü Baskı). (Çev.: Tanju Gürkan, Erten Gökçe ve Duygu S. Güler) Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları. Ankara Üniversitesi Basımevi. No: 214.

Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.

İŞBİRLİKÇİ YAKLAŞIMIN ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİSİ HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Gamze BİTMEZ, Fırat Üniversitesi, gamze-007@hotmail.com
Çiğdem ÇALIŞKAN, Uludağ Üniversitesi, tiencigdem5@hotmail.com

Özet

2005–2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim I.kademe tamamı, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren de ilköğretim II. kademe programı kademeli olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı köklü değişiklikle yeni öğretim programı uygulamaya koyulmuştur. Yeni öğretim programları, yapılandırmacı (constructivist) olarak ifade edilen yaklaşımı da ön plana çıkarmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin geleneksel olarak kullandığı yöntem ve tekniklerin dışında, öğretmenlerden öğrenci etkinlik merkezli yöntem ve teknikler kullanması beklenmektedir.

Çağımızda öğretim ilke ve metotlarınıöğretmen, öğrenci ve ders faktörleri dışında belirleyen birçok gelişme vardır. Ders programlarını belirleyenler, her dersin algoritmasını, müfredatını belirleyenler, ders kitaplarını hazırlayanlar, okulları yapan ve donatanlar, ders araç-gereci hazırlayanlar, hatta günlük ders saat ve yerlerini düzenleyenler bile öğretim metotları üzerinde etkili olmaktadır.

Her öğretim metodu her derse, her konuya, her öğrenci grubuna, her öğretim düzeyine uygun olmayabilir. Değişik durumlarda değişik metotların kullanılması gerekir.

Bir sınıf içinde bulunan öğrencilerin bütününe geleneksel öğretim anlayışı ile yaklaşmak mümkün değildir. Çünkü öğrencilerin yetenekleri, öğrenme, düşünme tarzları akademik motivasyon düzeyleri ve ilgileri birbirinden farklıdır. Bu nedenle öğretim programlarında klasik yaklaşımdan ziyade yeni öğretim programlarını kullanmayı gerekli kılmaktadır.

Geleneksel olarak öğrenciler hep rekabet ortamında eğitilmeye çalışılmış ve rekabetçi yaklaşım kaçınılmaz olmuştur. Tek amaç rekabet etmek, diğerlerinden daha yüksek notlar almak, öğretmenin gözüne girmek olduğundan, öğrenciler hiçbir zaman birbirlerine diğer öğrencilerin de daha iyi bir şekilde öğrenmesi ve daha başarılı olması yönünde bir katkıda bulunmamışlardır. İşbirlikli öğrenmede ise, grup içinde bulunan farklı seviyedeki öğrenciler, grubun ortak amaç ve hedeflerine ulaşmak için uğraşırken birbirleriyle rekabet etmezler not ya da ödül için birbirleriylerekabet etmek yerine, başarmak ve öğrenmek için yardımlaşırlar, birbirlerine destek olurlar. Geleneksel yaklaşımda süre problemi yaşanmazken işbirlikçi yaklaşımda süre problemi yaşanabilmektedir. Bu da müfredattaki konuların işlenişini etkileyebilmektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme metodu ise problem çözme ve yaratıcı düşünmeyetilerinin kazandırılmasında da etkili bir araçtır.Bireysel öğrenmemetotlarından farklı olarak bu metot, problemleri çözüme kavuşturmak içinöğrencilerin birlikte çalışması esasına dayanır. Bir probleme birlikte çözümaramak, daha fazla çözüm önerisi üretmek demektir. Yaratıcı düşünmenin enetkili araçlarından olan "beyin fırtınası" (brainstorming) da birlikte çalışmayigerektiren bir stratejidir.

İşbirliğine dayalı öğrenme; öğrencilerin kişisel olarak kendi öğrenmelerinive birbirlerinin öğrenmelerini arttırmaya yönelik olarak ortak bir hedefdoğrultusunda birlikte çalışması amacıyla küçük grupların eğitici amaçlakullanılmasıdır. Oluşturulan gruplar iki-beş kişilik olup heterojendir, grup üyeleri;yetenek, kişilik özellikleri, cinsiyet, akademik başarı, sosyal beceriler gibialanlarda birbirlerinden farklı yapıdadırlar.

İşbirlikçi yöntemin etkili olabilmesi için dikkat edilmesi gereken bir takım noktalar vardır. Bunlar;öğrencilere bu yöntem iyi öğretilmesi,yöntemin uygulanmasına geçmeden önce öğrencilerin sosyal becerileri geliştirilmeli ve ön hazırlık yapılmalı,öğretmen heterojen gruplar oluşturmalı,öğretmen öğrenciler arasında işbirliğinin gelişip gelişmediğini sürekli kontrol etmeli, birlikte çalışmaya teşvik etmeli,öğrencilere işbirliğine dayalı biçimde çalışabilecekleri materyalleri hazırlamalıdır. Yöntemin öğrenciler için sıkıcı olmaması için zaman zaman kullanılmalıdır.

İşbirliğine dayalı öğrenme, klasik grup çalışmasına benzese de her grupçalışması işbirlikli öğrenme değildir. Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenmeolabilmesi için gruptaki öğrencilerden beklenen, hem kendilerinin hem de diğerüyelerinin öğrenmesini en üst seviyeye çıkarmaya çalışmalarıdır. İşbirlikliöğrenmenin gerçekleşebilmesi için bir gruptaki öğrencilerin birbirinden bağımsızolarak işin bir kısmını yapmaktan ziyade birbirleriyle etkileşerek birbirineyardımcı olması ve ortak bir çalışma ortaya koyması gerekmektedir. Öğrencileryalnız işittikleri şeyleri kolay unutmaktadırlar. Oysa bizzat katıldıkları bir eğitimetkinliği onların konuyu daha iyi anlamalarına ve kolay unutmamalarına yardımetmektedir.

Bu çalışmanın amacı, öğrenme sürecindeki öğrenci değişkenine uygulanan işbirlikçi yaklaşım hakkında öğrenci görüşlerini incelemektir. Araştırmamızda 2010-2011 eğitim öğretim yılında Malatya ili Darende ilçesi Cumhuriyet İlköğretim Okulundan ve Bursa ili Yenişehir ilçesi Tahirağa İlköğretim Okulundan toplam 60 öğrenciye 4 hafta süresince matematik dersinde seçilen 1 konu ve fen dersinde seçilen 1 konu işbirlikçi yaklaşımla işlenmiştir. Aynı konular kontrol grubunu oluşturan diğer 60 öğrenciye aynı öğretmenler tarafındanklasik yöntemle işlenmiştir. İşbirlikçi yaklaşımın uygulandığı öğrencilere 4 hafta sonra araştırma grubu öğrenci başarıları ile kontrol grubu öğrenci başarıları bir test uygulanarak kıyaslanmıştır. Öğrencilere süreç ile ilgili görüş anketi düzenlenmiştir. Anket sonuçları SPSS 17.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Yapılan çalışmalar sonucunda şu bulgulara varılmıştır. Deney ve kontrol grubunda ön testler arasında önemli bir fark görülmezken son testlerde işbirlikçi yaklaşımın uygulandığı deney grubunun daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilere uygulanan anketin analizi sonucunda öğrencilerin işbirlikçi çalışmaya olumlu tutum geliştirdikleri ve işbirlikçi yaklaşımla dersin işlenişinin daha eğlenceli bir hal aldığı görülmüştür. Öğrencilerin grupla çalışmaktan hoşlandıkları ancak grubunda kendi arkadaşlarının olmasından daha memnun olacaklarını belirmişlerdir. Öğrencilerin ankette sorulan sorulara verdiği cevaplara göre işbirlikçi yaklaşımla etkili öğrenmeyi sağladıklarını düşünmektedirler. Ayrıca yine anket sorularına verilen cevaplarda dersin nasıl geçtiğini anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler yapılan çalışmalarda kaynaklara rahatlıkla ulaşabildiklerini belirtirken öğretmenin kaynaklara ulaşmada kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmişleridir.

Sonuç olarak geleneksel yaklaşım ve işbirliği yaklaşımı kıyaslandığında işbirlikçi yaklaşımın, uygulanan test ve anket sonuçlarına bakıldığında daha etkili bir öğretim yöntemi olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler arası sosyal ilişkileri geliştiren bir yöntem olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikçi yaklaşım, öğrenme süreci, öğrenci görüşleri.

STUDENTS' IDEAS ABOUT THE EFFECT OF COLLABORATIVE APPROACH ON LEARNING PROCESS

Gamze BİTMEZ, Fırat University, gamze-007@hotmail.com
Çiğdem ÇALIŞKAN, Uludağ University, tiencigdem5@hotmail.com

Abstract
At the 21st century, theage of knowledge and communication, all of the nations have been rapidly keeping on investing in education in order to survive, to improve their status among the other nations, to be able to competeand to take their conditions further. Therefore, they have ideally organized their curricula and tried to perform them with least mistake. The measurement evaluation activities, done after performing, show to what extent the curricula is successful and what have to be changed.
Education pursues the goal of students' gaining some experiences and change his/her attitudes. In education, trainers act in a planned way so as toreach such a goal. By this way they try to carry out there quested behaviour changes in the most effective and economical way. For this reason, measurement and evaluation in various stages of education are made and several decisions are taken.
Measurement assesment is an important element for the curriculas. Primarily, it provides information for many givable educational decisions. When it is time to gather information about students' successfor a lesson, trainers focus on the students' learning and developing level. Measurement assesment activities have seriously carried out eliciting and leading function for determining the deficient and in adequate sides of an applied curricula, for improvement of education and during the development of the curricula.
Theadequacy of theteacher is one of thefactorseffectingtheeducationquality. Teaching is a professionthatrequires general culture, course knowledge and pedagogical sufficiency. In addition to these they should have enough knowledge about measurement assessment.
By several studies it is identified that teachers have had problems in applying measurement assessment in new curriculas, in this subject, in comparison with the other dimensions of the programme they have found themselves more in adequate and they need training. It is clear that teachers don't have enough knowledge about the methods of measurement evaluation that will be used in applying new curriculas and about preparing methods, applying and benefiting from their conclusions. When it is taken into account that these appliances requires expertise, take much time and in crowded classes making extra provisions for applying measurements, it has been seen how muchtheyare in need of help.
Thenew Maths and Science curricula obliges teacher stouse alternative measurement assessment tools (performance homework, Project, portfolio, self-assessment and pere assessment, etc.) besides traditional measurement tools (questions with short or long answers, multiple choice, true-false, matching tests) .
The purpose of this study is to examine the teachers' views about the measuring tools used in Maths and Science classes I nour research a survey was applied to 75 teachers working in the cities Malatya and Bursa in 2010-2011 academic year. The survey was analysed by using SPSS 17.0 packet programme.
In the findings of research, it is determined that Science and maths teachers have frequently used customary measurement tools and they apply multiple choice tests and they have less frequently used written exams. Alternative measurement tools have been the least use dones. Another factor that effects the usage of alternative measurement tools is the social economic level of the school environment. While using these it has been seen that timing is a great problem. In crowded classes teacher shave difficulties in applying these measuring appliances. Teacher shave less timing problems in using customary measurement tools.
Therefore teacher shave been tending to traditional measuring evaluation technics. While doing this, they have determined the method storeply the needs of the lesson and to care about the developmental level of the child. For instance, the Science tests include fill-in-the blanks whereas in Maths tests they don't use it much .
Also, while matching questions have been used in Science lesson, this method hasn't been used in Maths lesson. Another factor that effects the selectment of measurement- evaluation is that teachers don't have enough information about the technics. Thus, it is seen that customary methods have been applied more than the alternative ones. Also, it is seen that in teaching the digital courses like Maths and Science evaluation depending on process has been required and it is important for feedback to evaluate the child at every step of learning.
It is determined that teachers provided a feed back by doing evaluating soon after measuring. They expressed that while alternative methods were being applied in teaching Maths and Science they recognized that course time wasn't enough and traditional methods were more appropriate. The common remark of the teachers involved in the study was that thay had to cooperate with group teachers and follow the scientific and technological developments and putting together the different kind of questions would be beneficial.
As a result, in order to do theme asurement evaluation procedures objectively and properly, teacher sought to have enough information and use this information actively. In two ways it is possible for teachers to have enough information. They either need to have been informed in universitiesor in inservice training courses by the expert teachers. Ministry of National Education, as well should encourage teachers to do master degree and doctor's degree in Educational Sciences.
While tending modern approaches, not to have financial problems, schools in regions with low level economy should be supplied with a subsidyto be able to buy stationary, sourcebooks, computers, etc materials. Students' numbers in classes should be reduced. Schools should be supplied with materialse specially for Science and Maths classes. Comparative provincial examinations should continuously be pursued and the level of the students be checked. There a sons for having low level should be searched ands olutions should be found out.

Keywords: Collaborative approach, the learning process, students' opinions.

9 VE 10. SINIF BİYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Halil AŞICI, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, hasici@meb.gov.tr
Derya SAKA, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, deryasun02@mynet.com
İlknur KARACA, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ilkkar71@gmail.com
Elif SEYLİM, Eryaman Eğitim ve Uygulama Okulu, elifseylim@gmail.com
Fatma TEZCAN, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, fatma_tezcan@yahoo.com
Raziye AYDINLI, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, raydinli42@yahoo.com

Özet

Eğitim programları, ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirilir.

Eğitim programlarının insan davranışlarını sosyal, politik ve ekonomik düzende etkinlik sağlayacak biçimde geliştirmek işlevini yerine getirebilmesi için sistemli, koordineli ve bilimsel anlayışla geliştirilmeleri gerekir. Program geliştirmenin, koordine edilmiş etkinlikler düzeneği yoluyla öğrenenlere yönelik öğrenme deneyimlerinin tasarlanması (Wiles ve Bondi, 1993) ve eğitim programını etkili biçimde değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik kolektif bir süreç olduğu (Marsh ve Willis, 2007) düşünülürse, eğitim programlarının sürekli biçimde gözden geçirilmesine ve güncelleştirilmesine ihtiyaç vardır. Turgut (1983)'un da belirttiği gibi, program geliştirme faaliyetleri programın tasarlanmasından, denenip düzeltildikten sonra geniş çapta yayılmasına kadar devamlılık göstermekle birlikte genel olarak bir program geliştirme süreci şu aşamaları içermektedir: 1. Program taslağının ve yardımcı materyallerin hazırlanması, 2.Taslağın gerçek durumlarda denenmesi, 3.Deneme verilerinin değerlendirilmesi ve 4. Taslağın değerlendirme sonuçlarına göre düzeltilmesi ve yayılmasıdır (Özdemir 2009).

Okullarda uygulanan programların etkililiğini ve başarısını belirlemede program değerlendirme çalışmaları önemli yer tutar. Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşması gerekir, ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle programın uygulanması sürecinde oluşabilecek aksaklıkların programın hangi ögelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir.

Günümüzde birçok ülke yeni yapılanmalarla birlikte hızla değişen dünyaya uyum sağlamak için eğitim alanında reform olarak adlandırılabilecek çok sayıda yenilik ve değişiklik yapmaktadır. Bilimsel çalışma sonuçlarında ortaya çıkan öğrenme, öğretme ve değerlendirmeye bakış açılarındaki değişim dikkate alınarak ülkemizde de 2003 yılından beri birçok dersin öğretim programı yenilenmiştir. Biyoloji alanındaki hızlı gelişmeler, eğitim bilimleri, bilişsel psikoloji, ölçme ve değerlendirme alanındaki yenilikler; gelişmiş ülkelerin fen bilimleri alanındaki program geliştirme çalışmaları, ortaöğretim kurumlarının üç yıldan dört yıla çıkarılması ve mevcut programla ilgili çeşitli öneriler biyoloji dersi için de bir program geliştirme çalışmasını gerekli hâle getirmiştir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nda kurulan Biyoloji Dersleri Program Geliştirme Komisyonunun çalışmaları sonunda 9-12. Sınıflar Biyoloji Dersi Öğretim Programı geliştirilmesi tamamlanmış ve ortaöğretimde kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. Buna göre; 9. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı 2008-2009 eğitim öğretim yılından itibaren; 10. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren; 11. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 12. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı ise 2011-2012 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanacaktır.

Bu çalışmada 2008-2009 eğitim öğretim yılından beri uygulanmakta olan 9. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı ve 2009-2010 eğitim öğretim yılından beri uygulanmakta olan 10. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programına ait kazanımlar ile ilgili öğretmen görüşleri alınmıştır.

Bu çalışmada 9 ve 10. sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programına ait kazanımlar açık, anlaşılır ve seviyeye uygun olup olmadığı konusunda öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar,1999,77).

Araştırmanın evrenini tüm Türkiye'de bulunan biyoloji öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bir Hizmet içi eğitim kursuna Türkiye'nin tüm illerinden ve farklı okul türlerinden katılan 116 biyoloji öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri kişisel bilgiler ve açık uçlu sorulardan oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılardan 9 ve 10.sınıf biyoloji dersi öğretim programının kazanımlarının açıklığı, anlaşılırlığı ve seviyeye uygunluğu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğretim programa yönelik önerilerinin neler olabileceği sorulmuştur.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yapılmıştır. Yapılandırılmış sorular için yüzde ve frekans alımı gerçekleştirilmiş, açık uçlu soruların değerlendirilmesinde ise katılımcıların görüşleri kodlama tekniği ile kodlanarak görüşlerin frekans değerleri belirlenmiştir. Çalışmanın güvenirliğini sağlamak için konu ile ilgili üç alan uzmanından da bu kodlamaların yapılması istenmiştir. Daha sonra araştırmacı ile alan uzmanlarının görüşleri karşılaştırılmış ve görüşlerinin birbiriyle oldukça tutarlı olduğu görülmüştür.

Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda öğretmenler tarafından 9 ve 10. Biyoloji dersi öğretim programı kazanımlarının çoğunluğunun açık, anlaşılır ve seviyeye uygun bulunduğu belirlenmiştir. Özellikle 10. Sınıfta bazı ünitelerin yerinin değiştirilmesinin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracağı ifade edilmiştir. Çevre ve insan alanındaki ünitelerin öğrenciler için ilgi çekici konulardan oluştuğu belirtilmiştir. Programın uygulamadaki etkililiğinin sağlanabilmesi için ders saatinin arttırılması ve okulların ders araç gereci açısından desteklenmesinin gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Biyoloji programı, kazanımlar, açıklık, anlaşılırlık, seviyeye uygunluk*

EVALUATION OF 9TH AND 10TH GRADE BIOLOGY CURRICULUM ACCORDING TO TEACHER VIEWS

Halil AŞICI, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, hasici@meb.gov.tr
Derya SAKA, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, deryasun02@mynet.com
İlknur KARACA, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ilkkar71@gmail.com
Elif SEYLİM, Eryaman Eğitim ve Uygulama Okulu, elifseylim@gmail.com
Fatma TEZCAN, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, fatma_tezcan@yahoo.com
Raziye AYDINLI, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, raydinli42@yahoo.com

Abstract

Educational programs are developed for the purposes of establishing a qualitative educational system at national and international level, training qualitative human force that will support the development of the country, protecting social and cultural values and supporting to develop them.

In order that educational programs fulfil the function of developing human behaviours in a way to provide activities in social, political and economical order, they should be developed in systematic, coordinated and scientific sense. If we consider curriculum development as a collective process aiming at designing learning experience for learners through coordinated activities mechanism (Wiles and Bondi, 1993) and changing and developing educational program in an effective way (Marsh and Willis, 2007), there is a need for a constant reviewing and updating of educational programs. As Turgut pointed out (1983), As well as curriculum development activities have a constant process ranging from designing it to making it widespread after tried and corrected, it should comprise these stages: 1. Preparation of curriculum outline and supporting materials, 2. Trial of the outline in actual setting, 3. Evaluation of trial data and 4. Revision of the outline according to evaluation outcomes and making it widespread (Özdemir, 2009).

Curriculum evaluation studies are of great importance in determining the effectiveness and achievement of the curriculum applied at schools. In order that an education program succeeds, all the students should attain the objectives determined in the curriculum, however this is not the case all the time. Therefore, it is essential that the curriculum should be evaluated in order to determine the shortcomings possible to occur during the application process of the curriculum and make necessary corrections.

A great number of countries have been making various improvements and developments that could be regarded as reforms in the field of education so as to adapt to rapidly changing world. Paying attention to the change in the perspectives of learning, teaching and evaluation coming out as a result of scientific studies, curriculum of many courses have been reviewed in Turkey since 2003. Rapid developments in the field of biology, improvements in the fields of educational sciences, cognitive psychology and assessment and evaluation; curriculum development studies in the fields of applied sciences in developed countries, increasing the academic years to four years from three years in secondary education institutions and various suggestions concerning the current program make an study of curriculum development compulsory for the course of biology. For that reason, at the end of the studies by the Curriculum Development Commission set up in the Board of Education of Ministry of Education, the curriculum development studies of Biology Curriculum for 9th and 12th grades was completed and gradually put into application in secondary education. So, Biology Curriculum for 9th grade was applied from the educational year of 2008-2009 onwards, Biology Curriculum for 10th grade was applied from the educational year of 2009-2010 onwards, Biology Curriculum for 11th grade was applied from the educational year of 2010-2011 onwards and the one for 12th grade was applied from the educational year of 2011-2012 onwards.

In the current study, teacher views were taken concerning the objectives for 9th grade Biology Curriculum being applied from 2008-2009 onwards and for 10th grade Biology Curriculum being applied from 2009-2010 onwards.

In this study, teacher views over whether the objectives for 9th and 10th grade Biology Curriculum was clear, comprehensible and suitable for the level were examined. Scanning model was used in the research. Scanning model is a research approach aiming at describing a case in the past or in the current time as it is (Karasar, 1999, 77). The population of the research was comprised of biology teachers in all over Turkey. The sampling of the research was made up of 110 biology teachers participating in the in-service training course from all the provinces of Turkey. These teachers had different seniority and were made up of teachers applying biology curriculum for 9th and 10th grades at Science High Schools, Anatolian High Schools, Vocational High Schools, Teaching High Schools and Public High Schools.

The data of the research were collected through a questionnaire made up of personal knowledge and open ended questions. The participants were asked about the clarity, comprehensibility and suitability of the acquisitions of the biology curriculum for 9th and 10th grade. In addition, they were asked about their recommendations for curriculum.

Descriptive analysis was used to analyze the data. Percentage and frequency taking was carried out for the structured questions and in the evaluation of open ended questions, the views of the participants were coded through a coding technique and frequency values were determined. In order to provide the reliability of the study, three expert of field were asked to make the coding in this issue. Later on, the views of the researcher and experts were compared and found that their views were consistent with each other.

At the end of the evaluation of the data obtained, it was found by the teachers that most of the acquisitions of Biology Curriculum for 9th and 10th grade were clear, comprehensible and suitable for the level. In particular, it was indicated that changing the place of some units in 10th grade would facilitate the learning of students. It was pointed out that the units in the field of environment and human being are attractive subjects for students. In order to obtain the effectiveness of the curriculum in application, it was recommended that teaching hours of the course should be increased and schools should be supported in terms of tools and materials in the course.

Key words: *Biology curriculum, objectives,* clarity, comprehensibility, suitability to the level

References

Karasar, N., (1999), Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar, İlkeler, Teknikler- Nobel Yayın, Ankara.

Kaya, Z., (1997), "Eğitimde Program Değerlendirme Sürecinin Temel İşlemleri". Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 5, Ankara.

Özdemir, S.M., (2009),Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:VI Sayı:II, Van.

Sağlam, M., Yüksel, İ., (2007), Program Değerlendirmede Meta-Analiz ve Meta Değerlendirme Yöntemleri, DÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 18.

Ortaöğretim 9.sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=orta

ALGILANAN AİLE DESTEĞİ İLE ÇOCUK SEVGİSİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMU YORDAMA GÜCÜ

Hüseyin Hüsnü BAHAR , Erzincan Üniversitesi, hhbahar@hotmail.com

Özet

Öğretmen resmi ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacı ile görevlendirilmiş olan kişi olarak tanımlanmaktadır (Öncül 2000, 866). Bu görev için öğretmen, Türkiye'de en az lisans düzeyinde bir öğrenim görmek zorundadır. Öğretmen aday adaylarının seçimi ortaöğretime dayalı olarak yapıldığı Türkiye'de hem öğretmen aday adaylarının seçimi, hem de aday adaylarını yetiştirmek üzere hazırlanan öğretmen yetiştirme programları öğretmenlik mesleğinin daha çok bilişsel ve devinsel boyutları üzerinde yoğunlaşır. Örneğin, birçok branşta öğretmen aday adaylarının seçimi için belirleyici olan öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi tamamen bilişsel becerilere dayanır. Öğretmen aday adayı olmak için, yeterli sayıda çoktan seçmeli test sorusunu doğru cevaplamak ve bir öğretmen yetiştirme programını tercih etmek yeterlidir. Oysa öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için duyuşsal özellikler de en az bilişsel ve devinsel nitelikler kadar önemlidir. Çetin'in (2006) de belirttiği gibi, öğretmen adaylarının meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları en az bilgi kadar gereklidir. Varış'a göre (1988, 118) öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları ve bunları kapsayan kişiliği öğrenciyi etkilemektedir.

Psikolojik seçiciliğin önemli bir belirleyicisi olarak kabul edilen tutumlar (Şerif ve Şerif 1996, s. 505), bireysel hareketleri etkileyen ve bireysel özellikleri yansıtan içsel inançlar olarak görülmektedir (Schunk 2009, s. 287). Genel anlamda tutum, bir bireyin belirli bir objeye veya bir kimseye karşı zihinsel açıdan hazır oluş durumu veya belirli bir biçimdeki vaziyet alışıdır (Allport, 1935, 798-844). Tutumların bileşenlerinden birisi de davranışsal bileşendir. Bir tutum genellikle bireyi tutum nesnesine ilişkin davranışlarda bulunmaya eğilimli kılar. Bir nesneye ilişkin olumlu tutumu olan bir birey, bu nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye, yardım etmeye eğilimli olacaktır. Bir nesneye karşı tutumu olumsuz olan birey ise, bu nesneye ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterecektir (Özkalp 2004, 283). Tutumlar, davranışların arkasındaki gizli yönlendirici güçlerdir. Bu nedenle, tutum yapısının incelenmesi önemlidir (Baysal 1996, 254).

Tutumların davranışlar üzerinde doğrudan etkili olduğu söylenebilir (Gökdağ 2004, 77). Nitekim tutum, davranışın en yakın psikolojik belirleyicisi olarak görülmektedir (TRA; Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein & Ajzen 1975). Tutumların davranışın önemli bir belirleyicisi olduğuna ilişkin araştırmalar olmasına rağmen, tutum ile davranışlar arasındaki tutarlılığın derecesi durumdan duruma oldukça büyük değişkenlik gösterir (Freedman, Sears & Carlsmith 1998). Bayhan (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlarıyla iş doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulmuştur. Benzer şekilde Erdem, Gezer ve Çokadar (2005) öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutumlarının başarılarını arttırdığını, öğretme süreci üzerinde de olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun çeşitli değişkenlerden etkilendiği düşünülebilir. Öğretmen aday adayının ailesi ile ilgili destek algısı öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunun önemli bir belirleyicisi olabilir. İlköğretim gibi, öğretim sürecinin ilk basamaklarında öğretmenlik, çocuklarla birlikte olmayı onlarla ilgilenmeyi gerektirir. Bu nedenle, ilköğretim öğretmenleri açısından çocuk sevgisi öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun da önemli bir belirleyicisi olabilir.

Araştırmanın amacı, algılanan aile desteği ve çocuk sevgisinin, birlikte, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını tespit etmektir.

Çalışma grubunda, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2010-2011 öğretim yılında öğrenim gören 219 erkek ve 286 kadın olmak üzere, toplam 505 öğretmen aday adayı bulunmaktadır.

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek için Çetin (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Üç alt ölçekten oluşan Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinde Sevgi, Değer ve Uyum başlıklı üç alt ölçek bulunmakta olup, ölçekte 15'i olumsuz 20'si olumlu olmak üzere toplam 35 madde bulunmaktadır. Ölçeğin mevcut uygulama için tespit edilen güvenirlik katsayısı .93'tür.

Çalışma grubundaki öğrencilerin algılanan aile desteğini tespit etmek için "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği"nin "Aile Alt Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek aile, arkadaş ve özel bir insan olmak üzere üç farklı kaynaktan alınan sosyal desteğin yeterliliğini öznel olarak değerlendiren bir ölçektir. Zimet ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen orijinal ölçek Eker, Arkar ve Yaldız (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı mevcut uygulama için .82 bulunmuştur.

Çocuk sevme puanlarını tespit etmek için Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'nin Duyan ve Gelbal (2008) tarafından geliştirilen Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Tamamı 14 maddeden oluşan Çocuk Sevme Ölçeği'nin bu çalışma için tespit edilen iç tutarlılık katsayısı .88 bulunmuştur.

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin algılanan aile desteği puan ortalaması 23.94, çocuk sevme puan ortalaması 80.63, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalaması ise 141.53'tür.

Araştırma sorusunu cevaplamak için kurulan çoklu doğrusal regresyon analizi modelinin genel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (F: 126.408, $p < .001$). Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, algılanan aile desteği ile çocuk sevme puanlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (R: .580, R^2: ,334,). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının üçte birinin (% 33.4) çocuk sevme ve algılanan aile destek puanlarınca yordandığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda, çocuk sevmenin (β: .498) algılanan aile desteğinden (β: .227) daha güçlü bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Algılanan aile desteği ile çocuk sevme, öğretmen aday adaylarının üniversite öncesi dönemde oluşturdukları özellikler olarak görülebilir. Öğretmen aday adaylarının seçiminde, bilişsel özellikleri ölçen merkezi sınavın yanı sıra, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları destekleyebilecek algılanan aile desteği ve çocuk sevme gibi duyuşsal bazı ölçümlerin ilk ve ortaöğretim sürecinde yapılması ve öğretmen yetiştirme programlarına girişte bu ölçüm sonuçlarının dikkate alınması nitelikli öğretmen yetiştirme sürecine katkı sağlayabilir.

Anahtar kelimeler: öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, çocuk sevme, algılanan aile desteği, öğretmen yetiştirme.

PREDICTIVE POWER OF PERCEIVED FAMILY SUPPORT AND LOVE OF KIDS ON THE ATTITUDE TOWARDS TEACHING PROFESSION

Hüseyin Hüsnü BAHAR, Erzincan University, hhbahar@hotmail.com

Abstract

Teacher is defined as the person assigned to guide and lead the learning experiences of students in public or private educational institutions (Öncül 2000, 866). In Turkey, to be eligible for this assignment a teacher is required to receive minimum four years of higher education. In Turkey where the selection of prospective teachers is based on secondary education, teacher training programs that are constructed for both the selection and preparation of prospective teachers are basically centered on the cognitive and kinetic dimensions of teaching profession. To illustrate, student selection and placement system which is a determinant in the selection of various branches of prospective teachers is thoroughly based on cognitive skills. To be an eligible prospective teachers, it is sufficient to answer correctly the required number of multiple choice questions and select any teacher training program but in reality, affective attributions bear equal significance as cognitive and kinetic qualities. As stated by Çetin (2006) as well, prospective teachers' professional value and attribution acquisitions are no less important than knowledge itself. In Varış's perspective (1988, 118) mental attitude, emotional reactions, certain habits and the overall personality of a teacher are effective on students.

Attitudes which are acknowledged to be major criteria of psychological selectivity (Şerif and Şerif 1996, p. 505) are regarded as internal beliefs that affect personal behaviors and reflect personal characteristics (Schunk 2009, p. 287). In its general meaning, attitude is a person's mental readiness towards a certain object or individual as well as its position against a certain situation (Allport, 1935, 798-844). One of the components of attitudes is behavioral component. An attitude mostly directs the person to act according to the object of attitude. A person who has a positive attitude towards an object will be inclined to act positively, approach, sympathize, encourage and assist. On the other hand a person who has a negative attitude towards an object will be inclined to remain indifferent or insensitive to that object and even go so far as to give harm (Özkalp 2004, 283). Attitudes are the hidden powers behind behaviors therefore analysis of attitude structure means a lot (Baysal 1996, 254).

It can reasonably be argued that attitudes do have a direct effect on behaviors (Gökdağ 2004, 77). Indeed attitude is viewed as the most imminent psychological determinant of behavior (TRA; Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein & Ajzen 1975). There are certain researches indicating that attitude is a crucial indicator of behavior but still the degree of consistency between attitude and behaviors changes greatly with respect to situation (Freedman, Sears & Carlsmith 1998). Bayhan (2009) in his research obtained positive and meaningful correlations between positive attitudes of teachers towards teaching profession and their job satisfaction. Likewise Erdem, Gezer and Çokadar (2005) have put forth that teachers' positive attitudes towards teaching profession accelerate their success and positively affect teaching process.

It can be assumed that attitude towards teaching profession is affected by certain variables. Perceived family support of prospective teachers can be another substantial determinant of the attitude towards teaching profession. In the early stages of teaching process-primary education in particular- teaching requires closeness and affection with kids. Hence as regards primary education teachers, love of kids may be another important determinant of attitude towards teaching profession.

The objective of present research is to detect whether perceived family support as well as love of kids meaningfully predict the attitude towards teaching profession.

Study group consists of collectively 505 prospective teachers, 219 males and 286 females, receiving academic training in Erzincan University Faculty of Education between years 2010-2011.

"Attitude towards Teaching Profession Scale" developed by Çetin (2006) has been used to designate students' attitudes towards teaching profession. In this Attitude towards Teaching Profession Scale consisting of three sub-scales, the sub-scales are titled as Love, Value and Agreement and there are total 35 items of which 15 are negative and 20 are positive. For the present research, the detected reliability coefficient of the scale is .93.

To determine the perceived family support of the students in study group, "Family Sub- Scale" of the "Multi-Dimensionally Perceived Social Support Scale" has been utilized. The scale measures in personal sense the sufficiency of social support received from three distinctive sources namely family, friend and a special person. The original scale developed by Zimet et al. (1988) has been adapted into Turkish by Eker, Arkar and Yaldız (2001). Internal consistency coefficient of the scale has bee found as .82 for present research.

In order to calculate the scores for love of kids, Barnett's Love of Kids Scale's Turkish version developed by Duyan and Gelbal (2008) has been used. The determined internal consistency coefficient of this 14-item Love of Kids has been .88.

Of the students in study group, the perceived family support dimension's average score is 23.94, love of kids' average score is 80.63, attitude towards teaching profession's average score is 141.53.

It has been detected that multiple linear regression analysis model used to answer research question is meaningful in general terms ($F: 126.408$, $p < .001$). According to multiple regression analysis results, perceived family support as well as love of kids scores are meaningful predictors of the attitudes towards teaching profession's scores ($R: .580$, $R^2: ,334,$). It has been found out that one third (33.4%) of the attitude towards teaching profession's scores is predicted via love of kids and perceived family support scores. Besides in the attitude towards teaching profession it has been realized that love of kids ($\beta: .498$) is a greater predictor than perceived family support ($\beta: .227$).

Perceived family support and love of kids may be acknowledged as the features created by prospective teachers prior to the start of university education. In the selection of prospective teachers, it is suggested that in addition to cognitive skills-testing central exam, certain affective measurements such as perceived family support and love of kids that may be supportive of attitude towards teaching profession should be conducted in the primary and secondary education levels and in the entrance process to teacher training programs, considering these measurement results may be contributory to the process of training qualified teachers.

Key words: attitude towards teaching profession, love of kids, perceived family support, teacher training.

A STRATEGY FOR THE IMPLEMENTATION OF KEY COMPETENCES IN THE SCHOOL CURRICULUM

Irene López-Goñi, Public University of Navarre
Jesus Maria Goñi Zabala, The University of the Basque Country

Abstract

On 18 December 2006, the European Parliament issued the "Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning". This document presents the guidelines for the development of the curriculum in the European Union and proposes a list of core or key competences for lifelong learning.

This marked the culmination of a period of reflection commencing with the Lisbon summit in 2000, and leading to a number of decisions directed at constructing common social and educational policies within the European Union. It is important to stress the significance of this milestone, as it undoubtedly marks the start of what could, in time, become the core of a common European curriculum for all member states.

The Spanish Government's Organic Act on Education (LOE) embodies the European recommendation and legislates a list of key competences for the development of the curriculum at the different stages of the Spanish educational system. As can be seen below, the competences mentioned in the aforementioned act differ only minimally from those set out in the EU document: 1. language communication competence; 2. Mathematical competence; 3. Competence in knowledge of and interaction with the natural environment; 4. Competence in information processing and digital; 5. Social and citizenship competences; 6. Cultural and artistic competences; 7. Competence in learning to learn; 8. Personal initiative and autonomy.

Schools need to include these eight competences in their curriculum and thus must develop plans to meet this objective because official documents are not enough. It is in this context of the development of action plans to work on key competences in the classroom, that we frame the issue we are about to address. The main question is: What is the best strategy for implementing a school curriculum under the competence-based approach?

The purpose of this paper/study is to design and implement a series of projects to work on key competences in a school catering for students from 3 to 16 years old. In this way all school levels will put the competences into practice in the classroom.

This work is being undertaken in a two-stream bilingual school (Basque and Spanish) attended by about 600 students, and situated in a small town in northern Spain (15,000 inhabitants). Given the important role played by teachers in the successful implementation of any project that is undertaken in the classroom, definition of the necessary teacher training skills is one of the aims of this study.

The study design is based on the so-called "Pedagogy of Integration" (Rogiers, De Ketele 2006). This theory proposes the carrying out of so-called "Integration Projects", through which school children apply their knowledge in a wide variety of contexts or situations that are relevant to their personal and social lives. Here we might recall the definition of competency given by Deseco-OCDE

The OECD DeSeCo Project (2005) report states:

A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating.

To define the proposed methodology, we use the report published by the European Commission in 2008: "Improving competences for the XXI Century: An Agenda for European Cooperation on Schools". Listed below are the principles most frequently cited when designing intervention programs aimed at developing competences:

- Independence, autonomy and responsibility among students.
- The creativity to find innovative solutions.
- Inter-disciplinarianism.
- A student-learning-based curriculum
- A curriculum that addresses complex situations.

The teacher training program was built around a reflection-on-action approach, with specific attention to each key step. A brief initial training period was followed by a series of interviews to discuss the results of each step as it was completed.

This school year we have undertaken 13 projects, one for each school level. Each of these integration projects contains a comprehensive curriculum proposal and tasks to demonstrate key competences. Each of these projects has been undertaken both by teachers and students. All the resulting data have been posted on web-sites, using the Google "Sites" option. The projects thus contain a proposal for the evaluation of the competences.

The initial results of this study indicate that the proposed objectives have been fulfilled. 13 projects, one for each school level, have been designed and launched in the classroom. The students who participated in these projects have shown a high level of interest and great ability to work autonomously. The degree of involvement of the teaching staff during the construction period of the integration work has been of a high standard so far. We appear to have made the right choice of strategy and to be on track with the first steps of the project.

Key words: *Curriculum development, Primary, Secondary, Key competences, teacher training.*

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİ İLE BİYOLOJİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

İ.Ümit YAPICI, Dicle Üniversitesi, uyapici@dicle.edu.tr
Murat HEVEDANLI, Dicle Üniversitesi, murathevedanli@dicle.edu.tr

Özet

Öğrenmeyi etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar; eğitim ortamının fiziksel özellikleri, öğretmen tarafından kullanılan yöntem ve teknikler olabileceği gibi öğrencilerin bireysel farklılıkları da olabilir. Öğrenme sürecini etkileyen bireysel farklılıkların en önemlilerinden biri de öğrenme stilleridir. Araştırmacılar eğitim ve öğretimi daha etkin kılabilmek için araştırmalarını geleneksel öğretim modelleri olan öğretmen merkezli öğretim yönteminden, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine yoğunlaştırmaktadırlar. Bunu

gerçekleştirmek için de öğrenciler arasında var olan öğrenme stili farklılıklarının belirlenmesi, her bir bireyin nasıl daha kolay ve etkili öğrenebildiğinin ortaya çıkartılması amacıyla yapılan çalışmalar giderek artmaktadır. Araştırma sonuçları, eğitim hedeflerinin gerçekleştirebilmesi için öğrenme ortamlarının öğrenme stillerine hitap edecek şekilde düzenlenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu konuda en önemli görevlerden biri de öğretmenlere düşmektedir. Çünkü öğretmenler, öğrencileri şekillendirecek ve kaliteli insan gücünü yetiştirecek olan bireylerdir. Bu açıdan; yapılan araştırmanın öğretmen adayları üzerinde yürütülmesi önemli görülmektedir. Kendi öğrenme stilini veya öğrenme stillerine dayalı bir öğretimin nasıl gerçekleştirildiğini bilmeyen bir öğretmen adayı, öğretmen olduğu zaman hem öğrencilerinin öğrenme stillerini göz ardı edecek hem de öğrenme stillerine dayalı bir öğretim gerçekleştiremeyecektir. Özyeterlik,sosyal bilişsel kuramın anahtar değişkenlerinden biridir. Bandura'ya göre özyeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapabilme yeteneği hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin etkili bir öğretimi gerçekleştirebilmeleri için yeterli alan bilgilerine sahip olmaları ile birlikte bu bilgilerini etkili bir şekilde öğretebilecekleri konusunda kendilerine olan inançları da önem taşımaktadır. Ashton (1984), özyeterlik inancını, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını etkileme becerilerine olan inançları olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları, onların sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları da etkilemektedir (Czerniak ve Schriver, 1994; Czerniak ve Lumpe, 1996). Özyeterlik inançları yüksek olan öğretmenler, özyeterlik inançları düşük olan öğretmenlere göre fen öğretimine daha fazla zaman ayırmakta ve aktiviteye dayalı fen öğretimi yapabilmektedirler (Enochs ve Riggs, 1990; Riggs ve Enochs, 1990). Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu; 2010-2011 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 58'i kız, 42'si erkek olmak üzere toplam100 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve Biyoloji Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE), Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye'de uygulanabilirliğine yönelik çalışması yapılan 12 maddelik bir ölçektir. Öğrenme stillerinin belirlenmesinde KÖSE normları dikkate alınmıştır. KÖSE' deki 12 maddenin her birinde dört ifade bulunmaktadır. Bu ifadelerden birincisi somut yaşantı yeteneğine (SY), ikincisi yansıtıcı gözlem yeteneğine (YG), üçüncüsü soyut kavramsallaştırma yeteneğine (SK), dördüncüsü aktif yaşantı yeteneğine (AY) ilişkin ifadelerdir. Öğrencilerin her bir ifadeye verdiği puanlar sonucu, her bir ifade için 12 ile 48 arasında puan elde edilir. 12 maddenin toplam SY puanı, YG puanı, SK puanı ve AY puanı belirlendikten sonra birleştirilmiş puanlar AY-YG ve SK-SY şeklinde elde edilir. AY-YG ve SK-SY birleştirilmiş puanları da -36 ile +36 arasında değişir. SK-SY de elde edilen pozitif puan; öğrenmenin soyut, negatif puan ise öğrenmenin somut olduğunu gösterir. AY-YG de elde edilen pozitif puan; öğrenmenin aktif, negatif puan ise öğrenmenin yansıtıcı olduğunu gösterir (Kolb, 1985; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). İki puanın kesiştiği nokta bireye en uygun olan öğrenme stilini vermektedir. Biyoloji Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnanç Ölçeği, biyoloji öğretmen adaylarının, biyoloji dersini öğretmeye yönelik özyeterlik inançlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Enochs ve Riggs tarafından 1990 yılında geliştirilen Fen Öğretimi Özyeterlik İnanç Ölçeği, Tekkaya, Çakıroğlu ve Özkan (2002) tarafından Türkçeye adapte edilmiştir. Atılboz (2007) tarafından ölçekte yer alan "fen" kelimesi yerine "biyoloji" getirilerek Biyoloji Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnanç Ölçeği haline dönüştürülmüştür. Ölçekte 23 madde yer almakta ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu maddelerden 13'ü "Kişisel Özyeterlik" alt boyutunu ölçmekte (2, 3, 4, 6, 7, 12, 16-22), 10 madde ise "Sonuç Beklentisi" alt boyutunu ölçmektedir (1, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15 ve 23). Bu ölçek, 1= Kesinlikle katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum ve 5= Kesinlikle katılıyorum olmak üzere beşli likert tipi bir ölçektir. Güvenirlik katsayısı "Kişisel özyeterlik" alt boyutu için 0,89, "sonuç beklentisi" alt boyutu için 0,78, ölçeğin geneli için ise 0,91 olarak bulunmuştur. Elde edilen verilerin analizinde; %, frekans, ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; biyoloji öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun baskın öğrenme stilinin "değiştiren" (% 58) olduğu ve biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek (= 3,70) olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ise öğrenme stillerine göre değişmediği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1-Eğitimciler, öğrencilerinin öğrenme stillerini öğretim yılı başında belirleyerek buna göre yöntem ve tekniklerini seçebilirler.

2- Öğretim ortamı oluşturulurken öğrenme stilleri dikkate alınmalıdır. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uygun etkinlikler düzenlenmelidir.

3-Öğretmen adaylarına öğrenme stillerine göre öğretim yapılarak biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları arttırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stilleri, Öz-yeterlik, Biyoloji öğretmen adayları

RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES AND SELF-EFFICACY BELIEFS TOWARDS BIOLOGY TEACHING OF PRE-SERVICE BIOLOGY TEACHERS

İ.Ümit YAPICI, Dicle University, uyapici@dicle.edu.tr

Murat HEVEDANLI, Dicle University, murathevedanli@dicle.edu.tr

Abstract

There are many factors that influence learning. These could include the physical features of the educational environment, the methods and techniques used by the teacher and the individual differences of students. Among the most important individual differences influencing the learning process are learning styles. In their studies, researchers tend to focus more on student-centered instruction methods than on the teacher-centered instruction method – a traditional teaching model - in order to make education more effective. For this purpose, the number of studies carried out to determine the learning style differences between students and to reveal how each individual can learn more easily and effectively is gradually increasing. According to research findings, in order to achieve educational goals, it is necessary to organize learning environments in a way to address the learning styles of students. Here, teachers have the leading role in organizing such learning environments because teachers are those who will shape the students and train the qualified human force. In this respect, it is important to focus on pre-service teachers since pre-service teachers who do not know about their own learning styles or about how instruction based on learning styles is carried out will not only avoid their students' learning styles when they become teachers but also fail to carry out instruction based on learning styles. Self-efficacy is one of the key variables of the social cognitive theory. According to Bandura, self-efficacy is an effective quality in the development of attitudes and is defined as "the individual's judgment of his or her own ability to organize and successfully carry out activities necessary to show certain performance". In this respect, teachers should not only have enough field knowledge to carry out effective instruction but also believe they will use their field knowledge effectively in teaching. Ashton (1984) defines self-efficacy belief as teachers' beliefs in influencing students' success. Teachers' self-efficacy beliefs regarding science education also influence the applications they carry out in class (Czerniak and

Schriver, 1994; Czerniak and Lumpe, 1996). Teachers with high level of self-efficacy beliefs allocate more time to science education than those with low level of self-efficacy beliefs do. In addition, teachers with high level of self-efficacy beliefs can also carry out activity-based science instruction (Enochs and Riggs, 1990; Riggs and Enochs, 1990). In the study, the survey model was used. The study group included a total 100 students (58 of whom were female, and 42 of whom were male) attending the Department of Biology at Ziya Gökalp Education Faculty of Dicle University in the academic year of 2010-2011. As the data collection tools, The Kolb Learning Styles Inventory and the Scale of Self-Efficacy Beliefs in Biology Teaching were used. The Kolb Learning Styles Inventory (KLSI) is a 12-item scale developed by Kolb (1985) and adapted by Aşkar and Akkoyunlu (1993) for applicability in Turkey. In determining the learning styles, KLSI norms were taken into consideration. Each of the 12 items in KLSI includes four statements. The first of these statements refers to concrete living ability (CL), the second to reflective observation ability (RO), the third to abstract conceptualization ability (AC) and the fourth to active living ability (AL). As a result of the scores assigned by the students to each statement, scores ranging from 12 to 48 were obtained for each statement. After the total CL score, RO score, AC score and AL score were determined for the 12 items, the combined scores were obtained as AL-RO and AC-CL. The combined scores of AL-RO and AC-CL ranged between -36 and +36. The positive score obtained for AC-CL shows that the teacher is abstract, and the negative score shows that the teacher is concrete. The positive score obtained for AL-RO shows that the teacher is active, and the negative score shows that the teacher is reflective (Kolb, 1985; Aşkar and Akkoyunlu, 1993). The intersection point for the two scores reveals the learning style most appropriate to the individual. The Scale of Self-Efficacy Beliefs in Biology Teaching was used to determine the pre-service biology teachers' self-efficacy beliefs in teaching the biology course. The Scale of Self-Efficacy Beliefs in Science Teaching developed by Enochs and Riggs in 1990 was adapted to Turkish by Tekkaya, Çakıroğlu and Özkan (2002). The word "science" found in the scale was replaced by "biology" and was transformed into the Scale of Self-Efficacy Beliefs in Biology Teaching by Atılboz (2007). The scale was made up of two sub-dimensions including 23 items. Of all the items in the scale, 13 of them (2, 3, 4, 6, 7, 12, 16-22) measures the sub-dimension of "Personal Self-Efficacy", and 10 them (1, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15 and 23) measures the sub-dimension of "Result Expectation". This is a 5-point Likert-type scale including "1= I totally disagree", "2= I disagree", "3= I am not sure", "4= I agree" and "5=I totally agree". The reliability coefficients were calculated as 0,89 for the sub-dimension of "Personal Self-Efficacy", as 0,78 for the sub-dimension of "Result Expectation" and as 0,91 for the whole scale. For the analysis of the data obtained, percentages, frequencies, means, standard deviations, independent groups t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used. As a result of the study, it was seen that the dominant learning style of a majority of the pre-service biology teachers was "modifier" (58%) and that their self-efficacy beliefs in biology teaching were high (= 3,70). It was also revealed that the pre-service teachers' self-efficacy beliefs in biology teaching did not differ with respect to their learning styles. In line with the results obtained, the following suggestions could be put forward:

1- Trainers could choose their teaching methods and techniques by determining their students' learning styles at the beginning of the academic year.

2- Students' learning styles should be taken into consideration while establishing the teaching environment. Activities appropriate to students with different learning styles should be organized.

3- Pre-service teachers' self-efficacy beliefs in biology teaching could be increased by training them according to their learning styles.

Keywords: Learning styles,self-efficacy, pre-service biology teachers.

TÜRKİYE'DE FELSEFE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SORUNU

İbrahim ARSLANOĞLU, Gazi Üniversitesi, iarslan@gazi.edu.tr

Özet

Günümüzde felsefe grubu dersleri öğretmeni, Eğitim Fakültelerinin ilgili anabilim dalı mezunları ile Fen- Edebiyat Fakültelerinin Felsefe ve Sosyoloji Bölümleri mezunları olmak üzere iki kaynaktan yetiştirilmektedir.

Eğitim Fakültelerinin Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dallarına kaydolan öğrenciler, alanla ilgili dersleri alırken bir taraftan da öğretmenlik formasyon derslerini de görerek mezun olmaktadırlar. Buna karşılık Fen- Edebiyat Fakültelerinin Felsefe ve Sosyoloji Bölümleri mezunları, öğretmenlik sınavına girebilmek için öğretmenlik formasyon derslerini almak zorundadırlar.

Fen-Edebiyat Fakültelerinin söz konusu bölüm öğrencilerine, başlangıçta lisans eğitimi ile birlikte öğretmenlik formasyonu da verilirken Eğitim Fakültelerinin orta öğretime öğretmen yetiştiren bölümlerinin beş yıla çıkarıldığı 1998-1999 öğretim yılından itibaren öğretmenlik formasyonu, yüksek lisans kabul edilerek fakültelerden alınıp eğitim bilimleri enstitülerine devredilmiştir. Bu program, önceleri üç dönemlik iken daha sonra iki döneme indirilmiştir. Son tezsiz yüksek lisans mezunlarını, 2010 yılı sonunda vermiş ve bu program tekrar öğretmenlik formasyonuna dönüştürülerek programın uygulanması, yine eskiden olduğu gibi Eğitim Fakülteleri'ne verilmiştir.

Birkaç üniversitenin Eğitim Fakültelerinde Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı bulunmasına rağmen öğrencisi olan sadece Gazi, Çukurova ve Atatürk Üniversiteleri Eğitim Fakültelerindeki Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalları'dır.

1. Gazi Üniversitesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Programı
2. Çukurova Üniversitesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Programı
3. Atatürk Üniversitesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Programı

M.E.B. yetkilileri, formasyonla öğretmen yetiştirmenin başarılı olmadığını, öğretmenin mutlaka eğitim fakültelerinden yetiştirilmesi gerektiğini ifade ederlerken Y.Ö.K.'de eğitim fakültelerinden sorumlu öğretim üyeleri, bu fakültelerin orta öğretime öğretmen yetiştiren bölümlerinin kapatılmasını istemektedirler. Nitekim Y.Ö.K.'ün talebi ile "Eğitim Fakülteleri'nin Yeniden Yapılandırılması Toplantısı", Gazi Eğitim Fakültesi'nde 25.2.2011 tarihinde yapılmıştır. Aslında bu düşünce yeni olmayıp Prof. Dr. Kemal Gürüz'ün Y.Ö.K. başkanlığı döneminde, 1998-1999 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde taşradaki pek çok Eğitim Fakültesi'nin ortaöğretime öğretmen yetiştiren bölümleri kapatılmıştı.

Milli Eğitim Bakanı Sayın Nimet Çubukçu, eğitim fakültelerinin bazı bölümlerinin kapatılacağı bazı bölümlerinin ise öğrenci sayılarının azaltılacağını söylediği, medyada yer aldı. Bu kararda atanamayan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaptıkları protesto yürüyüşleri etkili olsa gerektir. Halbuki geçmişte D.P.T.'de eğitim planlaması da yapılmakta idi. Günümüzde ise ya bu kurum, görevini yapmamakta ya da yaptığı planlama, yetkililerce dikkate alınmamaktadır. Çünkü son yıllarda Eğitim Fakülteleri'nin öğrenci sayıları, anabilim ve bölüm başkanlarının kontenjan talepleri dikkate alınmayarak aşırı derecede artırılmıştır. Şimdi ise aşırı mezun verdiği gerekçesiyle Eğitim Fakülteleri'nin ortaöğretime öğretmen yetiştiren anabilim dalları, M.E.B. ve Y.Ö.K. işbirliğiyle yok edilmek istenmektedir.

Öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunlar, sadece eğitim-öğretim ile ilgili değil mezuniyetten sonra da adaylar, çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Örneğin; öğretmen seçme sınavlarında alanla ilgili sorular sorulmayıp öğretmen adaylar, sadece genel kültürü içeren Türkçe-Matematik ile eğitim bilimleri alanında sınava tabi tutulmaktadırlar. Öğretmenliğe giriş sınavlarında, öğretmenlik formasyonunu ölçen eğitim bilimleri alanındaki sorulara kimsenin itirazı olamaz. Ancak sınavlarda, alanla ilgili soruların bulunmamasının ise hiçbir açıklaması yapılamaz.

Anahtar Kelimeler: Felsefe, Felsefe Öğretimi, Felsefe Öğretmeni

THE PROBLEM OF PHILOSOPHY TEACHER TRAINING IN TURKEY

İbrahim ARSLANOĞLU, Gazi University, iarslan@gazi.edu.tr

Abstract

Today, ın Turkey, Philosophy and Related Fields tearchers are trained from two sources: Education Faculties and departments of philosophy and sociology at Art and Science Faculties.

Education Faculty students, who are attedent to Philosophy and Related fields programs, take field courses and educatinal sciences courses. Whereas, ıt ıs compulsory for Art and Science faculty students to take educational sciences courses certificate to enter the teacher selection exam(KPSS)

Innitially, undergraduate students at Art and Science Faculty were taking educational sciences courses with field courses. Than, in 1998-1999, when Education Faculties teacher training programs for secondary education were rised to 5 years, educational sciences programs were accepted graduate degree and transfered to Institute of Educational Sciences at universities. At the beginning, the program was three semester, than it became two semester. In 2010, last students graduated from these programs and educational sciences certificate programs were given to Education Faculties again.

There are some philosophy and related fields departments at different universities but only three of them have students. These are Gazi, Çukurova, and Atatürk Universities Education Faculties.

1- Gazi University, Philosophy and related fields education sub-department
2- Çukurova University, Philosophy and related fields education sub-department
3- Atatürk University, Philosophy and related fields education sub-department

Authorized people from Ministery of National Education(MEB) says that teacher trainning programs are not succesfull with educational sciences certificate programs. However, some academic staffs responsible from Education Faculties at Higher Educaion Council(YOK) wants to close these teacher trainnig programs. Thus, with YOK's demand, the meeting for "Reconstruction of Education Faculties" was held at Gazi University in 2.25.2011. In fact, this idea is not new. In the period of Kemal Gürüz's chairman at YOK, the process of the reconstruction of education faculties in 1998-1999, some of these programs were closed.

Nimet Çubukçu, Minester of National Education, declared to media that some of these programs will be closed and the number of students will be reduced in some programs. The protest of graduated students who could not apointed to Ministery of National Education (MEB) should be effective at this decision. Whereas, in the past, this issue was planning at State Planning Organization(DPT). Today, DPT is not fullfilling its function or authorized officers do not consider DPT's plannings. Because, in recent years, the quatos of education faculties are being increased againist the demand of chairmen of departments. Now, with the reason of number of graduated students, MEB and YOK want to close these departments.

Teacher trainnig problems are not only related to teaching and education. After graduation, students face to different problems. For example, there are not questions from philosophy and sociology at teachers selection exam(KPSS). There are Turkish, Maths and Educational sciences questions. In these exams, there must be educational sciences questions but it is not acceptable that there are no questions from philosopy, sociology and psychology.

References

Akman, Varol İle Söyleşi, " Felsefe Mezunlarının Sorunları", Söyleşen: Halil Turan, Felsefe Yazın Dergisi,2009(15), 70-71.
Arslanoğlu İbrahim İle Söyleşi, " Felsefe Mezunlarının Sorunları", Söyleşen: Halil Turan, Felsefe Yazın Dergisi,2009(15), 73.ü Atatürk Üniversitesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Programı
Çotuksöken, Betül İle Söyleşi, " Felsefe Mezunlarının Sorunları", Söyleşen: Halil Turan, Felsefe Yazın Dergisi,2009(15), 68-69. Çukurova Üniversitesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Programı
Çüçen, Kadir İle Söyleşi, " Felsefe Mezunlarının Sorunları", Söyleşen: Halil Turan, Felsefe Yazın Dergisi,2009(15),69-70. Gazi Üniversitesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Programı
Gündoğan, A. Osman İle Söyleşi, " Felsefe Mezunlarının Sorunları", Söyleşen: Halil Turan, Felsefe Yazın Dergisi,2009(15), 71-72.
İnam, Ahmet İle Söyleşi, " Felsefe Mezunlarının Sorunları", Söyleşen: Halil Turan, Felsefe Yazın Dergisi,2009(15), 66-67.
Ural, Şafak İle Söyleşi, " Felsefe Mezunlarının Sorunları", Söyleşen: Halil Turan, Felsefe Yazın Dergisi,2009(15), 72-73.

Keywords: Philosophy, Teaching Philosophy, Philosophy Teacher

BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİMİ YAYGINLAŞTIRMA VE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLI ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ

Mahbup YALÇIN, Nevşehir Üniversitesi, mahbupfen@hotmail.com

Özet

Gün geçtikçe teknolojinin ilerlediği bir süreçte, temel bilimler ve canlı bilimleri konusunda eğitilmiş bireylere ihtiyaç vardır. Çalışma, bilgisayar destekli etkinlikleri artırarak teknolojiyi etkin şekilde kullanan, konulara uygun kendi yaratıcılıklarının ürünü farklı bilgisayar destekli etkinlikler geliştirebilen, etkinlik sonuçlarını hassas ve kısa sürede alıp yorumlayabilen öğretme yöntemini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca; günlük hayatta karşılaştığı problemlerinde biyoloji bilgisini kullanan, problemlerin çözümünde bilimsel metodu uygulayan, grup çalışmalarıyla işbirliği yapan, sahip olunan biyolojik zenginliklerin tanınması ve korunmasına yönelik gerekli

bilinci kazanmış bireyler olarak, farklı etkinliklere katılan bireyler yetiştirip, öğrenci başarısını artırmak, bilgilerin kalıcı olmasını sağlamak amaçlanmıştır. Siz öğretmen olsaydınız bu dersi nasıl anlatırdınız sorusuna alınan cevaplara göre, bir öğretmenin kendi öz değerlendirmesini yapıp, eksikliğini gördüğü taraflarını geliştirmek de amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın grubunu, 2010- 2011 öğretim yılında Nevşehir Fen Lisesinde, lise 3. sınıfta biyoloji dersini alan 42 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama çalışması, Bitki Biyolojisi, Kalıtım, Gen Mühendisliği ve Biyoteknoloji üniteleri için uygulanmıştır. 21 öğrenci kontrol grubunu diğer sınıfta yer alan 21 öğrenci de deney grubunu oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okula giriş puanlarının ortalamaları, yaklaşık aynı puana denk gelmektedir. Farklı öğretim yöntemlerinin uygulanacağı gruplar tarafsız olarak seçilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine, ders işlenmeden önce, ön değerlendirme testi uygulanmıştır. Konular her iki grupta da öğrenci merkezli yaklaşımlarla işlenmiş ders kitabında yer alan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda bulunan öğrenciler dört gruba ayrılmıştır. Her grup öğrencilerin kendi seçimleri sonucunda oluşturulmuştur. Kontrol grubundan farklı olarak Deney grubundaki, öğrenci gruplarının konu ile ilgili işbirliği yaparak, aşağıdaki uygulamaları gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bu uygulamalar:

1.Siz öğretmen olsaydınız, bu dersi nasıl anlatırdınız?
2.Bu konu ile ilgili animasyonlu gösteriler ve sunumlar hazırlayınız.
3.Konu içeriğine uygun bilgisayar destekli, farklı alternatif etkinlikler hazırlayınız.
4.Bu konu hakkında akademik düzeyde yazılmış, bilimsel bir çalışmayı (makale) tanıtınız.
5.Bu ders için bütün bilimsel bilgilere bağlı kalarak bir hikaye (öykü) sunumu hazırlayınız.
6.Konunun günlük yaşamdaki yerini açıklayınız, en son yapılan çalışmaları araştırınız.

Öğrencilere yukarıdaki çalışmaları yapmak üzere, ders öğretmeni tarafından hazırlanan ''Bilgisayar destekli çağdaş yaklaşımlı öğretme etkinlikleri uygulama yönergesi'' dağıtılmıştır.

Deney grubunu oluşturan öğrenci gruplarına, konu ile ilgili çalışmalarını yapmak üzere bir haftalık hazırlık süresi verilmiştir. Bu süre sonunda gruplar yaptıkları çalışmaları birer ders saatinde (45') sunmuşlardır. İş birliği yapılarak her öğrenci, bir madde üzerine çalışmasını sunmuştur. Deney grubundaki öğrenci grupları, hazırladıkları her çalışma hakkında sunum yapabilecek bilgiyi edinmişlerdir.

Deney grubunda yer alan grupların değerlendirilmesi, öğretmen tarafından hazırlanan ''Grup çalışmaları değerlendirme ölçeği''ve performansa dayalı ölçme değerlendirme ölçekleri ile yapılmıştır. Çalışmalar sonunda, gruplar, sözlü notuyla ödüllendirilmiştir. Ders konularının ve deney grubundaki öğrencilerin çalışmalarının tamamlanmasıyla birlikte kontrol ve deney gruplarına değerlendirme testi yapılmıştır. Çalışmalardan bir ay sonra, deney ve kontrol gruplarına amaca uygun olarak hazırlanan, yirmi beş sorudan oluşan hatırlama düzeyini belirleme testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine, uygulanan ön değerlendirme testi sonuçları arasında önemli düzeyde bir fark gözlenmemiştir. Yani deneysel çalışma öncesinde, hem deney, hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, konu hakkındaki bilgi seviyelerinin aynı olduğu görülmüştür.

Ders konuları bitirilip, deney grubu çalışmaları tamamlandıktan sonra, yapılan değerlendirme testinin sonuçlarında, kontrol ve deney grubu arasında önemli fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Bir ay sonra uygulanan, hatırlama düzeyini ölçme testinin sonuçları da, bilgisayar destekli çağdaş yaklaşımlı öğretme etkinlikleri uygulamasının yapıldığı deney grubunun, konuları hatırlamada kontrol grubundan daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Uygulama gerçekleştirilmeden önce ve gerçekleştirildikten sonra yapılan, anket çalışmasının sonuçları da uygulamanın, öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini artırdığını, öğrenmelerini kolaylaştırdığını göstermiştir.

Bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar destekli etkinlikler, sonuçların kısa sürede alınmasını sağlayarak, teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunmuştur. Ayrıca ders kitaplarında olmayan, farklı etkinlikler, öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir.

Öğrenciler konu ile ilgili sunumlar hazırlarken, bilimsel bilgilere doğru kaynaklardan ulaşmayı öğrenmişlerdir.

Akademik düzeyde yazılmış bilimsel bir çalışmanın tanıtımını yaparken, bilimsel metodun uygulama aşamalarını görmüşler, proje çalışmalarında, bilimsel metodu uygulayabilmişlerdir.

Yazdıkları hikayelerle yaratıcı düşüncelerini geliştirmişler, konulara çok iyi hakim olduktan sonra bilimsel doğrulara bağlı kalarak, farklı hikaye sunumları yapmışlardır.

Konuları günlük yaşamla ilişkilendirmişler, biyolojinin hayatın vazgeçilmez bir parçası olduğunu kavramışlardır.

Siz öğretmen olsaydınız, bu dersi nasıl anlatırdınız? Sorusuna alınan cevaplarla, öğretmenin kendi öz değerlendirmesini yapması sağlanmış, eksikliğini görülen yönlerini geliştirmekle birlikte, derslerde daha önce de uygulanan; konuları, esprili çizimlerle renklendirip, kalıcı ve etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesine katkıda bulunulmuş olundu. Akıllı tahta sistemini kullanarak, derste çizilen konuya uygun esprili şekiller, öğrencilerin hafızalarında kalıcı izler bırakarak, yazılı sınavda bile soruları, bu şekilleri çizerek cevaplamalarını sağlamıştır.

Çağdaş yaklaşımlı öğretim yöntemleri birleşimi uygulaması, öğrenci başarısını artıran, bilgilerin kalıcı olmasını sağlayan, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştiren, grup çalışmalarıyla iş birliği yapabilen, teknolojiyi etkin biçimde kullanabilen, günlük yaşantılarla konuları ilişkilendirebilen, bilimdeki gelişmeleri yakından takip edebilen, projeler geliştirebilen, bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunan, öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri, uygulamalı olarak göstermelerine fırsat tanıyan önemli bir çalışmadır.

Sınıflar arasındaki farkın giderilmesi amacıyla deney grubuna yapılan uygulamalar, çalışmalar tamamlanıp, sonuçlar irdelendikten sonra kontrol grubunda bulunan öğrencilere de yapılmalıdır.

Zaman kayıplarının önlenmesi açısından, deney grubundaki çalışmaların, öğrencilerin sunumlarından önce, öğretmen tarafından incelenmesi gerekir. Öğretmen kontrolü olmadığı takdirde zaman kayıpları kaçınılmazdır.

Bir öğretmen olarak öğrencilerin görüşlerini dikkate alarak, onların dünyasını daha iyi anlayan, çağa ayak uyduran, eksik görülen taraflarını geliştirmesini sağlayan bu çalışma, ilköğretim fen ve teknoloji, lise fen bilimleri derslerinde uygulanması gereken, örnek ve önemli bir çalışmadır.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar destekli farklı etkinlikler(deneyler), Çağdaş yaklaşımlar, Öğretme etkinlikleri.

DISSEMINATION OF COMPUTER-AIDED TEACHING, AND TRAINING ACTIVITIES WITH MODERN APPROACH

Mahbup YALÇIN, Nevşehir University, mahbupfen@hotmail.com

Abstract

The need for individuals trained on basic sciences and life sciences is growing day by day especially in the course of time when technology is advancing.

This study aimed at boosting student success and ensuring the permanence of information by training individuals to use technology efficiently by increasing computer aided activities, develop distinct computer aided activities which are products of students' own creativity appropriate for the curriculum, get and interpret the outcomes of the activities precisely and in a short time, utilize biology for handling daily challenges, apply scientific methods for solving problems, cooperate in group work, and participate in different activities as individuals who have gained necessary awareness for the recognition and protection of the biological richness we have. In addition, the study also intended to help teachers make a self-assessment and improve the weaknesses they have according to the responses given to the question "how would you present this lesson if you were the teacher?"

The study group was made up of 42 third class biology course students during 2010 – 2011 school year in Nevşehir Science High School. The practice of the study was applied to plant biology, heredity, genetic engineering and biotechnology units. The control group consisted of 21 students. The next 21 students from the other class made up the experimental group. The school entrance test grades of both experimental and control group students were all close to the mean score of the grades. The groups which would be exposed to different teaching methods were chosen as neutral.

Both groups were given a pre-test before the presentation of the lesson. The units were handled in a student centered approach in both groups. The activities in the course book were carried out. The students in the experimental group were divided into four groups. Each group was created taking students' own choices into consideration. Unlike the control group, the student groups in the experimental group were required to perform the following applications in collaboration with each other. These applications were:

1. How would you present this lesson if you were the teacher?
2. Prepare animations and presentations about this subject.
3. Prepare computer aided, different alternative activities relating to the content of the subject.
4. Introduce a scientific study or article written about this topic on an academic level.
5. Prepare a story presentation for this course within a scientific framework.
6. Explain the practicality and significance of the subject in daily life and investigate the most recent studies relating to the subject.

To perform the studies mentioned above, the students were given "the application directive of teaching activities with a computer-aided modern approach", which was designed by the course teacher.

The student groups in the experimental group were given a one-week preparation period to fulfill the related work. At the end of this period, the groups presented their studies in 45-minute sessions. Each student cooperatively submitted an item from the work. The student groups in the experimental group acquired enough information to make a presentation about the study they worked on.

The assessment of the groups in the experimental group was carried out using "group work evaluation scale" and performance-based assessment and evaluation scales, which were designed by the teacher. At the end of the studies, the groups were given oral grades as a reward. A post-test was given to the control and experimental groups when the lesson units were completed and the students in experimental group completed their works. A month later following the studies, the students in both experimental and control groups were given a 25-item recall test, which was designed in accordance with the purpose.

We did not observe a difference at a significant level between the results of the pre-test given to the experimental and control group students. In other words, before the experimental work, both experimental and control group students were found to be the same level of knowledge on the subject.

After the works of the experimental group were finished following the completion of course topics, it was found out that there was a significant difference between the control and experimental groups regarding the post-test results. This difference was in favor of the experimental group.

The results of the recall test applied a month after the study also revealed that the experimental group, which was exposed to the computer-aided teaching activities with modern methods, was better at recalling the topics than control group.

The results of the survey carried out before and after the performance of the application indicated that the application raised student interest in the lesson and that it enhanced learning.

The computer-aided teaching and the computer-aided activities made contributions in training individuals to use the technology by helping obtain the outcomes in a short time. In addition, the students performed different activities which were not involved in their textbooks.

As students were preparing presentations on the topics, they learned to access scientific information from appropriate sources. They also witnessed the application phases of the scientific method while introducing a scientific study written at an academic level, and they were able to apply the scientific method in their projets.

They improved their creative thoughts with the stories they wrote. They also presented different stories within a scientific framework after they had mastered the topics.

They related the topics with daily life and grasped that biology was an indispensible part of life.

The answers given to the question "how would you present this lesson if you were the thecher" helped teachers make a self-evaluation. This allowed teachers to improve their weaknesses and contributed the achievement of lasting and effective learning through colorful drawings on the subjects studied during the lessons.

The witty figures on the course subjects drawn using a smart board left permanent traces in the students' memories. Thefore, the students were observed to answer the questions on exam papers drawing these same figures.

The application of combining teaching methods with modern approach was an important study which increased student success, helped the information to be permanent, developed the creative thoughts of the students, made contributions in training students to work in groups in collaboration, use the technology effectively, relate the topics and the daily life, closely follow the developments in science and develop projects, and gave a chance to the students to practice the knowledge and skills they had.

To eliminate the differences between the classes, the applications performed in the experimental group should also be applied to the students in control group after the studies have been completed and the results have been considered at length.

To avoid time losses, the works in the experimental group should be controlled by the teacher before they are presented by the students. Otherwise, time losses are inevitable.

This research, which helps a teacher to understand students' world better by taking student views into account, keep up with the age and improve weaknesses, is a model and important study that should be applied in elementary school science and technology courses and in high school science courses.

Keywords: computer aided different activities (experiments), modern approaches, teaching activities

GELENEKSEL KÜME İLE İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENMEYE DAYALI GRUP ÇALIŞMASININ NOKTALAMA İŞARETLERİNİN ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI

Mehmet Nuri KARDAŞ, Artvin Çoruh Üniversitesi, mnkardas@hotmail.com
Esin YAĞMUR ŞAHİN, Erzurum 3 Temmuz Lisesi
Sedat MADEN, Cumhuriyet Üniversitesi

Özet

Ülkemizin eğitim ve öğretim sisteminde, uzun yıllardan beri değişmeden uygulana gelen öğretim biçimi, geleneksel öğretim yöntemidir. Öğretmen merkezli öğretim yöntemi olarak da bilinen bu öğretim şeklinde öğretmen; bütün öğretim etkinliğinin, sürecinin merkezindedir. Bu öğretim sürecinde; araştıran, okuyan, ulaştığı bilgileri derleyen, tasnifleyen ve yapılandıran öğretmenin kendisidir. Bilgiyi elde etme sürecinde aktif olarak çalışan öğretmen, üzerinde çalıştığı veya öğrencilerine aktarmayı düşündüğü konuyu daha çok anlatma (düz anlatım) tekniğini kullanarak geleneksel sınıf ortamında, öğrencilerine aktarır. Öğrenciler de bu teknik ile kendilerine sunulan bilgileri genelde sorgulamadan alır ya da almaya çalışır. Bilgiyi edinme sürecinde daha çok ezberleme yolu seçilir. Öğretmenin hazır olarak öğrencilere sunduğu bilgiler tekrar tekrar okunarak ezberlenir. Çünkü öğrenciler için bu bilgiler, yalnız yazılı sınavlar veya üniversiteye giriş sınavları için gereklidir. Başarı veya daha çok başarısız neticeler alınarak geçen sınavlardan sonra, daha önce ezberlenen bilgiler ile bilgileri tekrar tekrar okuma süreci, sınavla birlikte, geride kalmaktadır. Dolayısıyla, uzun ve zahmetli çalışmalarla, zihinsel çaba harcanarak öğrenilen bilgiler unutulmaya yüz tutar.

Bu öğretim şeklinin öğrencileri pasifleştirdiğini ve sıktığını sezen kimi öğretmenler, öğrenme sürecini biraz daha zevkli hale getirebilmek için küme çalışmalarına başvururlar. Öğretmen, sınıfta oluşmasını istediği küme sayısını belirtir; öğrenciler de kümeler oluşturmak için harekete geçerek sınıfta kaç küme oluşturulacaksa o sayıda kümeyi oluştururlar. Kümeler oluşturulduktan sonra, öğretmenin çalışılmasını istediği konu, daha önce belirlenen küme temsilcilerine verilir. Çalışılacak konu kümelerdeki bütün bireylere duyurulur. Kaynak olarak da çoğu zaman ders kitabı kullanılır. Öğrencilerin bireysel olarak tamamladıkları küme çalışmalarından sonra öğretmen grup temsilcilerinden konu sunumu isteyebilir. Daha sonra yeni konuya geçilir.

Ülkemizde ilk ve orta dereceli eğitim kurumlarında 2005-2006 eğitim-öğretim yılına kadar yukarıda tarif etmeye çalıştığımız öğretim biçimi uygulanmıştır. Bu öğretim biçimi ile başarılı neticeler alınamadığı, son yıllarda başta Avrupa ülkeleri olmak üzere Dünya'nın birçok ülkesinin katılımıyla yapılan PISA araştırmalarında gün yüzüne çıkmıştır. Söz konusu araştırmalarda ülkemiz, araştırmaya katılan ülkeler arasında son sırada bulunan Tunus'un hemen üstünde sondan ikinci olmuştur.

Türkiye'de 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte, öğrenciyi ezberciliğe ve edilgenliğe iten geleneksel öğretmen merkezli öğretim terk edilmiş; öğreneni merkeze alan, yaparak yaşarak öğrenmeyi öne çıkarmaya olanak tanıyan yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı yeni eğitim ve öğretim programında özetle; öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi, onlara ana dili bilinci ve sevgisi ile okuma alışkanlığı ve zevkinin kazandırılması, onların ahlaki ve kültürel değerleri benimsemesi, üst düzey zihinsel becerilere sahip, araştırıcı, eleştirici, sorgulayıcı bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır.

Yeni programdan doğru ve en etkili biçimde yararlanabilmek için, bu programın etkililiği ve verimliliği üzerinde eğitim araştırmacılarınca birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar çerçevesinde, dünyanın birçok gelişmiş ülkesinde kullanılan iş birlikli öğrenme yöntemi de ülkemizde farklı alanlarla birlikte Türkçe öğretiminde de uygulanmaya ve etkisi araştırılmaya başlanmıştır. Ülkemizde bu yöntemin etkililiğinin sınandığı, makale çalışmaları başta olmak üzere, yüksek lisans ve doktora tezi düzeyinde, fen, sosyal ve sağlık bilimleri alanında çok sayıda bilimsel araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların genelinde iş birlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin mukayesesi yapılmış, bu iki yöntemde kullanılan grup çalışmalarının başarı üzerindeki etkisi ise, birkaç araştırma dışında, göz ardı edilmiştir.

Dil becerilerinin öğretiminde etkili olduğu çeşitli araştırmalarda kanıtlanmış olan iş birlikli öğrenme yöntemi, yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında kullanılabilir. Yazılı anlatımın doğru olabilmesi birtakım kurallara uymak ile sağlanabilmektedir. Bu kuralların öğretiminde kalıcı ve uygulamalı bir öğretim ortamı sağlayan iş birlikli öğrenmenin kullanılması fayda sağlayacaktır.

Yazılı anlatımda, anlatımı kuvvetlendirmek ve anlatılanların doğru anlaşılmasını sağlamak için uyulması gereken bazı kurallar vardır. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmak bu kuralları oluşturmaktadır. Noktalama işaretlerinin amaca uygun ve doğru kullanılması, anlatımlarımızın eksiksiz ve doğru anlaşılması açısından büyük önem arz etmektedir. Yazılı ve sözlü iletişimde, yerinde ve doğru kullanılmaları büyük önem arz eden bu işaretlerin öğretimine ilköğretimin birinci kademesinde başlanmasına rağmen, konu, etkili bir şekilde öğretilememekte, öğretilebilenler de kalıcı olamamaktadır.

Günümüzde ilköğretim döneminde öğretilmeye başlanan bu konu, eğitim sistemimizin her kademesinde tekrar tekrar yer almasına rağmen, söz konusu konunun öğreniminin istendik düzeyde gerçekleştirilememesi düşündürücüdür.

Bugün üniversite öğrenimi görmekte olan öğrencilerin, üniversite mezunlarının ve hatta üniversitelerde öğretim elemanı olarak çalışan akademisyenlerin birçoğunun noktalama işaretlerini kullanma becerilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu yetersizliklerin kaynağında yatan en büyük sebep, noktalama işaretlerinin, eğitim sistemimizin hemen her kademesinde yanlış yöntem ve tekniklerle öğretilmesidir.

Bu çalışmayla, yukarıda ifade etmeye çalıştığımız sebeplerden dolayı geleneksel küme çalışması ve iş birlikli grup çalışması yöntemi ile noktalama işaretleri konusunun etkili bir şekilde öğretilmesi hedeflenmektedir.

Çalışmanın örneklemini Artvin Çoruh Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü 1. Sınıf A ve B şubelerinde öğrenim gören toplam 68 öğrenci oluşturmaktadır. Ön test uygulaması sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için gruplar rastgele deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmada, deneysel modellerden "Kontrol Gruplu Ön test-Son test Modeli" kullanılmıştır. Çalışmada iş birlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I ve geleneksel küme metodunun hemşire adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Çalışma için Türk Dili II dersi kapsamında yer alan noktalama işaretleri konusu seçilmiştir. Çalışma öncesi her iki gruba da noktalama işaretleri konusu ile ilgili, ÖSYM tarafından yapılmış sınavlarda çıkmış, 25 soruluk çoktan seçmeli test, ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Testin güvenirliğini tespit etmek için yapılan pilot uygulama sonucunda Cronbach Alpha katsayısının 0.82 olduğu tespit edilmiştir. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, Bağımsız ve İlişkili Örneklemler t testleri kullanılmıştır. Sonuç olarak iş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel küme yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen sonucun alan yazında yer alan benzer çalışmaların sonuçlarını desteklediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: : geleneksel küme çalışması, işbirlikli öğrenme yöntemi, türkçe öğretimi, noktalama işaretleri

THE USE OF THE GROUP STUDY BASED ON TRADITIONAL SET WITH COOPERATIVE LEARNING IN TEACHING PUNCTUATION MARKERS

Mehmet Nuri KARDAS, Artvin Çoruh University, mnkardas@hotmail.com
Esin YAGMUR SAHIN, Erzurum 3 July High School
Sedat MADEN, Cumhuriyet University

Abstract

Our country's education and training system, unchanged for many years and applied in teaching style is the traditional teaching method. Also knowns Teacher-centered teaching method, the teacher in the form of this teaching, all teaching effectiveness, the center of the process. In this teaching process, researching, studying, compiling the information reaches, and configures itself, the teacher. Teachers who are active in the process of acquiring knowledge, students work on or intends to transfer more telling issue (lectures) by using the technique of the traditional classroom environment, transfer students. Students with this technique is presented to them without questioning or attempts to receive information in general. In the process of memorizing the way chosen to obtain more information. Ready to offer information to students as the teacher read and memorized over and over again. Because this information is required for, only written exams or university entrance exams. Success or failure results based on more after the last exams, information and information previously memorized the process of reading over and over again, along with examination, is lagging behind. Therefore, the long and laborious work, the amount of mental effort expended learned information is forgotten.

Some teachers, sensing this teaching style makes the students passive and get them bored, apply the group work to be able to make the learning time more enjoyable. Teacher indicates the numbers of the groups he wants, and the students,by taking action, create the numbers of the groups how many of them should be created. After the the groups are created, the subject which teacher wants to study on, are given the representatives of the groups defined before. The subject which will be studied is announced all the members of the group. Textbook is used as the source most of the time. After the group works the students complete them individually, the teacher can want the presentation of the subject from the representatives of the groups. Then a new issue is reached.

In our country ,in the primary and secondary educational institutions the teaching style which we tried to decribe above was applied till 2005-2006 education year. It was seen that with this teaching style successful results couldn't be gained in the PISA Research which was made by the participation of the many countries of the world especially European countries. In these research our country was second to last, just above Tunisia which was in the last place among the countries participated in the research.

In Turkey, with Turkısh Language Teaching Program put into practise since 2005-2006 education year, traditional teacher-centered education which pushes the student to rote learning and passivity has been abondoned; constructivist approach which is learners-centered and allows to put forward to learn by doing and practising has been adopted.

In new training and education program based on the contructivist approach,to sum up, it is aimed at the development of the students' skills in understanding and explaining, awareness and love of their mother tongS and acquiring reading habit and taste, adoption of the moral and culturel values, to be investigative, critical, inquisitive individuals who have high-level cognitive skills.

To take advantage of new program in a correct and most effective way, many studies are done on the efficiency and productivity of program by educational researchers. Within the framework of this researches, cooperative learning method applied in many developed countries in the world has started to be put into practice at teaching Turkish and in different fields in our country. His affects were started to be studied. In our country, in addition to the article studies, a number of scientific studies in the field of science, social and health science have ben done at the level of master and doctoral thesis. In this studies, cooperative learning method and traditional method were compared. Then, in both methods, group works and its affect on success were ignored except for a few research.

Cooperative learning method which has been proved to be effective in teaching of language skill in various studies can be used in the achievement of writing skills. That written expression is correct can be achieved by obeying certain rules. In teaching of these rules, the cooperative learning which provides permanent and practical teaching environment will provide benefit.

In written expression, there are some rules to be obeyed to strengthen the expression and to provide a correct and appropriate use of punctuations are some of these rules. That rules are used correctly ,and fit for purpose is very important in order that the expression can be understood correctly and accurately. Even though the punctuation whose correct and appropriate use is important in written and oral communication have started to be applied at the first stage of primary education, the subject cannot be taught effectively,

So, what are taught does not became permanent. It is thought-provoking that this subject which have been taught in elementary school is not at aimed level although it is repeated at all levels in our education system.

This study aims to teach the subject of punctuation effectively thanks to traditional group work and cooperative group work method.

Sixty eight students who are first-year students in the classroom A and B at Department of Nursing, Artvin Coruh University constitutes the sample of this study. Groups are randomly assigned as experimental group and control group because due to the fact that there is not any significant differences between groups as a result of application of the pretest. In this study, Control Group Pretest-Posttest Model are used. Jigsaw I's , which is a technique of cooperative learning method, and traditional group method's affects on candidate's academic achievements are studied.

For this study, the subject of punctuation at Turkish Language Lesson II has been selected. Before the study, a multiple-choice test which is on the subject of punctuation and consists of 25 questions asked at the exams by OSYM have been asked to both groups as a pretest-posttest. As a result of the pilot scheme which is applied to determine the reliability of the test, it is found that the coefficient of Cronbach Alpha is 0,82. The data is analyzed with the pocket program SPSS. In the analysis of the data obtained from the studies, Independent and Related Sample Test are used. As a result, it is found that the experimental group whom cooperative learning method is

applied to is more successful than the control group whom traditional group method is applied to. It is found that the result of study supports the other result of similar studies.

Keyword: traditional group study , cooperative learning , turkish education , punctuation .

OKUDUĞUMU NEDEN ANLAYAMIYORUM?

Meral AKSU

Nesrin ÖZTÜRK, Ege Universitesi, ozturknesrin@gmail.com

Özet

Özellikle soğuk savaş döneminin ardından, dünya ülkelerinin yeni ekonomik yapılanmalardan yoğun şekilde etkilenmeleri yüzünden 'globalleşme' kavramı çok daha fazla önem kazanmıştır. Bu süreçte, uluslararası politik, ticari, askeri ve kültürel etkileşimlerle İngilizce yeni çağın temel yapı taşlarından olmuştur (Phillipson, 2001). Bu gerçeklikten etkilenen birçok eğitim sitemi, çok uluslu dünya pazarının sunduğu zorlu fırsatları kullanabilen aynı zamanda gelişen dünyaya ayak uydurabilen vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Vatandaşları yenilikçi, girişimci, analitik düşünebilen hem de ortak bir dilde iletişim kullanabilen bireyler olarak yetiştirme amacı birçok ulusun eğitim politikasını şekillendirmiştir. Coleman'ın (2006) belirttiği gibi bu dil, çağımızda bir çok durumda İngilizcedir, çünkü 'mezuniyetten sonra iyi bir iş imkanına sahip olan öğrenciler ciddi şekilde İngilizce yeterliliklerine güvenir' (5-6). Aynı zamanda, bireylerin yeterli eğitim ve özel alan bilgisine sahip olmalarının yanında, 'vatandaşların okur olması ana şart ile işleyen teknolojik kentli toplum' da (Wallace, 1992, 5) aktif katılımcı olabilmeleri için, dünya çapında okur-yazar olmaları gerekmektedir.

Öğrenim sürecindeki önemi yüzünden, okuma işi, 'metin tarafından uzlaştırılmış, yazar ve okuyucunun etkileşimi' (2) olarak tanımlayan Ajideh (2003) gibi birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve tanımlanmıştır. Bununla birlikte, kapsamlı bir eylem olan okuma, açık ve net amaçları oluşturma, gerekli okuma beceri ve stratejilerinin etkinleştirme, art alan bilgisine dayanarak bazı çıkarımlarda bulunma ve anlamayı metinden elde edilen bilgi ile art-alan bilgisini kullanarak kontrol etme, değerlendirme yapma işidir. Bu çerçevede, art-alan bilgisi Zhang (2005) tarafından 'bireyin okul yaşantısı dâhilinde ya da okul dışında ve çeşitli deneyimlerin bir birikimi olarak önceden edinmiş olduğu kapsamlı bilgi- dünya bilgisidir; aynı zamanda bireyin belirli bir konuya has sahip olduğu bilgidir'(112) şeklinde ifade edilirken, bu bilgi birikiminin oluşumunda ilgi teşvik edici bir unsur olarak göze çarpar çünkü okur ilgisi, ilgi duyulan şeye karşı uzun süreçli bir eğilim gösterir (Schiefele, 1992).

Mevcut durumda, 2009-2010 akademik yılının ikinci döneminde TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Hazırlık sınıfında İngilizce Eğitimi alan ve orta seviyede bulunan örgenciler fasih ve bağımsız okur olmaya istekli değillerdir. Okuma ve yazma becerileri derslerinde, ilgilerini çekmeyen ya da aşina olmadıkları konuların metinleri yüzünden okuduğunu anlama ve çıkarım sorularını yanıtlamakta oldukça direnç göstermektedirler. Benzer şekilde, sınama durumlarında da tablo çok farklı değildir; dil yapı ve kelime bilgileri yeterli olmasına rağmen, öğrencilerin okuma sınavında aldıkları puanlar oldukça düşüktür. Bu sebeple, öğrenme sürecini desteklemeye yönelik yapılan bu çalışma art-alan bilgisi, konu ilgisi ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın amacına uygun olarak 1 okuma ilgi anketi, her birinde 2-maddelik okuma art-alan bilgisi ve ilgisi anketinin bulunduğu 3 adet okuma sınavı geliştirilmiştir. Her biri okunabilirlik standartlarında olan, okuma sınavları için metinler, okuma ilgi anketi sonuçları ile oluşturulmuş 3 temel konu grubundan (yüksek-ilgi, orta-ilgi ve düşük-ilgi) birine uygun olarak seçilmiştir. Her bir testte, ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından incelenmiş 10 adet okuduğunu anlama/çıkarım sorusu bulunmaktadır. Pilot uygulamanın ardından, 75 denekten toplanan verinin daha güvenilir olması için, okuma testlerinin her iki günde bir uygulanması ve tüm denek gruplarının aynı ders saatinde aynı test ile sınanmaları sağlanmıştır. Araçlardan elde edilen veriler SPSS 15.0 programı ile betimsel istatistik (ortalama ve standard sapma) ve çıkarımsal istatistik (tek yönlü varyans analizi ve Spearman korelasyon testi) kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin her bir okuma testinden aldıkları okuma başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur (F (2, 222) = 36.41, p <.05). Düşük ilgi- düşük art-alan bilgisi testi örgencilerin en az başarılı oldukları testken (M:2.54), orta ilgi-orta art-alan bilgisi testi öğrencilere başarılarını arttırma şansını sunmuştur (M:4.01). Son olarak, öğrenciler en yüksek puanlarını yüksek ilgi- yüksek art-alan bilgisi testinden almışlardır (M:5.14). Bunun yanı sıra, konu art-alan bilgisi ile konu alan ilgisinin her bir test düzeyinde anlamlı ilişkili olduğu çalışmanın bir diğer bulgusudur (*rho*= .34 (1), .60(2), .59(3), n=75, p <.05). Konu ilgisinin yüksek olduğu durumlarda, konu art-alan bilgisinin de yüksek olduğu, durum tam tersi olduğunda; yani konu ilgisi azaldığında art-alan bilgisinin de doğru orantılı olarak azaldığı saptanmıştır. Bu bulgularla birlikte (a) konu art-alan bilgisi ile okuma başarısının (*rho*= .15 (1), .68(2), .46(3), n=75, p >.05) ve (b) konu alan ilgisi ile okuma başarısının da orta-ilgi ve orta art-alan bilgi ve yüksek-ilgi ve yüksek art-alan bilgi teslerinde anlamlı şekilde ilişkili oldukları (*rho*= .54(2), .75(3) n=75, p <.05) görülmüştür. Yani bireyler en yüksek okuma başarısı puanını, yüksek art-alan bilgisi metninin bulunduğu sınavda almışlardır. Yüksek-art-alan bilgisi metni aynı zamanda yüksek ilgi metni olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin okuma başarısı orta-ilgi ve düşük-ilgi metinlerinin olduğu testlerde, ilgiyle doğru orantılı olarak düşmüştür.

Çalışmanın sonuçları temel alınarak, elde edilen veriyi sınıf içi uygulamayı desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla kullanmak yararlı olacaktır. Bu doğrultuda, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği durumlarda, öğreticiler, metin ya da okur üzerinde yapabilecekleri değişiklikler ile öğrenme sürecindeki muhtemel okuma problemleri ile baş edebilirler (Wallace, 1992). Bu durum için Carrel ve Eisterhold (1983), metin seçerken içeriğin, zorluk düzeyinin ve metin uzunluğunu göz önünde bulundurulmasını önerirken, aynı zamanda metinlerin ilgili şemaları aktifleştirilebilmesi için okurun deneyimlerine ve ilgisinde de dikkat edilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Bunu gerçekleştirirken, okur art-alan bilgisi ve ilgisi hakkında bilgi toplamak için çeşitli araçlar kullanılmalıdır; çünkü bu bilginin uygun şekilde kullanılması okuyucunun motivasyonunu arttırıp, okuma işi için anlamlı bir amaç yaratır. Ayrıca Hudson (2007), Carrel ve Wise (1998) okur art-alan bilgisinin yaygın ve serbest okuma aktiviteleri ile arttırılmasını önermişlerdir; hatta bu okuma deneyimi ana dilde bile gerçekleştirilebilir, çünkü bilgi birikimi ve konuya aşina olma dilden çok hatırlanan mesajla-içerikle ilgilidir (Sinclair, 1990). Bunlara ek olarak, anlama sürecinin herhangi biri tarafından aksatılmaması için, okuma sınavı dil bilgisi ve art-alan bilgisi davranış örneklerini dengelemelidir (Bernhardt, 1998). Bensoussan'ın (1998) da belirttiği gibi, tamamıyla yabancı metinler okuru adil olmayan bir zorlukla baş etmek zorunda bırakırlar, çünkü okur düşük konu ilgisi ya da art-alan bilgisi ile değil, kullandığı okuma becerileri ve stratejileri ile sınanıp değerlendirilmelidir (Shnayer's 1968).

Anahtar Kelimeler: art-alan bilgisi, okuduğunu anlam, okuma başarısı, ilgi

WHY CAN'T I COMPREHEND WHAT I AM READING?

Meral AKSU

Nesrin OZTURK, Ege University, ozturknesrin@gmail.com

Abstract

Especially following the cold-war period, the term "globalization" has gained more importance since countries became to be affected more and intensely by economic restructuring. During that period, English has become one of the main components of new era because of the universal interaction through politics, commerce, military and culture (Phillipson, 2001). Being affect by this fact, most of the educational systems have aimed to educate their citizens to meet the challenges of multinational world market while keeping up with the rest of the developing world. That's why, the aim to educate citizens, who are not only innovative, competitive and skillful in using their analytic thinking skills but also capable of using their communication skills in a common language, dominantly English in most cases since "...students whose access to a good employment track on graduation depends heavily on their proficiency in English." (Coleman, 2006, p.5-6), has shaped most national education policies (Akcay, 2003; Leung and Rampton, 2001). In addition, apart from having certain levels of education and special training, to be active in "urban technological societies (which) operate on the premise that their members can read" (Wallace, 1992, p.5), they are supposed to be world-wide literate.

Due to its prominent importance, reading is examined and defined by many researches just like Ajideh (2003) stating it as an "interaction between the writer and the reader mediated through text" (p.2). Being a broad activity, reading covers establishing clear purposes, activating necessary reading skills and strategies, based on the background knowledge, making some inferences and monitoring comprehension by evaluating the information gained form the text and using the background knowledge. For that case, background knowledge is defined as "ones previously acquired comprehensive knowledge or world knowledge and one's special knowledge on a certain subject...either in or out of school and an accumulation of a variety of experiences" (Zhang, 2005, p. 112). In support of that accumulation, interest is the stimulating power because the reader has a long term orientation toward what is being interested (Schiefele, 1992).

In the present context, the students, who are at the intermediate level of English at TOBB University of Economics and Technology-Preparatory Class in the second term of 2009-2010 academic year, are not motivated to become fluent and independent readers. They are highly resistant in reading and writing sessions to answer comprehension and/or inference questions due to the topic which is uninteresting and/or unfamiliar for them. Unfortunately, the assessment case is not very different; although they know language structures and vocabulary enough, the reading exam scores are poor. Therefore, to enrich students' learning process, it is aimed to examine the relationship of background knowledge, topic interest and reading performance of English language learners.

To realize the purpose of the study, a reading interest questionnaire and three reading comprehension tests, accompanied with a 2-item background & interest questionnaire, were developed. The reading comprehension tests, whose readability scores were within the standard limits, were adapted based on the results of reading interest questionnaire in three groups; high-, moderate-and low-interest tests. Each test was accompanied with 10 multiple choice comprehension and/or inference questions which were analyzed by measurement and evaluation experts. After being piloted, these instruments were implemented on 75 learners. The tests were applied every second day at the same session in each class to get more reliable data. The results obtained from the instruments were analyzed through SPSS 15.0 by using descriptive statistics as average and standard deviation, and inferential statistics as one-way ANOVA and Spearman's correlation test.

The results revealed that there is a significant difference among the three reading performance scores of the language learners (F (2, 222) = 36.41, p <.05). Low interest-low background knowledge test was the one which students succeeded the least (M:2.54), while moderate interest-moderate background knowledge test presented them a chance to achieve more (M:4.01). Lastly, the students got their best score when it was time for high interest-high background test (M:5.14). Moreover, the correlation of topic background knowledge and interest was highlighted for each of three reading comprehension tests (*rho*= .34 (1), .60(2), .59(3), n=75, p <.05). As the highest interest topic proved to serve for the highest background knowledge, like the low interest text holds the least amount of background knowledge. In relation to the previous findings, the significant relationships of (a) background knowledge and reading performance (*rho*= .15 (1), .68(2), .46(3), n=75, p >.05) as well (b) topic interest and reading performance were also significantly important (*rho*= .54(2), .75(3) n=75, p <.05). That's to say, students get the highest test score whose reading context serves for the highest amount of background knowledge. Similarly, students got the highest reading performance score in the test of high interest as it is also the text of high-background knowledge, while their score deteriorated for moderate-interest test and even got the worst when it was time for low-interest test.

Based on the results of the study, it is good to utilize the information for better practice. For that, EFL reading teachers need to handle the problem by manipulating either the text or the reader (Wallace, 1992). For that, Carrel and Eisterhold (1983) suggested choosing the texts in consideration of content, level of difficulty and length but relevant to readers' experiences and interest which activate appropriate schemata to understand the text. To serve that purpose, different instruments can be utilized to gain information about readers' background knowledge and interest because employment of that information leads students to be more motivated and hold a purpose to read. Also Hudson (2007) advised to enhance readers' background knowledge through extensive reading and free volunteer reading activities (Carrell & Wise, 1998) even in the native language since accumulation of the topic knowledge and getting familiar with it are important because "in general people forget the actual language but remember the message."(Sinclair, 1990, p.16). Moreover, the test should balance the linguistic and background cues for comprehension process not to be hindered by any of two (Bernhardt, 1998). As Bensoussan (1998) stated completely unfamiliar topics place the reader at an unfair difficulty, so readers should be discriminated based on their reading skills and abilities; but not on low interest or background knowledge (Shnayer's, 1968).

Keywords: background knowledge, reading comprehension, reading performance, interest.

TÜRKİYE-HOLLANDA OKULÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Nermin KARABACAK, Rize Üniversitesi, nerminkarabacak@hotmail.com
Şükrü ADA, Atatürk Üniversitesi, sukruada@atauni.edu.tr
Selami SÖNMEZ, Atatürk Üniversitesi

Özet

Türkiye'de eğitim veren özel ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulöncesi eğitim kurumlarının; uygulaması ve ürün açısından değerlendirilmesi, eğitim programları alanında uzman kişiler tarafından incelenerek, uygulama açısından ürün değerlendirilmesi yapılacaktır. Aynı şekilde; Hollanda'da eğitim veren devlete bağlı formal okulöncesi eğitim kurumları ile serbest eğitim programı uygulayan (outdoors school) uygulaması ve ürün açısından değerlendirilmesi, eğitim programları alanında uzman kişiler tarafından incelenerek, uygulama açısından ürün değerlendirilmesi yapılacaktır. Her iki ülkenin okulöncesi eğitim programlarının değerlendirilmesinden sonra; her iki ülkenin okulöncesi eğitim programları; uygulama, yaratıcılık ve ürün açısından değerlendirilerek benzerlik ve farklılıkların karşılaştırması yapılacaktır.

Yaratıcılığın ve araştırmacılığın geliştiği ve geliştirildiği ve sevdirildiği en iyi dönem okul öncesi yani erken çocukluk dönemidir. Dolayısıyla bu çalışmada; her iki ülkenin de okul öncesi eğitim programları karşılaştırılarak, eğitim programları, yaratıcılığı desteklemekte midir? Desteklememekte midir? Yaratıcılığı destekliyorsa; hangi yönlerden desteklemektedir? Desteklemiyorsa eğitim programında yer alan bu kazanımlar hangileridir? Bu soruların cevapları da; bu alanda yapılan araştırmalar incelenerek desteklenecektir. Bu çalışmada; Türkiye ve Hollanda'daki okulöncesi okullarının eğitim programların; benzerlik ve farklılıkları; uygulama ve ürün ve karşılaştırılarak programların değerlendirilmesi yapılacaktır.

Bu çalışmada; Türkiye ve Hollanda'daki 2010-2011 eğitim-öğretim okulöncesi eğitim kurumlarının programı incelenerek karşılaştırılacaktır. Bu çalışma için araştırmacı; Hollanda Yüksek Eğitim Enstitüsü tarafından yürütülen "Erken Çocukluk Eğitimi" projesinde yer almaktadır. Hollanda'daki çalışmalar için ise 26-30 Eylül 2011'de beş günlük çalışma ziyaretinde bulunacaktır. Ve gerekli veriler burada toplanacaktır.

Türkiye ve Hollanda'daki 2010-2011 eğitim-öğretim okulöncesi eğitim kurumlarının programı değerlendirildikten sonra yapılacak ve önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, eğitim program, değerlendirme

A COMPARISON OF PRESCHOOL EDUCATION PROGRAMS OF TURKEY AND NETHERLANDS

Nermin KARABACAK, Rize University, nerminkarabacak@hotmail.com
Şükrü ADA, Atatürk University, sukruada@atauni.edu.tr
Selami SÖNMEZ, Atatürk University

Abstract

In this study, the educational implementations and their outcomes at public and private pre-school foundations in Turkey by the experts in the field of educational program and findings are to be evaluated. Likewise, the same procedure will be conducted in public pre-school foundations and outdoor schools in Netherlands. After the evaluation of both countries' preschool education programs, they will be compared and contrasted in terms of implementation, creativity and outcome.

The most important period in which creativity and inquiry are developed and those are liked is pre-school education period or early childhood. Therefore, do the pre-school education programs of Turkey and Netherlands support creativity? If they support in what aspects do they support creativity? If not what are their programs' assets? The answers of these questions will be investigated through literature review.

The similarities and differences of the preschool education programs of Turkey and Netherlands, and their practices and outcomes will be evaluated.

In this comparative study, the researcher takes place in a project "Early Childhood Education" carried out by Netherlands Institute for Higher Education. As for the studies in Netherlands, a study visit will be held on 26-30 September 2011, and the data will be obtained there.

After a comparison of both countries' preschool education implementations is completed, findings will be evaluated and some suggestions will be made.

Keywords: preschool education, education program, evaluation

BİLİM SANAT MERKEZLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi, oakinoglu@marmara.edu.tr

Özet

Bu araştırmada, bilim sanat merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin bilim sanat merkezlerine ilişkin görüşleri değerlendirmiştir. Araştırma betimsel tarama modelinde basit tesadüfi örneklem tekniğiyle belirlenen çeşitli branşlardan toplam 26 öğretmen(14 bay 12 bayan) üzerinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul ve çevre illerde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen görüşleri, 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bilim sanat merkezi öğretmenleri öğretim sürecinde öğrencilerle en çok öğrenme yöntemleri(25 öğretmen), araştırma teknikleri (24 öğretmen), bilimsel çalışma yöntemleri (22 öğretmen), problem çözme teknikleri (21 öğretmen), grupla çalışma teknikleri (19 öğretmen), iletişim becerileri(17 öğretmen), sosyal-kültürel etkinlikler (12 öğretmen) gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Üstün yetenekli/zekalı öğrencilerle çalışmanın olumlu yönlerini, verimli ve yaratıcı çalışma(23 öğretmen), motive edici(19 öğretmen), eğlenceli(17 öğretmen) olarak belirtirken üstün yetenekli/zekalı öğrencilerle çalışmanın zorladığı alanlar olarak aile baskısı (17 öğretmen), sınav kaygısı(14 öğretmen), paylaşım(12 öğretmen), sosyalleşme (11 öğretmen) olarak yansıtmışlardır. Üstün yetenekli/zekalı öğrencilerin eğitiminin önemini bireysel eğitime ihtiyaç duymaları(17 öğretmen), okulda aradıklarını bulamamak (15

öğretmen), okullar üstünler için yeterli değil (13 öğretmen) olarak değerlendirmişlerdir. Bilim sanat merkezlerinde görev yapan öğretmenler üstün yeteneklilere yönelik belirgin bir çerçeve eğitim programının yokluğunu(25 öğretmen), öğretmen çalışmalarının ödüllendirilmemesinin (20 öğretmen) ve akademik desteğin yetersizliğini (18 öğretmen) çalışmalarında yaşadıkları en büyük sıkıntı kaynakları olarak değerlendirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Bilim Sanat Merkezleri, Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Programları

ART AND SCIENCE CENTRES FOR TEACHERS

Orhan AKINOĞLU, Marmara University, oakinoglu@marmara.edu.tr

Abstract

In this research the opinion about science and art centres of teachers who work in these centres was evaluated. This research was done with the help of simple random sampling technique. The 26 teachers who were chosen from different branches (consisting 14men and 12 women) were working in the academic year 2009/2010 in Istanbul and surrounding cities. Teachers' comments on the study, consisting 10 questions, were gained from a semi- structured interview form.

Teachers of the science and art centres mostly acquired during the teaching process with their students learning methods (25 teachers), research techniques (24 teachers) scientific research methods (22 teachers), problem- solving techniques (21 teachers), techniques for working in group (19 teachers), communication skills (17 teachers) and social and cultural activities (12 teachers). The teachers stated that the positive aspects of working with gifted students are efficient and creative work (23 teachers), motivational (19 teachers) and makes fun (17 teachers). Nevertheless, the difficult areas of working with gifted children are according to the teachers, family pressure (17 teachers), test anxiety (14 teachers), sharing (12 teachers) and socialization (11 teachers).

The importance of the gifted students' education is linked with the need of individual education (17 teachers). This need results with dissatisfaction of the teachers (15 teachers) and with the opinion the schools are not providing gifted students good enough (13 teachers). Teachers who work in the art and science centres assessed that the biggest problems are the absence of a clear framework for gifted students (25 teachers), no award for teachers work (20 teachers) and lack of academic support (18 teachers).

Keywords: Art and Science Centres, Teacher Training, Education Programs

TÜRKİYE'DE ÖĞRENİMLE UZAKTAN VE ELEKTRONİK EĞİTİM ALANINDA KARŞILAŞILAN KRİTİK NOKTALAR, ENGELLER VE ÇÖZÜM ALTERNATİFLERİ

Tuna USLU, Gedik Üniversitesi, tunauslu@gmail.com

Özet

Çalışmamızda öncelikle Türkiye'deki uzaktan eğitim ve elektronik öğrenme örneklerine yer verilerek önümüzdeki yıllarda gerçekleşecek projeler aktarılmaktadır. Diğer taraftan ise, meslek liseleri ve üniversiteler ile sanayi arasında iletişimsel sorunlar ele alınmaktadır. Sektörlerin kendine özgü yapılarından kaynaklanan farklılıklar, üniversite-sanayi etkileşiminde de rol oynamaktadır. Ancak çeşitli alternatif, bilişim uygulamaları, teknoloji transferi, yenileşme ve araştırma-geliştirme yöntemleriyle bu engellerin aşılabildiği de çeşitli vakalarda görülmektedir. Diğer taraftan bu noktada, üniversite, meslek liseleri ve yüksek okullarının sanayiyi desteklemesi açısından gerçek hayata yönelik oynadıklara roller daha fazla önem kazanmaktadır ki yaptığımız araştırmada da bu varsayımı destekleyen tespitlere ulaşılmıştır.

Bilgi iletişimi araçlarının gelişmesi ve kanallarının zenginleşmesi, işletmelere ve yüksek öğrenim kurumlarına hizmet sunumu için farklılaştırmaya imkân tanıyan bir altyapı sunmaktadır. Bu çalışmada öncelikle sanayi ve eğitimde bilgi iletişiminin yeri ve yeni hizmetlerde artan rolü derinlemesine incelenmektedir. Çalışmalarımızın örneklemi üretim ve yüksek öğrenim başta olmak üzere farklı sektörlerden seçilmesine rağmen, diğer sektörlerdeki bilgi paylaşımı ve bilişim araçlarının kullanımına yönelik genel sonuçlara da ulaşılmıştır.

Önceki çalışmalarda, özellikle sağlık ve eğitim sektöründe diğer sektörlere kıyasla hem dikey hem de örgütsel iletişimin düşük olduğu, dışarıdan bilgiye de ulaşımın kısıtlı olduğu tespit edilmiştir (Özarallı ve Uslu, 2009; Uslu ve Çam, 2010), ancak bunun nedenleri ve yapısı araştırılamamıştır. Bu çalışmada bu kısıtlara değinilmekle birlikte eğitim sektörünün iş yaşamına açılımını engelleyen iletişimsel sorunlar da tespit edilmeye çalışılmaktadır. Eğitim sektöründe bilginin mevcudiyeti ve kullanılması fiziksel sistemlerden daha çok örgütün yönetimi, ilişki ağları ve kişilerarası etkileşimlerle sağlanmaktadır. Bu araştırmada, yönetim ve esnek örgüt yapısının, kişilerarası ilişkileri nasıl etkilediği ve bu etkinin örgüt içinde bilginin yönetilmesinde nasıl rol oynadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla çalışmamızdaki ilk ana hipotez;

H1: Eğitim alanında bürokratikleşme veya esnek bir yönetim yapısının bulunmaması, çalışanlar arasındaki etkileşimi kısıtlayarak bilgi yönetimi üzerinde negatif etki yaratır.

Veriler 180'den fazla eğitmenden toplanmış, faktörlerin belirlenmesi, fark testleri ve regresyon analizi için SPSS kullanılmıştır. Sonuçlar, özellikle eğitim sektöründe kurum yapısının bürokratikleşmesinin, çalışanlar arasındaki etkileşimi kısıtlayarak bilgi yönetimi üzerinde negatif etkisi olduğunu göstermektedir.

Örgütlerde bilgi, yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ve yatay iletişim kanallarını takip ederek yayılabilir. İkinci araştırmamızın amacı, eğitmenlerin bilgi teknolojilerini kullanmalarının, ne derecede örgütsel iletişime ve kuruma katkısının bulunduğunu saptamaktır. Yaptığımız ikinci saha çalışmasında ise, eğitim ile diğer sektörler arasındaki farklılıklara göre bilgi paylaşımının dikey ve yatay iletişimi nasıl etkilediği ve bu etkinin eğitim kurumlarına güven ve bağlılık üzerinde etkisi sorgulanmıştır. Kolayda örneklem yöntemiyle 147 eğitim sektörü mensubuna ve karşılaştırma amacıyla 211 diğer sektör çalışanına internet aracılığıyla e-posta gönderilerek anket doldurtulmuştur. İstatistiksel veriler SPSS ve AMOS aracılığıyla değerlendirilmiştir. Sonuçlar, okullardaki örgüt yapısına göre çalışanların bilgi iletişimine girme biçimlerini ve bilgi yönetimi uygulamalarını algılayışlarını ortaya koymaktadır. Eğitim sektörüne ilişkin yaptığımız her iki çalışmada da bilgi paylaşımı ve iletişim biçimleri ile ilgili ilginç sonuçlara ulaşılmış, eğitim sektörünün diğer hizmet sektörlerine göre bilgi iletişimi açısından farklı yapıları olduğu da ortaya konmuştur. Hizmet sektöründe bilgi paylaşımı ve teknolojileri ancak her yönde iletişim kanallarının kullanılabilirliğini artırarak örgüte bağlılığı ve güveni etkileyecektir. Dolayısıyla çalışmamızdaki ikinci ana hipotez;

H2: Eğitim alanında bilgi paylaşımının ve uygulamalarının etkinliği, çalışanların aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve yatay yönde kurdukları iletişime olumlu etkisi aracılığıyla örgüte bağlılığı ve güveni artırır.

Sonuçlar, eğitim kurumlarındaki örgüt yapısına göre çalışanların bilgi iletişimine girme biçimlerini ve bilgi yönetimi uygulamalarını algılayışlarını ortaya koymaktadır. Yüksek öğrenim ve üretim sektörleri arasındaki farklılıkları göstermek için kurulan yapı denklik modelleri de karşılaştırılmıştır. Çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlardan yola çıkarak, üniversiteler ile sanayi arasındaki iletişimi kuvvetlendirecek önerilerde de bulunulmuştur. Buradan hareketle eğitim sektöründeki sorunların pratik uygulamalara aktarımında yaşanan ve gelecekte yaşanması muhtemel sorunlar tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: uzaktan öğrenme, e-öğrenme, bilgi yönetimi, örgütsel davranışlar.

THE CRITICAL POINTS OF LONG DISTANCE EDUCATION AND E-LEARNING IN TURKEY

Tuna USLU, Gedik University, tunauslu@gmail.com

Abstract

This article proposes three different empirical studies about knowledge management in education and the use of information and communication technologies (ICT). It develops a framework for the examination of knowledge mananagement and organizational commitment, in the light of recent developments in e-learning, communication, distance learning and information technologies. The author of this paper proposes post-bureaucratic characteristics of schools and communicational factors that may predict knowledge management effectiveness in organizations and organizational affective commitment for different service sectors. Communication plays an important role in the development of trust within an organization (De Ridder, 2004). Direct and indirect communication of supervisors is also effective on employees' affective organizational commitment (Van Vuuren and others, 2007). The conceptual framework of the research is based on the Social Identity Theory (Postmes and others, 2001). The communication media and channels (phone, e-mail, intranet, social networks, etc.) and the economic level of the region have also a moderating effect between knowledge sharing and acquisition process (Uslu and others, 2011). The proposed two stage model specifies the effects of bureaucratic characteristics on knowledge management practices and how often employees from different sectors use advanced communication technologies to access information and facilitate interpersonal relationships that contribute to organizational affective commitment. Teachers participated in the studies. Based on the results, a number of practical implications for long distance education are discussed, and suggestions for further research are presented.

Determining which factors promote or impede the organizational commitment within schools constitutes an important area of research. This paper focuses on five such influences: supervisory and organizational trust, vertical (downward and upward) communication, knowledge sharing and the use of information and communication technologies (ICT). Moreover, the proposed model specifies how often teachers use advanced communication technologies to access information and facilitate interpersonal relationships that contribute to organizational commitment. The author presents, analyzes and compares direct and indirect alternative models for structure equation modellling. Using mediation analysis and structural equation modeling, the author found that downward communication and structure of information sharing predict upward communication, trust of teacher's supervisors and organizations while upward communicaiton predict one's affective commitment to the organization.

The results suggest that upward and downward communication positively influences trust and commitment to the education, and is in turn positively influenced by information and technology use. Task-related upward communication is found to be a key variable for affective commitment. Information communication media and also economic level of region are also significantly effective on our vairables. This study suggests that the relationship between knowledge sharing and organizational behaviors is complicated, and that simple strategies focusing on either structure or media richness of information comunication may be ineffective for dealing with all teachers in schools. Based on these results, a number of theoretical and practical implications of this perspective for education sector and their members are discussed, and suggestions for further research are presented.

Keyword: distance learning, employee attitudes, knowledge sharing, communication, trust, organizational commitment.

References

De Ridder, J. (2004). "Organisational communication and supportive employees", Human Resource Management Journal, (14)3, 20-30.

Postmes, T. Tanis, M. and Wit, B. (2001). "Communication and commitment in organizations: A social identity approach", Group Processes Intergroup Relations, 4(3), 227–246.

Van Vuuren, Mark, Menno D.T. de Jong, Erwin R. Seydel (2007). "Direct and indirect effects of supervisor communication on organizational commitment", Corporate Communications: An International Journal, (12)2, 116-128

Uslu, Tuna ve E. Meltem Çam (2011) "Türkiye'deki Hizmet Sektöründe Bilgi İletişimi: Uzaktan Sağlık, Destek ve Eğitimde Saha/Vaka Çalışmaları - Information and Communication Technology (ICT) Use in Turkish Service Sectors and Long Distance Health Care Practices", International 8th Knowledge, Economy & Management Congress Proceedings, Istanbul University Faculty of Economics, Istanbul, ISBN: 978-9944-0203-7-4, ss. 1049-1063

LİSE FİZİK VE BİYOLOJİ ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Türkkan GÜLYURDU, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, gulyurduturkkan@yahoo.com

Ali ERYILMAZ, ODTÜ, eryilmaz@metu.edu.tr

Özet

Türkiye'de ilköğretim programlarından sonra ortaöğretim programları da değişmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Lise 9. Sınıf Fizik ve Biyoloji öğretim programları 2007 yılında kabul edilmiş ve 2008-2009 öğretim yılında uygulanmaya konmuştur. Lise 10. Sınıf Fizik ve Biyoloji öğretim programları 2008 yılında kabul edilmiş ve 2009-2010 öğretim yılında uygulanmaya konmuştur. Kabul edildikten sonra bu kadar kısa zamanda uygulanmaya başlanması öğretmenlerin yeterince bilgilendirilemediği sorusunu akla getirmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Lise Fizik dersi programını geliştirme komisyonu üyelerinin, okullarda fizik dersi programını tanıtım etkinlikleri sırasında yeni fizik ders programını fizik dersi öğretmenlerinin yeterince incelemediklerini gözlemlemiş oldukları, ders programlarının eğitim ve öğretimin temeli olması ayrıca fizik ve biyoloji ders programlarının köklü değişikliklerle çıkmış olması bu çalışmayı başlatan etkenlerdendir. Bu köklü değişikliklerden birisi de bilgi kazanımlarının beceri kazanımları ile birlikte yedirilmiş

olarak programda yer almış olmasıdır. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı lise fizik ve biyoloji öğretmenlerinin yeni hazırlanan 9. ve 10. sınıf fizik ve biyoloji öğretim programlarındaki beceri kazanımlarını ne kadar inceledikleri hakkında görüşlerini almaktır.

Bu çalışma bir anketleme çalışmasıdır. 11 Haziran 2009 tarihinde Erzurum-Ilıca Hizmet-içi Eğitim Enstitüsü'nde 9. sınıf fizik ve biyoloji dersi programı tanıtım kursuna katılan ve farklı illerde görev yapan fizik ve biyoloji öğretmenleri ile, 4 Ekim 2009 tarihinde Adana Milli Eğitim Müdürlüğü'nün düzenlediği Adana ilindeki değişik liselerde görev yapan lise fizik dersi öğretmenlerine yönelik fizik dersi programının tanıtımı seminerinde ve 01-30 Kasım 2009 tarihleri arasında Ankara ilinde Atatürk Anadolu Lisesi, Ankara Fen Lisesi, Gazi Çiftliği Lisesi, Tevfik İleri İmam Hatip Lisesi, Rüştü Uzel Kimya Meslek Lisesi, Mimar Sinan Yapı Meslek Lisesi, Gazi Endüstri ve Anadolu Teknik Lisesi, Bilim Koleji, Başkent Üniversitesi Ayşe Abla Koleji, Kılıçarslan Lisesi'nde görevli toplam 312 öğretmene (124 biyoloji ve 188 fizik öğretmeni) beş sorulu bir anket uygulanmıştır. Erzurum'da 104 biyoloji ve 107 fizik, Adana'da 52 fizik ve Ankara'da 20 Biyoloji ve 29 fizik öğretmeni ankete katılmıştır. Kendisine anket dağıtılan 400 öğretmenden 312'si ankete net cevaplar vermiş ve değerlendirmeye alınmışlardır. 85 öğretmen ankete katılmamış ve 3 öğretmenin ise anket kâğıtlarının incelemesinde yeterli ve tutarlı cevaplama yapmadıkları tespit edildiğinden bu öğretmenlerin anket formları değerlendirmeye alınmamıştır. Ankete katılan öğretmenlerden anket sorularında kendilerine sunulmuş olan şıklardan birini seçip gerekli olduğunda görüşlerini açıklamaları istenmiştir.

Aşağıda sırasıyla sorular ve bu sorulara ait sayısal veriler ile değerlendirmeler sunulmuştur.

1. Soru: Yeni lise fizik/biyoloji programında "Beceri Kazanımları" bölümünü incelediniz mi? Ankete katılanların yarısı incelediğini belirtmiş olup fizik ve biyoloji öğretmenleri arasında önemli bir fark görülmemektedir. İncelemeyenlerin ve şöyle bir göz gezdirenlerin de yarıya yakın bir oran teşkil etmiş olması düşündürücüdür.

2. Soru: Bilgi kazanımlarının "Beceri kazanımları" ile birlikte verilmesi sizce uygun mu? Ankete katılanların büyük çoğunluğu (%83 civarında) bilgi kazanımlarının beceri kazanımlarıyla birlikte verilmesini uygun bulmaktadır. Bu soruda da fizik ve biyoloji öğretmenleri arasında önemli bir fark ortaya çıkmamıştır.

3. Soru: Bilgi Kazanımları ile Beceri kazanımları arasında bir karşılaştırma yapsanız sizce hangisi daha önemlidir? Ankete katılanların yarıya yakını her iki kazanım grubunu eşit önemde görmektedir. Yalnız fizik öğretmenleriyle biyoloji öğretmenleri arasında yaklaşık olarak %11 oranında biyoloji öğretmenleri lehine bir fazlalık söz konusudur. Burada beceri kazanımlarının daha önemli olduğunu ifade edenlerin oranı (%31 civarında) da dikkat çekicidir.

4. Soru: Yeni lise fizik/biyoloji programında "Beceri Kazanımları" içinde gereksiz olduğunu düşündüğünüz kazanım var mı? Ankete katılanların yaklaşık yarısı yok yanıtı vermiştir. Fakat yeterli bilgisi olmadığı için cevap veremeyenlerin oranının yaklaşık %51 gibi büyük bir oran olması ise düşündürücüdür. Bu soruda yeterli bilgisi olmayanların fizik öğretmenleri arasında %54, biyoloji öğretmenlerinde ise %46,6 gibi yüksek bir rakama ulaşmış olması düşündürücüdür.

5. Soru: "Beceri Kazanımları"na eklenmesini gerekli gördüğünüz kazanım var mı? Ankete katılanların yarıdan biraz (5 puan) fazlası yok yanıtını vermiştir. Fakat yeterli bilgisi olmadığı için cevap veremeyenlerin oranının yaklaşık %42 gibi büyük bir oran olması ise yine düşündürücüdür. Bu soruda da fizik ve biyoloji öğretmenleri arasında önemli bir fark ortaya çıkmamıştır.

Sonuç olarak, ankete katılmış az sayıda bazı öğretmenin açıklama zorunluluğu getirilmiş seçenekleri işaretledikten sonra açıklama yapmamış olmaları bu seçenekleri çok bilinçli olarak işaretlemedikleri yönünde bir saptama yapma imkânı vermiştir. Araştırma derecesinde inceleme yapanların oranının hemen hemen her soruda çok düşük olması (%2,6 ile %8,1 arası), ayrıca araştırma yapanlara ne yaptıkları sorulduğunda hiç ya da tatmin edici bir cevap yazamadıkları, bilgi ve beceri kazanımlarını birbirine karıştırdıkları göz önüne alındığında, hizmet içi öğretim programına katılan öğretmenlerimizin bile ders programlarını yeterince okumadıkları, programa bakış açılarının derinlemesine ve duyarlı olmadığı sonucuna varılabilmektedir. Ayrıca süresinin kısalığı, katılımın toplam öğretmen sayısına oranla düşüklüğü, yetişkin eğitiminin ilkelerinin yeterince uygulanamaması gibi nedenlerden dolayı bir haftalık hizmet içi eğitim kurslarının etkinlikleri de tartışmaya açılmalıdır.

Bu çalışmanın sonucunda öneriler olarak; ders programlarının okullarda okul müdürlerince zimmetli olarak öğretmenlere dağıtımı için Milli Eğitim Bakanlığı'nın gerekli yönergeleri çıkarması ve uygulamaya koyması, TRT ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa çalışmasıyla televizyonun öğretmen eğitiminde kullanılması, öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin okul birimlerinde gerçekleştirilebilmesi için gerekli düzenlemelerin Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılması akla gelmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fizik Öğretim Programı, Biyoloji Öğretim Programı, Öğretmen Görüşleri, Beceri Kazanımları

TEACHERS' VIEWS ABOUT HIGH SCHOOL PHYSICS AND BIOLOGY CURRICULA

Türkkan GÜLYURDU, MEB, gulyurduturkkan@yahoo.com
Ali ERYILMAZ, ODTÜ, eryilmaz@metu.edu.tr

Abstract

After implementation of the curricula in elementary education, the curricula in secondary education have been changed and implemented. 9th grade high school physics and biology curricula approved in 2007 and implemented in 2008-2009 academic year. Implementation of the curricula in very short time after the approval leads us to think whether the teachers have not adequately informed about the curricula. Members of curriculum development group in the board of education noticed that physics teachers did not adequately analyzed the curriculum. All the lessons are based on the curriculum. Moreover, the physics and biology curriculum have been drastically changed. These are the reasons why this study is started. One of these changes is the integration of the skill objectives with the content objectives. In this scope, the purpose of this study is to determine physics and biology teachers' views about how much did they analyze the skill objectives in 9th and 10th grade curricula.

This study is a cross sectional survey. The participants of the study were the participants of three in-service teacher training programs: i) Physics and biology teachers participated in Erzurum-Ilıca in-service institute of education who worked in different high schools and coming from different counties held in June 11th, 2009, ii) physics teachers who worked in different school in Adana in in-service program held in October 4th, 2009 organized by Adana national education directorate, and iii) physics and biology teachers in the in-service education program held in November 01st through 30th 2009 coming from different high schools in Ankara: Atatürk Anadolu High School, Ankara Science High School, Gazi Çiftliği High School, Tevfik İleri İmam Hatip High School, Rüştü Uzel Chemistry Vocational High School, Mimar Sinan Building Vocational High School, Gazi Industry and Anadolu Technical High School, Bilim Koleji, Başkent Üniversitesi Ayşe Abla Koleji, Kılıçarslan High School. A questionnaire with five questions was administered to 312 teachers (124 biology and 188 physics teachers). 104 biology and 107 physics teachers in Erzurum, 52 physics teachers in Adana, and 20 biology and 29 physics teachers in Ankara participated in the study. Although 400 questionnaires were distributed, only 312 of them were eligible to proceed. 85 of the teachers did not want to attend in the questionnaire and 3 of them were inconsistent in the answers so

they were discarded from the study. The teachers participated to the study were asked to choose one of the alternatives given to them and write the reason of their choices.

In the following paragraphs, the questions, some numerical values and some interpretations were presented consequently.

Question 1: Did you analyze skill objectives in new Physics/Biology high school curricula? Half of the participants indicated that they analyzed the skill objectives. There are no significant differences between the physics and biology teachers. It is noteworthy that half of the participant did not analyze or only glance at the skill objectives.

Question 2: Is it appropriate to give the content objectives with the skill objectives? Most of the respondents (83%) found appropriate to give two objectives together. There are no significant differences between the physics and biology teachers in this question.

Question 3: If you compare the skill objectives with the content objectives, which one is more important? Approximately half of the respondents gave same importance to both objectives. However, there is an 11% difference between the biology and physics teachers in favor of biology teachers. Moreover, 31% of the participants indicated that the skill objectives are more important than the content objectives.

Question 4: Do you think that any of the skill objectives is unnecessary? Approximately half of the respondents indicated that they are all necessary. However, it is noteworthy that approximately 51% of the participants did not respond this question. This percentage is 54 for the physics teachers and 46.6 for the biology teachers. Probably they don't have enough information to answer the question. This is very noteworthy finding.

Question 5: Is there any objectives that should be added to the skill objectives? 55% of the respondents indicated that there is no objective to add. However, it is noteworthy that approximately 42% of the participants did not respond this question. Probably they don't have enough information to answer the question. There is no difference between the physics and biology teachers in this question.

As a conclusion, although less number of the participants chose the alternatives, very few of them wrote the reasons of choosing that alternative. This may indicate that their responses were not as a result of the informed decision. Even the teachers who participate to the in-service teacher education programs did not read the curricula adequately, did not have a deep understanding of the curricula, and did not have precise knowledge of the curricula. These were understood from i) because they have very low percentage (from 2.6% to 8.1%) in almost every question for analyzing the curricula deeply, ii) because they usually did not write their reasoning, and iii) because they confused the content objectives with the skill objectives. Furthermore, one week in-service teacher education programs must be criticized in terms of shortage of time, very low participation compared to the whole teachers, and lack application of adult education rules.

Suggestions for this study; i) the physics/biology curriculum books should be registeredly distributed to the teachers by their school principals, ii) television should be used for in-service teacher education, and iii) in-service teacher education programs should be undertaken in their own schools. In order to do these, required regulations and changes should be authorized by Turkish national ministry of education.

Keywords: Physics Curriculum, Biology Curriculum, Teachers' Views, Skill Objectives

---

GAZETELERDE YAYINLANAN BİLİM YAZILARININ FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN FEN OKURYAZARLIĞINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Zeynep Merve OSKAY, Gazi Üniversitesi, oskayzmerve@gmail.com
Tuğba GÖÇER, Gazi Üniversitesi, tugba_gcr@hotmail.com
Pınar FETTAHLIOĞLU, Gazi Üniversitesi, pinardnz@gmail.com

Özet

Gelişen ve durmaksızın ilerleyen bir bilgi toplumu haline gelen 21. yüzyıl dünyasında ülkeler ihtiyaçları doğrultusunda farklı ve istenen nitelikte bireyler yetiştirmek amacıyla farklı disiplinlere ağırlık vermektedirler. Bu disiplinlerden birisi de fen bilimleridir. Fen bilimleri, doğal çevreyi incelemeye yönelik bir süreç ve bu sürecin ürünü olan organize bilgilerden kurulu bilgilerin bütününü kapsamaktadır (Gücüm ve Kaptan, 1992). Bu bağlamda eğitim sistemi içinde yer alan fen ve teknoloji eğitiminin hedefi bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmelerini sağlamaktır. Diğer bir ifade ile fen eğitiminin amacı; gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde bağımsız yaşayabilmeleri, yaşam boyu karşılaşacakları genel ve özel problemlere çözüm üretebilecek yeteneğe sahip olmaları, bunu yaparken de mümkün olduğu kadar teknolojiyi kullanabilmeleri ve kendilerine olduğu kadar içinde bulundukları topluma da faydalı olabilmelerini sağlamaktır. Bu anlamda ülkemizde fen eğitimi belirlenen nitelikte bireyler yetiştirilmesi amacıyla 2005 yılında revizyona gitmiş ve Fen ve Teknoloji dersi öğretim programına evrensel niteliklere ve değişen dünyaya uyum sağlayacak bireyler yetiştirilmesi amacıyla 'Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı' temel vizyon haline gelmiştir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından birisi; "Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve **bilimsel düşünme gücüne**, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan **yapıcı, yaratıcı** ve verimli kişiler yetiştirmektir." Daha güçlü ve sağlıklı bir toplum düzeni kurmak çevremizdeki olayları anlamamıza ve yorumlamamıza, içinde yaşadığımız dünyayı ve evreni daha yakından tanımamıza bağlıdır. Gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde bağımsız yaşayabilmeleri, yaşam boyu karşılaşacakları genel ve özel problemlere çözüm üretebilecek yeteneğe sahip olmaları, bunu yaparken de mümkün olduğu kadar teknolojiyi kullanabilmeleri ve kendilerine olduğu kadar içinde bulundukları topluma da faydalı olabilmeleri büyük ölçüde ne kadar fen ve teknoloji okur-yazarı olduklarına bağlıdır. Fen okur-yazarlıktan kastedilen, fen bilimlerinin doğasını bilmek, bilginin nasıl elde edildiğini anlamak, fen bilimlerindeki bilgilerin, bilinen gerçeklere bağlı olduğunu ve yeni kanıtlar toplandıkça değişebileceğini algılamak, fen bilimlerindeki temel kavram, teori ve hipotezleri öğrenerek, bilimsel kanıt ile kişisel görüş arasındaki farkı anlayabilme davranışının kazandırılmasıdır. Bilimsel okur-yazarlığı kazanmış toplumlar, gelişmelere daha çabuk ayak uydurarak, yapılacak yenileştirme çalışmalarına önderlik edebileceklerdir (YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, 1997 a,b). Bilimsel okur-yazarlığın yedi boyutu vardır (MEB, 2005);

- Fen bilimlerinin doğası
- Anahtar fen kavramları
- Bilimsel süreç becerileri
- Fen-teknoloji-toplum-çevre etkileşimleri
- Bilimsel ve teknik psiko-motor beceriler

- Bilimin özünü oluşturan değerler
- Fenne ilişkin alaka ve tutumlar

Belirtilen nitelik ve boyutlara ilişkin olarak alan yazın tarandığında yurtiçi ve yurtdışı kaynaklı birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde gazetelerde yayınlanan bilim yazılarının Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin fen ve teknoloji okuryazarlığını ne kadar etkilediği ile ilgili içerik analizine rastlanmamıştır. Oysa ki, Brossard ve Shanahan (2006), yazılı basını izleyen öğrencilerin görsel basını izleyenlere göre fen ve teknolojik okuryazarlıklarının da yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. (Akt.Özdemir) Bu savdan yola çıkılarak yazılı basının öğretmenlerin de fen ve teknoloji okuryazarlığına etkisi olması kaçınılmaz olduğu düşülmektedir. Belirlenmiş olan fen teknoloji okuryazarlığı boyutlarının, bu niteliğe sahip öğrencilerin yetiştirilmesinde kılavuzluk eden öğretmenler de bulunması istenen bir durumdur.

Bu çalışmanın amacı; gazetelerde (yazılı basında) yer verilen bilim haberleri fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen okuryazarlığına olan etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Gazetelerde yer alan bilim yazılarından yola çıkarak fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Gazetelerde yer alan bilim yazılarının fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki gelişimde nasıl bir etkisi vardır?

3. Gazetelerde yer alan bilim yazıları fen dersi öğretmenlerince derslerde nasıl kullanılır ve yorumlanır?

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu araştırma niteliğine uygun olması açısından öğretmenlerin bilimin doğası, gazetelerdeki bilim haberlerinin mesleki gelişimlerine etkisi ve bu bilim yazılarını derslerinde kullanmalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan görüş formu kullanılmıştır. Araştırma 2010–2011 yılı bahar yarıyılında kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenen 20 fen ve teknoloji öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Ankette yer alan açık uçlu soruların çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen genel sonuçlara göre; ağırlıklı okunan gazeteler Hürriyet, Milliyet ve Sabah gazeteleridir ve öğretmenler genel olarak gazetelerin siyasi, güncel ve fen teknoloji sayfaları haberleriyle ilgilenmektedirler. En çok dikkatlerini çeken bilim yazıları ise güncel buluşlar ve son zamanlarda üzerine en çok haber yapılan Cern deneyi ile ilgili araştırmalar. Öğretmenler bilim haberlerinde yer alan kavramların birbirleriyle ilişkilerini okur okumaz çıkardıklarını ancak ilk kez karşılaştıkları ve çoğunlukla merak ettikleri kavramları incelemeye ve öğrenmeye çalıştıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Okudukları bilim yazılarının fenne ve teknolojiye olan meraklarını artırdığını, bakış açılarını genişlettiğini ve fenne ve teknolojiye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ankete katılan öğretmenler bilime-fenne ön yargı ile bakmadıklarını, bilimin, aksi ispat edilemedikçe doğru olduğunu düşündüklerini, bilimin her zaman gelişmeye ve ilerlemeye açık olduğunu düşünmektedirler. Ancak bilim haberlerinin boyutları açısından sonuçlar irdelenecek olursa öğretmenler bilimin daha çok ekonomik ve ahlaki boyutları olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler derslerinde daha çok dikkatlerini çeken ve öğrencileri derse güdeleyeceklerini düşündükleri haberleri derslerinin bir bölümünde kullandıklarını ya da öğrencilere aktardıklarını belirtmişlerdir. Bu paylaşılan haberlerin yorumlanmasında ise öğrencilerinin fennin hayatın her yerinde olduğunu fark etmelerini, bulunanların mutlak doğrular olmadığını kavramaları ve bilimsel yazılara ve ya bilgilere eleştirel gözle bakmaları gerektiğini fark etmelerini sağlayarak bu temel ilkeler ışığında bilim haberlerini yorumlamalarının daha doğru olacağına değindiklerini belirtmişlerdir.

RESEARCH OF THE IMPACT OF THE SCIENTIFIC ARTICLES ON THE NEWSPAPERS TO THE SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHERS

Zeynep Merve OSKAY, Gazi University, oskayzmerve@gmail.com
Tuğba GÖÇER, Gazi University, tugba_gcr@hotmail.com
Pınar FETTAHLIOĞLU, Gazi University, pinardnz@gmail.com

Abstract

In the 21.century world which has been a developing and progressive knowledge-based society, countries give weight to various disciplines to raise individuals according to their needs. One of these disciplines is science. Science is a process to analyze natural environment and comprises total knowledge which is the output of this process (GücümveKaptan, 1992). Inthiscontext, thegoal of scienceandtechnologyeducation -which in theeducationsystem- is toprovidegrowup as allindividualsareto be a scienceliteracy. Inotherwords, theaim of scienceeducation; futuregenerations can liveindependently, they can meettheirownneeds, theyhavetheability can producesolutionfor general andspecificproblems in lifetime, howeveraim of scienceeducation is theyusetechnology as much as possibleandprovidebecomeuseful as well as tothemselvesalsousefulfortheirsociety.Today, which is the age of science and technology, education of science has an utmost importance for preparing young population for a modern society. In 2005, our country made a revision in our education system and curriculum to raise wished and equipped individuals and since then "Science and Technology Literacy" has been a basic vision of the curriculum for the purpose of educating individuals to orientate themselves to Science and technology curriculum, to global qualifications and to fluctuant world.

According to the National Education Basic Law (No. 1739), one of the aims of Turkish National Education is "to raise individuals who have healthy personality and character in terms of body, intellect, morality and emotion, who have **the power of scientific thinking** and a wide world view, who care human rights, who feel themselves responsible against the society, and who are **constructive, creative** and productive." Having more powerful and healthier social order can only be achieved by understanding and criticizing what is happening around us and recognizing the world and the universe in which we maintain our lives. For the next generations, to be able to have independent lives, to satisfy their needs, to have the ability of problem solving, to use developing technology and also to be beneficial for both themselves and the people, are mainly dependant on their science and technology literacy. What is meant by scientific literacy is to enable people to know the nature of science, to understand how knowledge is gotten, to understand that "what is known is known just because we have some knowledge about it now, but knowledge can change", to make distinction between scientific evidence and personal ideas by realizing basic concepts, theories and hypothesis. By keeping pace with the developments, societies who have scientific literacy will be able to lead for new studies (The Council of Higher education/World Bank the Project of Developing National Education, 1997 a,b). Scientific literacy has seven dimensions (Ministry of National Education, 2005) ;

. Nature of Science
. Key concepts of Science
. Scientific Process Skills
. Interaction among Science-Technology-Society-Environment
. Scientific and technical psycho-motor skills

. Values which constitute the heart of the science
. Interest and attitude against science

We find several national and international researches when we make literature review for the subject area according to the qualities and sizes (dimensions) specified. However, there is a lack of content analysis considering effects of scientific articles published on the newspapers on the literacy of teachers of science and technology. Yet, in their research, Brossard and Shanahan (2006) found out that the scientific and technological literacy of the students who follow printed media is higher compared to those follow visual media (Akt. Özdemir). Following this hypothesis, we conclude that printed media inevitably have an effect on the scientific and technological literacy of the teachers as well. We deem the specified size of the scientific and technological literacy desirable for the teachers who guide students with such quality.

The aim of the study is to investigate the views of the teachers of science and technology on the effects of science news on their literacy. Within the scope of the study, we seek to answer the following questions:

1. What are the views of the teachers of science and technology on the nature of science from the point of scientific articles on the printed media?
2. What is the effect of scientific articles on the printed media on the professional progress of the teachers of science and technology?
3. How do teachers of science and technology use and interpret scientific articles in their classes?

The method of study is "situation study", which is a qualitative research method. In consistency with the quality of the research, an open-ended view form is used to investigate views of the teachers on the nature of science, effects of the scientific articles on their professional progress and their use of the articles in classes. The study is held with 20 teachers of science and technology who were determined through convenience sampling. The qualitative data which was obtained from the open-ended surveys was analyzed with the techniques of content analysis.

As the general result of the study, teachers mostly follow Hürriyet, Milliyet and Sabah as newspapers and they are usually interested in political, current, scientific and technological news. Among the scientific news, they are attracted by the new discoveries and the "Cern experiment" as it has been subject to the scientific news quite often. The teachers are usually familiar with the term and concepts in the articles, and if not, they try to learn and understand them, especially those they are curious about. They say that the articles they read increase their level of curiosity, widen their perspectives and affect their attitude towards science and technology positively. They also state that they do not have prejudicial attitude towards science, believe that technology and the scientific theories are only true until otherwise is proved, and are prone to change and developments. However, if we consider the results from the point of the scientific news, we can conclude that the economic and ethical aspects of science are more evident to the teachers.

Teachers mentioned that they preferred using news which is possible to raise attention and motivate students to courses. Commenting on the shared-news, they also mentioned that they touched on such points that students should be aware of science in life, should always be critical against scientific articles and news, and should keep in mind that knowledge is changeable.