

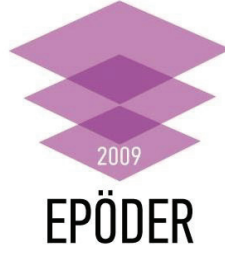


EPÖDER

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ
TURKISH CURRICULUM AND INSTRUCTION ASSOCIATION

ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

*International Journal of Curriculum and
Instructional Studies*



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

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

Derginin Akçalı Sponsoru (Sponsor)
EPÖDER

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

Yayın Kurulu (Editoritorial Board)

Prof. Dr. Özcan Demirel
Prof. Dr. Zeki Kaya
Doç. Dr. Ahmet Ok
Yrd. Doç. Dr. Suat Pektaş
Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı
Yrd. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır

Dil Editörleri (Language Editors)

Yrd. Doç. Dr. Neşe Tertemiz (Türkçe)
Yrd. Doç. Dr. Hanife Akar (İngilizce)

Kapak Tasarımı (Cover Design)
Veysel ŞAYLI

Dizgi (Design)
Şermin YILMAZ

Yönetim Yeri (Address)
Adakale Sokak 4/1 Yenışehir - ANKARA
Tel (phone): +90 0532 361 9318
Belgegeçer (Fax): +90 312 431 3738
e-ortam (Web Page): <http://www.ijocis.org>
e-posta (E-mail): demirel.ozcan@gmail.com

Baskı [Publication]
Cantekin Matbaası
Kazım Karabekir Cad. Ali Kabakçı İşhanı
85/2 İskitler ANKARA
ISSN/2146-3638

DANIşMA KURULU / ADVISORY BOARD

ACAT	Bahaddin	Osmangazi Üniv.	Eskişehir
AKSU	Meral	ODTÜ	Ankara
BAYKAL	Ali	Boğaziçi Üniversitesi	İstanbul
DEMİREL	Özcan	Hacettepe Üniversitesi	Ankara
DOLL	William	Victoria University	Kanada
ERDEN	Münire	Yıldız Teknik Üni.	İstanbul
EZECHIL	Liliana	University of Pitești	Romanya
GALEVSKA	Natasa Angelosko	Ss. Cyril and Methodius University	Makedonya
GÜRKAN	Tanju	Girne Amerikan Üni.	KKTC
GÜROL	Mehmet	Fırat üniversitesi	Elazığ
HAKAN	Ayhan	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir
KAYA	Zeki	Gazi Üniversitesi	Ankara
KISAKÜREK	M. Ali	Ankara Üniversitesi	Ankara
KÖMLEKSİZ	Müfit	Uluslar arası Kıbrıs Üni.	KKTC
MIRCHEVA	Violeta	Sofia University	Bulgaristan
ÖZER	Bekir	Doğru Akdeniz Üni.	KKTC
PINAR	William F.	University of British Columbia	Kanada
ROPO	Eero	University of Tampere	Finland
SAĞLAM	Mustafa	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir
SARAÇALOĞLU	A. Seda	Adnan Menderes Üni.	Aydın
SAYLAN	Nevin	Balıkesir Üniversitesi	Balıkesir
SENEMOĞLU	Nuray	Hacettepe Üniversitesi	Ankara
SKEVA	João Para	University of Massachusetts Dartmouth	ABD
SÖNMEZ	Veysel	Hacettepe Üniversitesi	Ankara
SÜNBÜL	A.Murat	Selçuk Üniversitesi	Konya
TERZİS	Nikos	Aristotels University	Yunanistan
TÜRKÖĞLU	Adil	Adnan Menderes Üni.	Aydın
ÜLTANIR	Gürcan	Mersin Üniversitesi	Mersin
YAŞAR	Şefik	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir
YILDIRIM	Ali	ODTÜ	Ankara
YLILUOMA	Pertti V.J.	University of Oulu	Finlandiya
ZABALA	Jesus Goñi	University of Basque	İspanya

Editörden

“Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi” elinizdeki ilk sayı ile yayın hayatına başlamıştır. Dergimizin ilk sayısında alanda emeği geçen değerli öğretim üyelerinin çağrılı makalelerine yer vererek, genç meslektaşlarımızı güdülemeyi amaçladık. İlk sayı için öğretim üyelerine çağrıda bulunduk ve bize gelen makalelere bu sayıda yer verdik. Çağrımıza yanıt veren ve özgün çalışmaları ile dergimize katkı sağlayan meslektaşlarımıza dernek ve yönetim kurulu adına gönülden teşekkürlerimi sunmak isterim.

Dergimizin amacı, eğitim programları ve öğretim alanında, ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan kuramsal ve uygulamalı bilimsel çalışmaları okuyucuyla buluşturmak ve alandaki saygın dergiler arasında yer almaktır. Bu amaçla yola çıkan *“Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi”*’nin yılda iki kez; Haziran ve Aralık aylarında yayımlanması planlanmaktadır. Dergimizin temel amacı, program geliştirme ve öğretim alanına yeni katkılar sunmak, ülkemizde eğitim gündemini oluşturmak, eğitimde yeni anlayışlara, gelişmelere ve yenileşmelere öncülük etmek olacağından zaman zaman alışılmışın dışına çıkarak özel sayılar da oluşturulabilecektir. Dergimizin yetkin danışma kurullarının olmasına karşın, gelecek yazıların özelliğine bağlı olarak dergimizin hakemi olmayan, ancak *“Eğitim Programları ve Öğretim Derneği”* üyelerimizden ya da alan uzmanı olan bilim insanlarından da destek alınacaktır. Makaleleri sıraya koymada yansız davranmak için kabul edilen makaleler akademik ünvan ve ilk isimlerin alfabetik sıralamasına göre belirlenmiş ve sayı editörlüğü sistemini benimsenmiştir. Konuk editörlerin temalara ve konulara göre seçilmesine özen gösterilmesini ilke olarak benimsiyoruz.

Siz değerli meslektaşlarımızın katkıları ile daha uzun süre program geliştirme ve öğretim alanında saygın yayınlar yapacağımızın umudunu taşıyoruz. Derneğimiz ve dergimiz için katkılarınızı bekliyor, ilk sayıda oluşabilecek eksiklikler için yazarların ve okuyucuların hoşgörüsünü diliyoruz. Alanımıza sahip çıkan tüm meslektaşlarımızı *EPÖDER*’e üye olmaya çağırıyor, dergimizin uzun soluklu olması dileği ile dernek yönetim kurulu üyelerine ve yazarlara teşekkürlerimi sunuyorum.

Yeni sayıda buluşmak ümidiyle esenlikler diliyorum.

Prof. Dr. Özcan Demirel

From Editor

The “*International Journal of Curriculum and Instructional Studies*” has been released with the current first issue. We invited papers from all distinguished professors in the area to encourage our younger colleagues. We initiated the call by inviting all academic staff in curriculum and instruction, and we included in our first issue those articles that were submitted by some of them. I, on behalf of the association and administrative board, would truly like to thank my colleagues who responded back to the invitation and shared their original work to contribute to the Journal.

Our ultimate aim is to have the audience reach both theoretical and applied research in the field of curriculum and instruction, and help the journal become part of respectable journals in the area. Regarding this purpose, the “*International Journal of Curriculum & Instructional Studies*” is considered to be published semiannually in June and December. Moreover, the purpose of our journal is to contribute to the field of curriculum and instruction, construct an educational agenda in our country, and become a pioneer in new trends, development and innovation in education so that this may give way to publishing special issues as well.

Our journal, despite it has a well-equipped editorial and advisory boards, we will utmost benefit from a number of field experts who are members in the “**Turkish Association of Curriculum and Instruction**” (TACI) or who are known to be scientists with certain field expertise. The Editorial Board for the first issue agreed on publishing the articles arranged in alphabetical order by the academic titles and authors' name. Our principle is that guest editors will be selected meticulously based on the themes and content to be considered in the forthcoming issue.

Dear colleagues, we sincerely believe that with your contributions with original publications in the field of curriculum and instruction, we expect a long publication period. We expect your contributions to both our foundation and the journal, and do hope that the authors and the audience tolerate the shortcomings that may appear in the first issue.

We encourage all colleagues in the field of curriculum and instruction to become a member of *TACI*, and wish our journal a long future. I would like to share my indebtedness to all members in the editorial board and the authors.

Hope to meet you again in the next issue. My friendly regards,

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden	v
From Editor	vii
Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma <i>Competing Agendas and Reform in Teacher Education</i> Ali YILDIRIM	1 - 17
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Programlarının Değerlendirilmesi <i>Evaluation of Anadolu University Social Sciences Institutions's Curriculum</i> Ayhan HAKAN, Mustafa SAĞLAM, Demet SEVER, Levent VURAL	19 - 34
How Effective are Initial Primary Teacher Education Curricula in Turkey? Student Teachers, Faculty, and Teachers Let Us Know <i>Türkiye'de Hizmet Öncesi Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları Ne Düzeyde Etkilidir?</i> <i>Öğretmen Adayı Öğrenciler, Öğretim Elemanları ve Öğretmenler Bizi Bu Konuda Bilgilendiriyor</i> Nuray SENEMOĞLU	35 - 47
Bilimsel Araştırma Süreci ve Erişi <i>The Scientific Research Process and Achievement</i> Veysel SÖNMEZ	49 - 59
Teachers' Lifelong Learning Competencies <i>Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri</i> Kıymet SELVİ	61 - 69
Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı <i>Contributions of Constructivist Learning Approach to Learners' Metacognitive Awareness</i> Bünyamin YURDAKUL, Özcan DEMİREL	71 - 85
Lifelong Learning and its Reflections on Turkish Elementary Education Curricula <i>Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'deki İlköğretim Programlarına Yansımaları</i> Melek DEMİREL	87 - 105
Yazım Kuralları / Writing Guidelines	107 - 109

Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma

Competing Agendas and Reform in Teacher Education

Ali YILDIRIM*

Ortadoğu Teknik Üniversitesi

Öz

Öğretmen eğitimi bir çok gelişmiş ülkede olduğu gibi ülkemizde de son 30 yılda önemli değişiklikler geçirmiştir. Çoğu zaman bu değişikliklerin gerekçesi, daha nitelikli öğretmen yetiştirme olarak ortaya konmuştur. Ancak bu amaçla alınan kararların sık sık değiştirilmesi, bazen birbiri ile çelişen uygulamalarla sonuçlanması, öğretmen eğitiminde gerçekleştirilen yeniden yapılanmaların tutarlı bir kavramsal çerçevesinin olmadığını göstermektedir. Bu makale öğretmen eğitimi alanındaki tartışmalara ve yeniden yapılandırmalara damgasını vuran çatışma alanlarını, alan yazında yer alan öğretmen eğitimi paradigmaları çerçevesinde tartışmakta ve bu alanda atılacak adımlara ilişkin bir takım sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu çerçevede alan bilgisi-öğretmenlik meslek bilgisi, kuram-uygulama, standardizasyon-çeşitlilik ve teknisyen-uzman öğretmen çatışma alanları ele alınmakta ve öğretmen eğitimi programlarının yeniden yapılandırılmasında ortaya koyduğu etkiler analiz edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitimi, yeniden yapılanma, eğitim programı

Abstract

Teacher education in Turkey has gone through many changes in the last 30 years as it has been the case in many developed countries. Most of the time, the rationale for these changes has been characterized as increasing the quality of teachers trained in preservice teacher education programs. However, the actions taken for this purpose often have been overturned by new decisions that have been contradictory with each other. This shows that reform efforts in teacher education have not had a consistent conceptual framework. This article discusses the competing agendas that give shape to different viewpoints and reform efforts in teacher education within the framework of teacher education paradigms. Among the competing agendas, subject area vs. pedagogy, theory vs. practice, unification vs. diversity, and testing vs. professionalization are given emphasis, and the influence of these agendas on teacher education reforms is analyzed from a critical point of view.

Keywords: Teacher education, restructuring, educational program

* Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, e-posta: aliy@metu.edu.tr

Giriş

Son otuz yılda çeşitli ülkelerin öğretmen eğitimi sistemlerinde önemli yeniden yapılanmalar gerçekleştirdikleri görülmektedir. Tüm bu çabaların arka planında öğretmen yetiştirme programlarına yöneltilen eleştiriler ve buna bağlı olarak nitelikli öğretmen yetiştirme amacı damgasını vurmaktadır. ABD’de 1980’li yıllarda yetiştirilen öğretmenlerin niteliği konusunda yapılan eleştiriler, Holmes Group ve Carnegie Foundation gibi kurumların öğretmen eğitimi üzerine yayınladığı raporlar ile daha fazla ses getirmiş ve 1990’lı yılların başında oluşturulan komisyonlar yoluyla (Amerika’nın Geleceği ve Öğretim Milli Komisyonu - National Commission on Teaching and America’s Future gibi) öğretmen eğitiminde ciddi değişikliklere yol açabilecek değerlendirmeler ortaya çıkmıştır. Benzer bir tartışma ve değişim İngiltere’de de yaşanmış ve 1980’li yılların sonunda öğretmen eğitimi yeniden yapılandırılırken standartlar, akreditasyon, uygulamaya dönük öğretmen eğitimi konuları ön plana çıkmıştır. Almanya, Fransa, Avusturalya, Yeni Zelanda öğretmen eğitimi sistemlerinde 1990’lı ve 2000’li yıllarda programların kontrolü, program içeriği, standartlar, akreditasyon, kuram-uygulama dengesi gibi konularda önemli değişimler yaşandığı görülmektedir.

Ülkemiz öğretmen eğitimi sistemi de özellikle son otuz yılda önemli değişiklikler geçirmiştir. 1982’de gerçekleştirilen üniversitelerde yeniden yapılanma ile hizmet öncesi öğretmen eğitimi tamamıyla üniversite çatısı altına alınmış, 1990’lı yılların başında da sınıf öğretmenliği programlarının süresi 2 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır. Her iki çabanın da öncelikle yetişen öğretmenin niteliğini arttırmak olduğu öne sürülmüş ise de bu değişikliklerin niteliğe ne düzeyde katkıda bulunduğu hep sorgulanmıştır. Nitelik yanında nicel kaygılar da bu alanda atılan bazı adımlara ön ayak olmuştur. Örneğin 1980’li ve 1990’lı yıllarda bazı alanlardaki öğretmen açığını gidermek amacıyla açılan öğretmenlik sertifikası programları açılmış, buna ek olarak 1990’lı yılların ortalarında üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümleri dışında kalan çeşitli bölümlerin mezunları öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi almadan MEB tarafından istihdam edilmiştir. 1990’lı yılların sonuna doğru öğretmen eğitiminde nitelik sorunu ön plana çıkmaya başlamış ve çeşitli konferanslarda ve raporlarda yetişen öğretmenlerin niteliği tartışmaların odak noktasını oluşturmuştur. 1998 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılanma ile öğretmenlik sertifikası programları büyük ölçüde ortadan kaldırılmış ve programlarda uygulamayı ön plana çıkaran bir yaklaşımla dersler yeniden düzenlenmiştir. Ancak programlara yönelik eleştiriler 2000’li yıllarda da devam etmiş ve Yükseköğretim Kurulu tarafından 2006 ve 2009 yıllarında genel kültür ve kuramsal eğitim bilimleri derslerini ön plana çıkaran bir anlayışla programlar yeniden düzenlenmiştir.

Öğretmen eğitimi programlarında yapılan değişikliklerin, çoğu zaman belirli bir kuramsal ve kavramsal çerçeve içinde yapıldığını ve araştırma sonuçlarını da dikkate alındığını söylemek mümkün değildir. Bu nedenle atılan adımlar, kendi içinde çelişkili olabilmekte ve yeniden bir yapılanma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu makalede öğretmen eğitimine yön veren bu kavramlar ve yaklaşımlar ele alınmakta ve yeniden yapılandırmaya yönelik tartışmalar ve çabalar bu çerçevede analiz edilmektedir.

Spodek’e (1974) göre öğretmen eğitimi ideolojiden bağımsız olamaz ve her program, bir gubun ya da kurumun ideolojisini yansıtır. Benzer biçimde Zeichner (1983), öğretmen eğitimi programları yeniden yapılandırılırken, çoğu zaman belirli bir yaklaşımın ya da görüşün etkili olduğunu ve alternatif yaklaşımların dikkate alınmadığını belirtmektedir. Ülkemiz öğretmen eğitimi programlarına ilişkin tartışmalarda ve yeniden yapılandırma projelerinde de belirli bakış açılarının ya da daha geniş bir çerçevede belirli paradigmalardan etkili olduğunu görmek mümkündür. Öğretmen eğitimi paradigmaları, yeniden yapılandırma çalışmalarında çatışma alanları olarak kendini göstermekte ve ortaya çıkan sonuçlar (program değişikliği gibi) bu çatışma alanlarında “uç noktalara doğru gidişi” temsil etmektedir. Aşağıda öğretmen eğitimine yön veren paradigmlar tanılandıktan sonra, be paradigmların ışığında ülkemizde öğretmen eğitimini yeniden yapılandırma çabalarında ortaya çıkan çatışma alanları tartışılmakta ve bundan sonra gerçekleştirilecek yeniden yapılandırma çalışmalarına ilişkin öneriler ortaya konmaktadır.

Öğretmen Eğitimine Yön Veren Paradigmalar

Öğretmen eğitimine ilişkin görüşler ve yaklaşımlar, eğitim ve öğretimle ilgili belirli varsayımlara dayanır. Bu varsayımlar farklı öğretmen eğitimi felsefelerini yansıtır. Belirli bir konudaki felsefeye yön veren anlayış ya da bakış açısı da paradigma olarak adlandırılır. “Paradigma” kısaca bir olgu hakkındaki düşüncelerimize yön veren kavramlar, varsayımlar ve inançlar bütünü olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Popkewitz, Tabachnic ve Zeichner (1979) “öğretmen eğitimi paradigmasını” öğretmenlerin uygulamalarına yön veren ve eğitim ve okul kavramlarıyla yakından ilişkili olan varsayımlar ve inançlar çerçevesi olarak tanımlamaktadır (aktaran Zeichner, 1983). Paradigmalar birbirlerinden açık bir biçimde ayrılmayabilir ve bazı boyutları birbiri içine geçmiş olabilir. Buna rağmen paradigmalar eğitim ve öğretmen eğitimiyle ilgili ilkeleri, yaklaşımları ve uygulamaları analiz etmemize yardımcı olmaktadır (Delandshere ve Arens, 2001).

Öğretmen eğitimi paradigmaları karşımıza farklı kavramlarla çıkmaktadır. Bazı çalışmalarda doğrudan “paradigma” kavramı kullanılırken diğer çalışmalarda “anlayış,” “yaklaşım” ya da “felsefe” kavramları kullanılmaktadır. Bunlardan Zeichner (1983), Elliot (1993), Long ve Riegle (2002), Becker, Kennedy ve Hundersmarck (2003) ve Cochran-Smith ve Fries (2008) tarafından tanımlanan paradigmalar öğretmen eğitimi alanyazınında ön plana çıkmaktadır. Önerilen paradigmalar farklı sınıflandırılmakla birlikte kapsadığı ilkeler ve varsayımlar açısından benzerlikler göstermektedir. Aşağıda bu eğitimcilerin yaptığı paradigma sınıflamaları tarihsel sıraya göre sunulmakta ve tartışılmaktadır.

1. Zeichner’in Sınıflaması

Zeichner (1983) öğretmen eğitimi paradigmasını “davranışçı” (behaviorist), “inceleme” (inquiry), “bireysel gelişim” (personalistic) ve “iş başında öğrenme” (apprenticeship) kavramları çerçevesinde tanımlamaktadır.

Davranışçı paradigmaya göre öğretmen eğitimi, “etkili öğretmenlik” için belirlenmiş davranışları ya da yeterlikleri, öğretmen adaylarına kazandırma sürecidir. Bu davranışlar, araştırmalar ve gözlemler yoluyla açık ve ayrıntılı bir biçimde saptanabilir, tanımlanabilir ve öğretmen adaylarına benzer süreçlerde öğretilir. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarında yer alan derslere ilişkin yeterlikler saptanmalı, bu yeterliklerin geliştirilmesine yönelik stratejiler ve yöntemler belirlenmeli ve öğretmen adaylarının bu yeterlikleri ne düzeyde kazandığı sürekli olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca bu yeterlikler, mezun edilen öğretmen adayının “toplam niteliğini” değerlendirmede, okullarda görevlendirilecek öğretmenlerin seçiminde ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde kullanılabilir.

Bu yaklaşıma göre öğretmen, açık bir biçimde belirlenmiş bilgi, beceri ve stratejilerle donatılmış bir teknisyen olarak görülmektedir. Bu nedenle bu paradigma bazen “teknik yaklaşım” ya da “beceriye dayalı yaklaşım” olarak da adlandırılabilir. Öğretmen eğitimi programları da, öğretmen adaylarını, bu rolü yerine getirebilecek biçimde yetiştirmelidir. Öğretmen adayının deneyimi, tutumu, inancı, algıları ve motivasyonu ya da öğretim ortamına ve öğrencilere ilişkin farklılıklar bu süreçte ön planda değildir ve programın odağında yer almaz. Önemli olan ortaya çıkan ve gözlenebilen davranıştır. Bu yaklaşımda önemli olan “üründür” ve ürüne odaklanmış öğretmen eğitimi programı, bilimsel bir süreç olarak planlanabilir. Öğretmen, bilimsel olarak saptanmış ve tanımlanmış davranışları ya da öğretim ilke ve süreçlerini sergileyen uygulayıcı rolündedir.

Zeichner eğitimin çeşitli alanlarında (öğretim, program geliştirme, değerlendirme, vb.) geleneksel olarak en fazla etkiye sahip anlayışın, davranışçı paradigma olduğunu savunmaktadır. Öğretmen eğitiminde de “performansa dayalı öğretmen eğitimi,” “programlı öğretim” gibi yaklaşımlarla etkili olan davranışçı paradigma daha çok 1950-1980 arası yıllarda kendini göstermiştir. 1960’lı yıllarda ortaya çıkan ve 1970’li yılların sonuna kadar etkili olan “performansa dayalı öğretmen eğitimi yaklaşımı” davranışçı paradigmanın öğretmen eğitimi alanındaki en güçlü yansımasıdır.

İnceleme paradigması öğretmen eğitimi sürecinde sorgulama, araştırma, sorunlara çözüm bulma ve yansıtma becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Bir öğretmen adayı, alan uzmanlığına ait bilgi ve becerilerle donatılmış olabilir; ancak bu “uzman öğretmen” olmak için yeterli değildir. Bu bilgi ve becerilerin program amaçlarına, öğrenci deneyimine ve düzeyine, öğrenme ortamına ve öğrenme ilke ve yöntemlerine uygun bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenin, eğitim bilgi ve becerilerine (pedagoji) ihtiyacı vardır. Her öğrenme süreci farklı bir durum ortaya koyar ve standart çözümler tüm öğrenme durumları için geçerli olamaz. Bu nedenle öğretmen, bir araştırmacı gibi içinde bulunduğu ortamı, bir öğrenme sorunu olarak analiz etmeli ve buna göre var olan alana ait bilgilerini ve öğretmenlik becerilerini uygulamaya koymalıdır. Bu anlayışa göre öğretmenlik bir inceleme ve karşılaşılan eğitim sorunlarına çözüm bulma sürecidir. Sorunun çözümü öğretmenin alanı ile ilgili bilgi ve becerisine, öğretim süreçleri ve yöntemleri ile ilgili deneyimlerine ve bunun da ötesinde bu süreçlerle ilgili araştırmacı ve yansıtıcı yaklaşımına bağlıdır. Bu kapsamda öğretmen eğitimi programları, adayların inceleme ve yansıtma becerilerini geliştirmeye odaklanmalı; teknisyenlik tutumu yerine araştırma ve sorun çözme tutum ve davranışı geliştirmelidir.

İnceleme paradigmasında standart öğretmen eğitimi programları yerine öğrenci özelliklerini ve çevredeki okul sisteminin özelliklerini dikkate alan esnek programlar öngörülmektedir. Zeichner’a göre kurumların oluşturduğu standart ilkeler ve davranış biçimleri, çoğu zaman öğretmen adaylarından beklenen alternatif düşünme ve bağımsız sorun çözme becerilerinin gelişmesi önünde önemli bir engeldir. Oysa okullarda öğretmenlerden beklenen en önemli beceri, karşılaştıkları sorunları analiz etmek ve ortama uygun çözümler ortaya koymaktır. Okul ortamlarının bizlere sunduğu eğitim ve öğretim sorunları standart değildir ve bu nedenle alternatif çözümler düşünmeyi gerektirir. Öğretmen eğitimi programlarında standart yanıtlara ya da çözümlere alıştırmış bir öğretmen adayının, uygulamada eleştirel düşünmesi ve sorunlara alternatif çözümler getirmesi beklenemez. Bu nedenle öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve araştırma, sorun çözme, değerlendirme ve karar verme becerileri geliştirilmelidir. Bu beceriler standart bilgi ve beceri tabanından daha önemlidir. Yani inceleme paradigmasına göre hazırlanan bir programda içerikten tavizde bulunabilir; ancak öğretmen adayında geliştirilmesi beklenen araştırma ve sorun çözme becerilerinde tavizde bulunulmamalıdır.

Bireysel gelişim geleneği öğretmen adayının öncelikle bir “birey” olarak gelişimine odaklanmaktadır. Öğretmen eğitimi programları, adayların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmalı ve kendi ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varmalarına yardımcı olmalıdır. Kendi özelliklerini iyi tanıyan ve bunlarla ilgili gerektiğinde eleştirel yansıtımlar yapabilen öğretmen adaylarının daha etkili olacağı varsayılmaktadır. Bu paradigmaya göre bireysel özellikleri dikkate almayan standart sınavlar öğretmen eğitiminde kullanılmamalıdır. Her birey farklıdır ve öğrenilen bilgilerin anlamı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri, deneyimleri farklı olacağından öğretmen eğitimi sürecinde kazanacakları öğretmenlik becerilerinin de farklı olması doğaldır. Öğretmen eğitimi programlarının temel amacı öğretmen adaylarının güçlü özelliklerini ortaya çıkarmak ve bu özelliklere uygun bir gelişme ortamı oluşturmaktır. Bu anlamda standart bir öğretmen eğitimi programı tercih edilmemelidir. Zaten kişilikle bütünleşmeyen ve bireysel gelişim sürecinin bir parçası olmayan öğretmenlik bilgi ve becerilerinin sınıf içinde etkili olması mümkün değildir.

Zeichner’ın bireysel gelişim paradigması gelişim psikolojisi kuramlarına dayanmakta ve “insancıl (hümanist) öğrenme yaklaşımı” ile benzerlikler göstermektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının bireysel ihtiyaçlarını, deneyimlerini ve kaygılarını dikkate alması gerektiğini savunan bu yaklaşım, öğretmen adaylarının psikolojik olgunluğa erişmelerini ön plana çıkarmaktadır. Belirli bilgi ve becerilerin standart olarak öğretmen adaylarına kazandırılması öncelikli değildir. Bireysel özellikler doğrultusunda öğretmen adaylarının kendilerini tanımaları ve algı, tutum ve perspektiflerinin olgunlaştırılması önemlidir. Bireysel yaklaşıma göre öğretmen adaylarını benzer süreçlere tabi tutmak ve benzer ürünler beklemek öğretmenliğin doğasında olan bireysel zenginliğin ortaya koyacağı potansiyelin kullanılamaması anlamına gelmektedir.

Bireysel gelişim paradigmasına göre öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının olgunlaşmasına yardımcı olmalı; ancak onları standart bilgi ve becerilere göre yetiştirmeye yönelik süreçlerle sınırlamamalıdır. Öğretmen adayı kendi eğitim sürecinde aktif olmalı ve gelişmeye yönelik süreci kendi özelliklerine göre belirlemelidir. Güven veren ve destekleyici bir ortamda bireysel gelişim, bireyden bağımsız olarak geliştirilmiş standartlara göre eğitime tercih edilmelidir.

İş başında öğrenme paradigmasına göre öğretmenlik becerisi öncelikle deneyimli bir öğretmenin gözetiminde “çıraklık” yaparak öğrenilir. Öğretmen adayı deneyimli öğretmeni iş başında gözleyerek ve onun verdiği görevleri yaparak öğretmenlik becerisini uygulama içinde kazanır. Öğrendiği becerileri uygulamaya koyar ve deneyimli öğretmenden geri bildirim alır. Bu süreç içinde deneyimli öğretmen, öğretmen adayının eksik ve güçlü yönlerini tanımasına ve eksik becerileri geliştirmesine yardımcı olur. Eksik yönlerin geliştirilmesi amacıyla aday öğretmene kaynaklar önerilebilir; üniversite düzeyinde bazı dersler ya da seminerler tamamlaması istenebilir. Ancak öğretmenin mesleğe hazırlanmasında asıl odak uygulama öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirdiği eğitim ve öğretmenlik uygulamalarıdır.

İş başında öğrenme paradigması, hem davranışçı hem de inceleme paradigmalarına göre oluşturulmuş öğretmen eğitimi sürecinin etkili olamayacağını, çünkü her iki yaklaşımın da öğretmenliğe ait mesleki bir bilgi tabanı olduğu anlayışına dayandığını savunmaktadır. Oysa öğretmenlik gibi yaparak öğrenmeye dayalı bir meslekte doğrudan “deneme-yanılma” türü deneyimlere yer verilmeli ve deneyimli bir öğretmenin rehberliğinde öğretmenlik becerileri geliştirilmelidir. Uygulamanın kazandırdığı deneyim ve bakış açısı dersler yoluyla kazandırılmaz; çünkü dersler haline getirilmiş ve birbirinden kopuk olarak öğretilen bilgi ve beceriler, öğretmen adaylarının bütüncül anlayış oluşturmaları önünde önemli bir engeldir. Oysa öğretmenlikte bütün resmi görebilmek, yani eğitim-öğretim sürecine ilişkin bütüncül bir algı oluşturmak önemlidir. Bu da ancak sınıf içinde uygulama yoluyla gerçekleşebilir.

İş başında öğrenme paradigması öğretmen yetiştiren kurumların ortaya çıkışından önceki dönemde öğretmen yetiştirmenin tek yolu idi. Ülkemizde öğretmenlik uygulamaları, iş başında yetiştirme yaklaşımının örneklerinden birini oluşturur. 1930’lu yıllarda kullanılan bu yaklaşımla ilkokul mezunu öğretmen adayları deneyimli öğretmenlerin yanında “çıraklık” yaparak öğretmenliği öğrenmişler ve gerekli yeterliliği kazandıktan sonra özellikle köylerde öğretmenlik görevi yerine getirmişlerdir. Geleneksel olmasına rağmen iş başında öğrenme paradigması, öğretmen eğitimi programlarında halen etkili olmaya devam etmektedir. Günümüzde artan oranda okul deneyimine önem verilmektedir ve öğretmen eğitimi programları bu boyutun daha etkili olabilmesi için farklı modeller denemektedirler. Bir çok ülke öğretmen eğitimi çalışmalarında okul deneyimine ayrılan zamanı artırma ve öğretmen adaylarına daha fazla uygulama yaptırma yönünde adım atmaktadırlar.

2. Elliot’ın Sınıflaması

Elliot’a (1993) göre, öğretmen eğitimi programlarına yön veren üç paradigma vardır: “akılcılık,” “üretim” ve “yansıtma.” *Akılcılık* üniversiter öğretmen eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının iyi birer uygulayıcı olabilmeleri için, öncelikle öğretmenliğe ait kuramsal bilgi temeline sahip olmaları gerekmektedir. Uygulama, kuram olmaksızın anlamlı ve tutarlı olamaz. Bu nedenle öğretmen eğitiminde adaylara önce kuramsal bilgiler kazandırılır ve daha sonra bu bilgilerin üzerine uygulamalar yapılır. “Etkili öğretim” kuramların uygulamaya aktarılması ile mümkündür. Akılcılık yaklaşımına göre öğretmen adaylarının birer teknisyen olması değil, öğrendikleri kuramsal bilgiler temelinde uygulamayı yönlendirebilecek profesyonel öğretmen olmaları beklenmektedir.

İkinci paradigma olan *üretim*, kuramdan çok, açık ve ayrıntılı olarak belirlenmiş etkili öğretmenlik davranışlarını ön plana çıkarmaktadır. Öğretmen eğitiminde gözlenebilir ve ölçülebilir ürünlere yönelik süreçler oluşturulur ve bu süreçler sürekli olarak kontrol edilir. Kuramsal bilgiler ön planda değildir; daha çok kuramlara göre oluşturulmuş uygulamalar üzerinde durulur ve öğretmen adaylarının bu

uygulamalardaki başarıları ölçülerek gerekli olan öğretmenlik yeterliklerine ne düzeyde ulaştıkları belirlenir. Zeichner'ın sınıflamasında yer alan davranışçı paradigmaya benzer özellikler gösteren bu yaklaşım öğretmen eğitiminde performansı ve standartları ön plana çıkarmaktadır.

Yansıtma paradigması ise öğretmen eğitiminde uygulama içinde öğrenmeyi ön plana çıkarmakta ve uygulamalar yoluyla öğretmen adaylarının yansıtma ve sorun çözme becerilerinin geliştirilebileceğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretmen eğitimi, uygulamaların yapılabileceği okullarda başlayabilir ya da öğretmen eğitimi programlarındaki adaylar, ilk yıldan itibaren okullara gönderilerek öğrendiklerini uygulamaya aktarmaları sağlanabilir. Bu yaklaşım "eylem araştırmaları" yoluyla öğretmenlerin hizmet içinde de kendilerini geliştirebileceklerini savunmaktadır. Bu yaklaşımı eleştiren akılcılık paradigmasına sahip eğitimciler, kuramsal temel olmadan uygulama yoluyla gelişmenin mümkün olamayacağını savunmaktadırlar. Özetle bu yaklaşımda uygulama, akılcılık yaklaşımındaki gibi kuram üzerine değil deneyim ya da var olan uygulamaların gözden geçirilmesi ya da sorgulanması üzerine inşa edilmektedir.

3. Long ve Riegle'nin Sınıflaması

Long ve Riegle (2002) öğretmen eğitimi programlarına yön veren paradigmaları, ilgili alanyazında ön plana çıkmış eğitimcilerin görüşleri çerçevesinde ele almaktadır. Bu kapsamda Long ve Riegle önce John Dewey'in *ilerlemecilik* (progressivism) felsefesini tartışmakta, daha sonra karşılaştırmalı olarak diğer görüşlere yer vermektedir. Ortaya çıkışı genellikle Dewey'e dayandırılan ilerlemecilik felsefesine göre eğitimin amacı bireyin sürekli gelişimi için kapasitesini artırmaktır. Öğretmen eğitimi programları, adayları gerek kuram ve uygulamanın birarada olduğu bir süreç içinde, karşılaşılabilecek sınıf içi sorunlara çözüm bulacak bireyler olarak yetiştirmelidir. Bu çerçevede öğretmen eğitimi programlarında üç boyut yer almalıdır: alan bilgisi dersleri, öğrenci özelliklerini tanıtan psikoloji ve sosyoloji dersleri, öğretilecek dersin okul düzeyindeki programları ve öğretim süreçleri. Bilimsel bir yaklaşımla öğretilecek bu kuramsal dersler, okullarda yapılacak uygulamalar yoluyla desteklenmeli ve öğretmen adaylarına, öğrencinin bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim uygulamaları yaptırılmalıdır. Özetle, ilerlemecilik felsefesine göre oluşturulacak bir öğretmen eğitimi programında, kuram ve uygulama ilişkisi, öğretmen adaylarının araştırma ve sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi ve yeni gelişmelere göre programların sürekli olarak yenilenmesi ilkesi ön plana çıkmaktadır.

Robert Hutchins ise Dewey'in aksine, *daimicilik* (perennialist) felsefesinin ilkelerinden yola çıkarak öğretmen eğitime ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır. Eğitimin temel amacının aklın geliştirilmesi olduğunu savunan Hutchins, öğretmen eğitiminde adayların öncelikle bilişsel becerilerini geliştirebilecek derslere yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Buna göre öğretmen adayları kendi alan bilgilerine ek olarak genel sözel ve sayısal alanlarda da düşünme becerilerini geliştirmelidir. Öğretmen eğitiminin kuramsal yönünü ön plana çıkaran Hutchins, alanların uygulamalı yönlerinin sürekli değiştiğini ve bunların uygulama içinde, kuramın üzerine öğrenilebileceğini belirtmektedir. Eğitimde asıl olan aklı geliştirmektir; bunun için de zamana bağlı olarak değişmeyen dersler (felsefe, bilim tarihi, matematik, vb.) öğretmen eğitimi programlarında öncelikli olarak yer almalıdır. Öğretmen eğitimi programlarında üç temel boyut yer almalıdır: "Eğitim sanatı" adı verilen ve öğretmen adayına iletişim, organizasyon ve yansıtma becerilerini kazandıran eğitim psikolojisi, sosyolojisi, felsefesi gibi dersler; "entellektüel alan bilgisi" adı verilen öğretilecek ders ya da derslere ilişkin temel bilgiler ve beceriler; "günlük rutinler" adı verilen ve öğretmenlikte günlük olarak yapılması gereken etkinlikler ve süreçler.

Arthur Bestor ise öğretmen eğitiminin *akademik* boyutunu ön plana çıkarmakta ve öğretilecek alana ait bilgileri öğretmen eğitiminin merkezine oturtmaktadır. Alan bilgisi dışındaki dersler (genel kültür ve eğitim) gerekli değildir ve öğretmen adaylarının odaklanmalarını güç hale getirmektedir. Bu durumda öğretmen eğitimin fen ve sosyal bilim eğitimi veren programlarda gerçekleştirilebileceği öngörülmektedir. Bu eğitimin tüm adaylar için standart olması gerektiğini öne süren Bestor, seçmeli derslerin programları zayıflatıldığını ve işe yaramadığını savunmaktadır. Okullarda yapılacak

uygulamaların da öğretmen adaylarını yanlış yönlendirebileceğini belirten Bestor adayların öncelikle öğretecekleri alana ait bilgilere ve yöntemlere hakim olması gerektiğini savunmaktadır.

James Conant *uzlaştırmacı* bir yaklaşımla öğretmen eğitiminin alan bilgisi ve eğitim boyutlarını biraraya getirmeye çalışmaktadır. Öğretmenlik için alan bilgisi kadar eğitim bilgi ve becerilerinin de önemli olduğunu savunan Conant, alan derslerini ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi veren kurumların sıkı bir işbirliğine gitmekten başka çareleri olmadığını belirtmektedir. Bu işbirliğinin bir diğer ayağı da uygulamaların yapılacağı okul sistemidir. Conant öğretmen eğitime temel oluşturan bilgi tabanlarından birini ön plana çıkarmak yerine bu tabanların ortaklığına dikkati çekmektedir. Bu ortaklığa göre oluşturulacak programın ilk iki yılında genel kültür eğitimi verilmeli; alan bilgisine ve eğitim alanına ait dersler daha sonraki yıllarda verilmelidir. Genel kültür eğitiminin önemli bir boyutunu dil ve sayısal becerilere ait dersler oluşturmalıdır. Ayrıca tüm alanlar için ortak taban oluşturabilecek edebiyat, felsefe, sosyoloji gibi dersler de bu aşamada yer almalıdır. Conant eğitim derslerinin önemini ön plana çıkararak psikoloji ve sosyoloji gibi temel eğitim dersleri olmadan öğretmenlerin eksik yetişeceğini savunmaktadır.

Theodore Brameld *yeniden oluşturmacı* felsefesinden hareketle kapsamlı bir öğretmen eğitimi yaklaşımı önermektedir. Brameld'e göre öğretmenlik için gerekli olan bilgi ve becerileri kısa bir program içinde kazandırmak mümkün değildir. Bu nedenle 7 yıllık bir öğretmen eğitimi programı öneren Brameld ilk iki yıl için genel eğitim (matematik, ekonomi, sanat, dil ve edebiyat, sosyal bilimler, fen bilimleri, vb.), sonraki iki yıl için davranış bilimleri eğitimi (çocuk gelişimi, öğrenme süreçleri, motivasyon, vb.) öngörmektedir. Bu dört yılın sonunda öğretmen adayları bir yıl eğitim kuramları (eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi, eğitim politikaları, vb.), bir yıl öğretilecek disipline ilişkin odaklanmış eğitim (Kimya, biyoloji, tarih, vb.) almalı ve son yıl ise okullarda uygulama yapmalıdır. Uygulama yılında öğrencilerin tamamıyla okulda olmalarını öngören Brameld bu şekilde öğretmen adaylarının doktor olmaya aday olan öğrenciler gibi uygulama içinde iyi bir biçimde yetişeceklerini savunmaktadır.

4. Becker, Kennedy ve Hundersmarck'ın Sınıflaması

Becker, Kennedy ve Hundersmarck (2003) üç öğretmen tipi tanımlayarak, farklı öğretmen eğitimi paradigmalarına ilişkin ipuçları ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki *alan uzmanı öğretmen* tipidir ve alan bilgisini ön plana çıkarmaktadır. Bu tip bir öğretmen yetiştirmek için öğretmen eğitimi programlarında alan bilgisine ağırlık vermek gerekmektedir. Alan uzmanlığına sahip olan öğretmenin, bu bilgiyi öğrencilere aktarma konusunda daha güçlü olacağı varsayımı söz konusudur.

İkincisi *meslekte uzman öğretmen* tipidir ve bu tür bir öğretmeni yetiştirmek için alan bilgisi yanında eğitim bilgi ve becerileri önem kazanmaktadır. Bu anlayışa göre öğretim yöntemleri, çocuk gelişimi ve öğrenme süreçleri, sınıf yönetimi ve rehberlik, program geliştirme ve değerlendirme gibi eğitim konuları öğretmenlik mesleği açısından vazgeçilmez bilgi ve beceri bütünü oluşturmaktadır.

Üçüncüsü ise *değerlere sahip öğretmen* tipidir ve bu öğretmen profilinde öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alma, sabırlı olma, farklılık yaratma, güven duyguları ön plana çıkmaktadır. Bu tür bir öğretmeni yetiştirmek için öğretmen adayının kendi özelliklerini tanımasına ve alternatif düşünme biçimleri ve yöntemleri tanımasına olanak verecek bir öğretmen eğitimi programı gerekmektedir.

5. Cochran-Smith ve Fries'in Sınıflaması

Cochran-Smith ve Fries (2008) öğretmen eğitiminin tarihsel olarak çeşitli paradigmatik evrelerden geçtiğini ve bu paradigmalara, o dönemdeki öğretmen eğitimi anlayışını ve araştırmalarını derinden etkilediğini belirtmektedir. Bu kapsamda yazarlar ilk olarak öğretmen eğitimi bir *"program sorunu"* olarak gören ve esaslı eğitim felsefesi ile benzerlik gösteren bir paradigmadan söz etmektedir. Buna göre öğretmen eğitiminde, okul programlarında yer alan derslere odaklanılmalı ve gerekirse öğretmen eğitimi doğrudan okullarda yapılmalıdır. Bu paradigma bir açıdan alan bilgisine odaklanmayı öne

çıkarmakla birlikte diğer taraftan alan bilgisini okulda öğretilen ders düzeyine indirgemektedir. 1950'li yıllara kadar etkili olan bu paradigma ile öğretmen eğitimi programlarına okul programlarında yer alan derslerle ilgili bilgi ve beceriler hakim olmuş ve bu çerçevede öğretmene eğitimi programlarının bir ölçüde standart olabileceği dile savunulmuştur.

Bir diğer paradigma öğretmen eğitimi bir *“yetiştirme sorunu”* olarak gören davranışçı anlayışa dayalıdır. Buna göre etkili öğretimi oluşturan bilgi ve beceriler belirlenmeli ve bu bilgi ve beceriler tüm öğretmenlere benzer süreçlerde kazandırılmalıdır. Bu anlayışta öğretmen eğitimi, öğretim yöntemlerine odaklanmakta; gözlenebilir ve ölçülebilir öğretim becerileri ön plana çıkmaktadır. 1960-1980 arası etkili olan bu anlayışa göre bilimsel araştırma öğretmen eğitime yön vermeli ve özellikle deneysel araştırmaların ortaya koyduğu etkili öğretmen davranışları, ilkeleri ve yöntemleri öğretmen eğitimi programlarının çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu davranışlar, ilkeler ve yöntemler öğretmen adayının bireysel özelliklerinden bağımsız olarak öğretilir ve her birey, bu tür bir öğretmen eğitimi programından geçtiği takdirde iyi bir öğretmen olabilir. Öğretmen eğitiminin temelini oluşturan davranışlar, ilkeler ve yöntemler açık olduğu için öğretmen adaylarının bu becerileri ne düzeyde geliştirdikleri sürekli olarak ölçülebilir ve gerekirse ek eğitimle zayıf yönler güçlü hale getirilebilir.

Üçüncü paradigma öğretmen eğitimi bir *“öğrenme sorunu”* olarak gören anlayışa dayalıdır. Bu yaklaşımda öğretmenlerin *“uzman öğretmen”* olma yolunda geçirdikleri süreçlerin farklılık gösterebileceği belirtilmekte ve standart bir yetiştirme süreci yerine farklı olabilen ancak benzer sonuçlara götüren bir süreçten söz edilmektedir. Buna göre kurumlar ve bireyler iyi öğretmen olmaya giden yolda farklı programlar oluşturabilirler ve öğretmen adaylarının bu programlardan farklı biçimlerde etkilenmeleri söz konusu olabilir. Son 20 yılda ABD’de ortaya çıkan *“uzman öğretmen”* (professional teacher) kavramı bu yaklaşımla ilişkilendirilmektedir. İkinci paradigmadaki ön plana çıkan *“yetiştirme”* kavramı bu anlayışta yerini *“eğitim”* kavramına bırakmakta ve buna göre öğretmenlerin karşılarına çıkan öğrenme sorunlarını çözebilecek düzeyde kavramlara, alan bilgisine, yöntemlere ve deneyime sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Conchran-Smith ve Fries’in önerdiği son paradigma ise öğretmen eğitimi *“politik sorun”* olarak gören çıktıya odaklanmış anlayıştır. Burada çıktı öğretmen becerisi değil, öğrenci başarısıdır. Buna göre daha yüksek öğrenci başarısı elde eden öğretmenlerin yetiştirildiği programlar, kendilerini kanıtlama ve diğer programlara örnek olma olanağına kavuşacaklardır. Yeterli başarıyı elde edemeyen programlar ise yok olmaya mahkum olurlar ya da kendilerini değiştirmek zorunda kalırlar. Yani serbest piyasa hangi öğretmen eğitim programının daha başarılı olduğunu doğal yollardan belirleyecek ve bu şekilde nitelikli programlar ayakta kalacaktır. İngiltere’de öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonu ve mali yönden desteklenmesi bu tür bir sisteme göre biçimlendirilmiştir.

Öğretmen Eğitiminde Yeniden Yapılanmayı Etkileyen Çatışma Alanları

Ülkemiz öğretmen eğitimi sisteminde son 30 yılda gerçekleştirilen yeniden yapılanmaların, birtakım çatışma alanları çerçevesinde, yukarıda tanımlanan paradigmalardan derin bir biçimde etkilendiğini görmek mümkündür. Bu çatışma alanlarında savunulan görüşlerin yeniden yapılanma çabaları üzerindeki etkileri ise bir ölçüde içinde bulunulan zamanın sosyo-politik ortamına bağlı olarak biçimlenmiştir. Aşağıda bu çatışma alanları, paradigmatik temelleri çerçevesinde tartışılmakta ve ülkemizde öğretmen eğitimi açısından ortaya çıkardığı sonuçlar analiz edilmektedir.

1. Konu alanı – öğretmenlik meslek bilgisi çatışması

Long ve Riegle’nin sınıflamasında yer alan *“akademik,”* Becker, Kennedy ve Hundersmarck’ın sınıflamasında yer alan *“alan uzmanı öğretmen”* ve Cochran-Smith ve Fries’in sınıflamasında yer alan *“esasici”* paradigmalara dayanan geleneksel alan bilgisi yaklaşımı, öğretmenlerin konu alanı dersleri dışında ek bir öğretmenlik meslek eğitimine ihtiyaç olmadığını savunur. Kendi alanında uzmanlığa

sahip bir aday, öğretmen olduktan sonra uygulama içinde sınıf yönetimi, disiplin, öğretim yöntemleri, plan hazırlama ve öğrenci başarısını değerlendirme gibi becerileri öğrenebilir. Öğretmenliğin ilk yılının, bir uzman öğretmen rehberliğinde stajyerlik olarak yürütülmesinin arkasında yatan temel anlayış da budur. Bu nedenle meslek öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğrencinin alan bilgisini genişliğine ve derinliğine kazanması önemlidir.

Bunun karşısında yer alan görüş ise öğretmenlik meslek bilgisini ön plana çıkarmakta ve alan bilgisinin tek başına iyi bir öğretmen olmak için yeterli olmadığını savunmaktadır. Zeichner'ın sınıflamasında yer alan "inceleme," Elliot'ın sınıflamasında yer alan "yansıtmacı," Long ve Riegle'nin sınıflamasında yer alan "daimicilik," Becker, Kennedy ve Hundesmarck'ın sınıflamasında yer alan "meslekte uzman öğretmen" ve Cochran-Smith ve Fries'in sınıflamasında yer alan "yetiştirme" ve "öğrenme" paradigmalarından etkilenen bu görüşe göre, alan bilgisi yanında öğretmen adayının öğrenci özellikleri, ders kitapları, sınıf yönetimi, okul ve ders program, öğrenci merkezli öğrenme, okulun ve sınıfın sosyal ve kültürel özellikleri, vb. alanlarda yetiştirilmesi ve eğitim sürecinde karşılaşacağı sorunlara ilişkin bakış açıları geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi altında hem genel hem de konuya özgü yöntemler (pedagojik alan bilgisi) önem taşır.

Öğretmenlik meslek bilgisi anlayışına sahip eğitimciler, konu alanı bilgisinin pedagojik bilgi ve becerilerle birlikte öğretilmesi gerektiğini savunurlar. Böylece öğretmen adayları konu alanı bilgisini öğrenirken, bu bilgileri öğretme sürecinde ihtiyaç duyacağı temel bilgi ve becerileri de öğrenmiş olacaktır. Bu nedenle konu alanı derslerinin ideal olarak hem konu alanı uzmanlığı olan hem de pedagojik bilgilere sahip kişiler tarafından öğretilmesi gerekir.

Ülkemizdeki öğretmen eğitiminde alan bilgisi paradigması, özellikle Fen-Edebiyat Fakülteleri ve Eğitim Fakülteleri arasında süregelen kimin öğretmen yetiştirmesi gerektiğine ilişkin tartışmalara damgasını vurmaktadır. Öğretmen eğitiminin bilgi temelini sadece alan bilgisinden oluşturduğunu savunan anlayışa göre programlarda öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine fazla ağırlık verilmemesi gerekmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisini ön plana alan anlayışa göre ise alan bilgisi ancak eğitim bilgileriyle birlikte öğretildiği zaman anlamlı olmaktadır. Yani alan bilgisi öğrenilirken, bir taraftan da bu bilgilerin öğretilmesine ilişkin yöntem ve süreçlerin de öğrenilmesi önem kazanmaktadır.

2. Kuram-Uygulama Çatışması

Alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi çatışmasından bağımsız olarak öğretmen eğitimcileri arasında kuram ve uygulama çatışması ya da kuram-uygulama dengesinin nasıl kurulması gerektiği konusundaki tartışmalar süregelmiştir. Bu tartışmaların kuram boyutu Elliot'ın sınıflamasında yer alan "akılcılık" ve Long ve Riegle'nin sınıflamasında yer alan "daimicilik" paradigmaları ile, uygulama boyutu ise Zeichner'ın "iş başında öğrenme," Elliot'ın sınıflamasında yer alan "yansıtma," Long ve Riegle'nin sınıflamasında yer alan "yeniden oluşturmacılık" ve Cochran-Smith ve Fries'in sınıflamasında yer alan "öğrenme" paradigmaları ile yakından ilişkilidir.

Geleneksel olarak bir çok ülkede, 1960'li, 1970'li ve 1980'li yıllarda öğretmen eğitimi üniversitelere aktarılırken uygulama boyutu önemli ölçüde ihmal edilmiştir. Üniversiter eğitimin etkisiyle daha çok kuramsal ve araştırmaya dayalı bir öğretmen eğitimi yaklaşımı benimsenmiş ve okullarda yapılacak uygulamalar önemli ölçüde mezuniyet sonrasına, yani iş ortamına bırakılmıştır. Bu yönelim zaman içinde hiç sınıf ortamında öğretmenlik deneyimi yaşamamış öğretmen adaylarının mezun edilmesine neden olmuş ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliği konusunda önemli soru işaretleri belirmeye başlamıştır. 1980'li ve 1990'li yıllarda bir çok ülkede yaşanan öğretmen eğitimi reformlarının hedeflerinden bir tanesi kuram ve uygulama arasında olduğu varsayılan bozuk dengenin düzeltilmesi olmuştur. İngiltere, Fransa, Avusturalya, Yeni Zelanda, Türkiye ve bir ölçüde ABD'de öğretmen yetiştirme programlarında yer alan kuramsal derslerin azaltıldığı ve okul uygulamalarının artırıldığı gözlenmiştir. Bu ülkelerde uygulamaya daha fazla yer vermek amacıyla öğretmen eğitimine ayrılan süreler arttırılmış ve Almanya, Fransa ve Japonya gibi bazı ülkelerde öğretmen eğitiminin bir yılı

tamamıyla okul uygulamalarına ayrılmıştır (Bonnet, 1996; Wilkin, 1999). Özellikle temel eğitim bilimleri dersleri (Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, vb.) bu değişiklikten olumsuz etkilenmiş ve öğretmen yetiştirme programlarındaki ağırlıkları azaltılmıştır.

Ülkemizde de 1998 yılında gerçekleştirilen öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma uygulamayı ve alan öğretimi yöntemlerini ön plana çıkarmıştır. 1998 öncesi öğretmen eğitimi programlarında sadece bir okul deneyimi dersi yer almıştır. Öğretmenlik eğitimi programlarının son döneminde yer alan bu derste büyük oranda ders gözlemlerine yer verilmiş ve gerçek öğretmenlik deneyimi bir kaç saat ile sınırlı kalmıştır. 1998'deki yeniden yapılanma öncelikle erken okul deneyimi kavramını programlara yerleştirmiştir. Programların ilk yılında yer alan ve haftada 4 saatlik uygulaması olan bir okul deneyimi dersi ile öğretmen adaylarının okullarda gözlem yapması ve aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile bu gözlemleri ilişkilendirmeleri amaçlanmıştır. Buna ek olarak programların son yılında haftada 4 saatlik uygulaması olan bir okul deneyimi (1-4) ve haftada 6 saatlik uygulaması olan bir öğretmenlik uygulaması (2-6) dersine yer verilmiş ve böylece öğretmen adaylarının gerek erken okul deneyimi gerekse son yıldaki okul deneyimi dersi ile son dönemde yapacakları öğretmenlik uygulaması için önemli bir altyapı oluşturmaları amaçlanmıştır. Son dönemde yer alan öğretmenlik uygulaması ise önemli oranda öğretmen adayının, öğretmenlik rolünü yerine getirmesi amaçlanmıştır. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile toplam haftada 14 saatin okul gözlemlerine ve öğretmenlik deneyimine ayrılması gerçekleştirilmiştir.

Bunların yanında diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemli bir bölümüne uygulama saatleri konularak bu derslerin sadece kuramlardan ve kavramlardan oluşmaması ve uygulamalara da yer verilmesi amaçlanmıştır. Bu derslerin uygulama saatlerinde öğrencilerin, dersin amaçları doğrultusunda okullarda ve diğer ilgili eğitim ortamlarında (müzeler, konferanslar, vb.) uygulamalar gerçekleştirmeleri ve derste öğrenilen kavram ve kuramlarla bu uygulamaların bütünleştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece 1998 öncesi öğretmen eğitimi programlarının kuramsal dersler, uygulamaya dönük derslerle yer değiştirmiştir. Bu kapsamda bazı derslerin isimler yeni yaklaşım doğrultusunda değiştirilmiştir. Örneğin kuramsal bir niteliğe sahip "Eğitim Bilimlerine Giriş" dersi, öğrenilen bilgi ve becerilerin öğretmenlik mesleği ile doğrudan ilişkisini vurgulamak amacıyla "Öğretmenlik Mesleğine Giriş" adını almıştır. Bu uygulama doğrultusunda öğrencilerin, öğrendikleri eğitim kavramlarını, yaklaşımlarını ve ilkelerini öğretmenlik mesleği açısından irdelemeyi ve bakış açısı geliştirmeye çaba göstermeleri amaçlanmıştır. Aynı biçimde 1998 öncesi programlarda yer alan ve isim olarak bir program ismi niteliğinde olan "Eğitim Psikolojisi" dersinin adı "Gelişim ve Öğrenme" olarak değiştirilmiş ve böylece ders içeriğinin daha belirgin olması sağlanmıştır. Diğer taraftan programda daha önce yer alan "Öğretim İlke ve Yöntemleri" ve "Ölçme ve Değerlendirme" dersleri birleştirilerek ve kuramsal saatlere uygulama saatleri eklenerek daha bütüncül ve uygulamaya dönük bir ders haline getirilmiştir. Bunlara ek olarak yine uygulama odaklı bir ders olarak "Sınıf Yönetimi" programlarda yerini almış ve alan öğretim yöntemleri dersleri, uygulama saatleri ile birlikte iki ayrı ders haline getirilmiştir. Tüm bu değişikliklere bakıldığı zaman, öğretmen eğitimi programlarında 1998 yılında yapılan yeniden yapılanma ile uygulama odaklı önemli bir değişim gerçekleştiği görülmektedir.

1998 yılında programlara damgasını vuran uygulama odaklı bu yaklaşım, kuramı ön plana çıkaran yaklaşım çerçevesinde eleştirilmiş ve öğretmen adaylarının yeterli düzeyde eğitim bilimleri alanındaki kuramları ve kavramları öğrenmeden mezun oldukları ve bu durumun onların mesleki yeterliliğini önemli ölçüde azalttığı iddia edilmiştir. Bu yaklaşımın uç noktasında, üniversiter düzeyde öğretmen eğitiminin kuram ve araştırma temelli olması gerektiği ve okullarda yapılacak uygulamaların mezuniyet sonrasına bırakılması gerektiğini görüşü yer almakta ve derslerin kuramı ve araştırmayı ön plana çıkaran bir yaklaşımla verilmesi önerilmektedir. Bu görüşe göre yeterli kuramsal bilgi ile öğretmen adaylarının, okulda uygulamanın gerektirdiği güçlüklerle başa çıkabilecekleri varsayılmaktadır. Kuramdan yoksun, uygulama odaklı yetişen öğretmen adaylarının hata yapabileceği ve bu hataları değerlendirmek ve düzeltmek için gerekli kavramsal çerçeveye ve bakış açısına sahip olamayacağı savunulmaktadır.

1998’de yapılan düzenlemeye yöneltilen bir diğer eleştiri de programda genel kültür derslerinin yeterli düzeyde yer almaması olmuştur. Tarih, edebiyat, coğrafya, ekonomi gibi alanlarda öğretmen adaylarının eğitilmesi gerektiği savunulmuştur. Bu tür bir hazırlık öğretmen adaylarının “kültürlü” ve “entellektüel” bir model olabilmesi için gerekli görülmüştür.

Bu eleştirileri dikkate alan Yükseköğretim Kurulu 2006 yılında gerçekleştirdiği yeni düzenleme ile öğretmen eğitimi programlarında, 1998 yılında yapılan uygulama odaklı değişikliklerin birçoğunu iptal ederek kuram ve genel kültür odaklı derslere ağırlık vermiştir. Okul Deneyimi derslerinin sayısı ve saatleri azaltılırken, diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uygulama saatleri kaldırılmıştır. Uygulama odaklı ders isimleri iptal edilerek 1998 öncesi programların kuram odaklı derslerin isimleri geri getirilmiştir. Bunlara ek olarak seçmeli kategoride eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi, eğitim yönetimi gibi kuramsal dersler programa geri yerleştirilmiştir. Bu derslerden bazıları genel kültür kategorisi altında programda yer alırken, felsefe, tarih, ekonomi gibi genel dersler de programdaki yerlerini almışlardır.

Bu değişiklikler kuram-uygulama çatışmasının, öğretmen yetiştirme programlarına farklı zamanlarda farklı biçimlerde bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen eğitimi alanında araştırmaların yetersiz oluşu bu yaklaşımların nitelikli öğretmen yetiştirme çabalarına katkısı konusunda yansız bir değerlendirme yapmaya izin vermemektedir. Bu nedenle 1998 yılında yapılandırılan programlarda mezun öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ve yetiştikleri programların bu yeterliliğe katkısına yönelik araştırmalara önemle ihtiyaç vardır.

3. Standardizasyon-Çeşitlilik Çatışması

Öğretmen eğitiminde bir diğer çatışma alanı, Zeichner’ın sınıflamasında yer alan “davranışçı” ve Elliot’ın sınıflamasında yer alan “üretim” paradigmalarından etkilenen programlarda standardizasyonu sağlayarak benzer nitelikte öğretmen yetiştirme amacı ile Zeichner’ın sınıflamasında yer alan “inceleme,” Elliot’ın sınıflamasında yer alan “yansıtma,” Long ve Riegle’nin sınıflamasında yer alan “yeniden oluşturma” ve Cochran-Smith ve Fries’in sınıflamasında yer alan “öğrenme” paradigmalarından etkilenen programda ders veren öğretim elemanlarının ve öğrencilerin özelliklerine ve yaklaşımlarına göre değişebilen program çeşitliliği anlayışıdır. Bir çok ülkedeki öğretmen eğitiminde yeniden yapılandırma çabalarına bakıldığında zaman programlarda standartlaşma ve bu yolla merkezden kontrol yöneliminin olduğu görülmektedir. Bu standartlaşma ABD’de daha çok ürün yani mezun edilen öğretmen adayının nitelikleri üzerine yoğunlaşırken, Avrupa ülkelerinde daha çok programlarda bir standartlaşma eğitimi olarak (transfer edilebilecek ders kredi sistemi) ortaya çıkmaktadır. Ancak Avrupa ülkeleri arasında da farklılıklar vardır. İngiltere’de program ve mezun öğretmen adayı standartları konusunda ön plana çıkarken Almanya ve Fransa gibi ülkeler daha çok programlarda bulunması gereken niteliklerle ilgili standartlara yoğunlaşmaktadır.

Standart temelli yaklaşım, öğretmen eğitimi dışarıdan yönlendirmenin etkili bir yolu olarak ortaya çıkmaktadır. Buradaki varsayım şudur: Eğer standartlar yeterli düzeyde açık ve etkili biçimde geliştirilebilirse öğretmen eğitiminde rehber ilkeler ve süreçler olarak kullanılabilir. Kurumların bunu ne derece başardıklarını değerlendirmek ancak bu tür standartların varlığı ile mümkündür.

Ülkemizde 1998 öncesinde, eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin araştırma alanlarının ortaya çıkardığı program yapısı fakülteden fakülteye önemli farklılıklar göstermiştir. Örneğin edebiyat öğretmeni yetiştiren bölümlerden bazılarında eski Türk edebiyatı dersleri ağırlıklı olarak yer alırken diğerlerinde yeni Türk edebiyatı dersleri ön planda yer almıştır. Bu programların standart olan tek boyutu öğretmenlik meslek bilgisi dersleri olmuştur. Bu standardizasyon Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında belirlediği derslerden kaynaklanmıştır. Programların alan dersleri ve genel kültür derslerinde ise bir standartlaşma gerçekleşmemiştir. 1998 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılanma program çeşitliliğini azaltmış ve aynı alana öğretmen yetiştiren programların derslerinde benzer yapılar öngörmüştür. Hatta programlarda yer alan derslerin tanımları ayrıntılı bir

biçimde yapılarak bu derslerde kapsanan konuların bile standart hale getirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle 1998 öncesi ders tanımlarında üniversiteden üniversiteye önemli farklılıklar gözlenirken ve kısa tanımlar benimsenirken, 1998 düzenlemesi ile tüm programlardaki ders kapsamalarının standart bir içeriğe yer vermesi yaklaşımı benimsenmiştir.

2006 yılındaki yeni düzenleme ile programda yer alan derslerin belirlenmesinde üniversitelere daha fazla esneklik verilmesi bir ilke olarak kabul edilmiştir. Ancak bu esnekliğin kullanılabilmesi için programda yer alan ders ve kredi sayılarının artması gerektiği için bu esnekliğin sınırlı kaldığı söylenebilir. Ayrıca programlarda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde yine de bir standardizasyon söz konusudur.

Standardizasyon-çeşitlilik çatışmasının bir başka boyutu akreditasyon konusudur. 1998’de yapılan düzenleme ile eğitim fakültelerinde akreditasyon konusu gündeme gelmiş ve bu amaçla bir grup eğitim fakültesine akreditasyon ziyaretleri yapılmıştır. Ancak bu uygulama sürekli olmamış ve akreditasyon yaklaşımı yaygınlaştırılamamıştır. Gerek Avrupa Birliği ile entegrasyon sürecinin bir gereği gerekse akreditasyonun dünyada daha fazla ilgi gören bir kavram olması nedeniyle eğitim fakültelerinin akredite edilmesi projesi gelecekte daha güçlü bir biçimde gündeme gelebilir. Akreditasyon, program standartlarının oluşturulmasını ve bu standartlar çerçevesinde programların değerlendirilmesi ve belgelendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu yaklaşım programlarda belirli düzeyde standardizasyonu da beraberinde getirebilir. Nitekim akreditasyonun çok yaygın olarak kullanıldığı ABD’de öğretmen yetiştiren kurumların programlarının birbirine daha fazla benzemeye başladığını söylemek mümkündür.

Standardizasyon ve çeşitlilik çatışması ülkemizde halen devam eden bir tartışmadır. Öğretmen eğitimi programlarına da yön veren büyük ölçüde bu çatışmada hangi tarafın ağır bastığına bağlıdır. Oysa programlarla ilgili araştırmaların dikkate alınarak gerekli değişikliklerin ve yeniliklerin yapılması önemlidir. Ancak fakültelerin kendi program kararlarını vermeleri konusunda halen bir güvensizlik söz konusudur.

4. Teknisyen-Uzman Öğretmen Çatışması

Öğretmenliğe bakış açıları, öğretmen eğitimi yanında program anlayışını, uygulamayı ve performans değerlendirmeyi derinden etkilemektedir. Zeichner’ın sınıflamasında yer alan “davranışçı,” Elliot’ın sınıflamasında yer alan “üretim,” Cochran-Smith ve Fries’in sınıflamasında yer alan “yetiştirme” paradigmalarından etkilenen “teknisyen öğretmen” anlayışına göre öğretmenin, temel yeterliklere sahip, programı standart bir biçimde uygulayan, belirli yeterlikler çerçevesinde denetlenebilir, rehberliğe ihtiyaç duyan, eksiği eğitimle tamamlanabilir ve uyumlu olması gerekir. Zeichner’ın sınıflamasında yer alan “inceleme,” Elliot’ın sınıflamasında yer alan “yansıtma,” Long ve Riegle’nin sınıflamasında yer alan “ilerlemecilik,” Becker, Kennedy ve Hundersmarck’ın sınıflamasında yer alan “meslekte uzman öğretmen” ve Cochran-Smith ve Riegle’nin sınıflamasında yer alan “öğrenme” paradigmaları ile yakından ilişkili olan “uzman öğretmen” anlayışı ise öğretmenlikte araştırmacılığı, eleştirel düşünmeyi, sorun çözme, kendini değerlendirmeyi ve uygulamada çeşitliliği ön plana çıkarmaktadır. Uzman öğretmenin içinde bulunduğu eğitim koşullarını değerlendirmesi ve en uygun yöntemler ve stratejiler için yeni kararlar alabilmesi gerekir. Çözüm her zaman programda, ya da yönetimin üst kademelerinde değil bizzat uygulamanın içindedir ve buna en iyi karar verebilecek olan öğretmenin kendisidir. Oysa teknisyen öğretmenlik anlayışı, öğretmene bu esnekliği vermemekte ve onu daha üst karar mekanizmalarına ve standart programlara bağımlı hale getirmektedir.

Teknisyen-uzman öğretmen çatışması bir ölçüde öğretmen eğitimi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasında süregelen güç çatışmasında da ortaya çıkmaktadır. 1980 öncesinde Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Enstitüleri yoluyla öğretmen eğitimi üzerinde doğrudan bir kontrole sahipken, 1982 yılında yükseköğretim kurumlarının üniversite çatısı altında bütünleştirilmesi ile MEB bu kontrolünü kaybetmiştir. Ancak MEB’nın öğretmen eğitimi konusundaki müdahale ve kontrolü doğrudan olmayan biçimlerde devam etmiştir. Yetişen öğretmenlerin niteliği ile ilgili yapılan toplantılarda üniversiter düzeyde kurama ve araştırmaya dayalı öğretmen eğitiminin, okulların ihtiyaç duyduğu nitelikli

öğretmeni yetiştirmede yetersiz olduğu rapolara yansımıştır. Bu tür toplantılarda MEB'nin bir öğretmen akademisi kurarak öğretmen eğitiminde daha aktif bir rol alması gerektiği zaman zaman dile getirilmiştir. Üniversitede alınacak alan bilgisi eğitimi üzerine bu akademilerde öğretmenlerin, belirli mesleki yeterlilikler çerçevesinde hazırlanmaları öngörülmüştür. Ancak yükseköğretimin üniversite çatısı altında yapılması gerektiğine ilişkin yasalar bu girişime olanak tanımamıştır. Yine de MEB, çeşitli projeler yoluyla belirlediği öğretmenlik yeterlilikleri çerçevesinde, üniversitelerden programlarına yön vermesini talep etmekte, diğer taraftan üniversiteler, öğretmen eğitimi yaklaşımlarını bu yeterliliklerle sınırlandırmaya yanaşmamaktadır.

Öğretmenliğin teknisyenlik boyutunu ön plana çıkaran bir diğer etken ise öğretmenliğe giriş sınavlarıdır (KPSS). KPSS öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslere verilen önemi ve öğrenme-öğretme süreçlerini önemli ölçüde belirleyen bir etken haline gelmiştir. KPSS'de yer alan çoktan seçmeli sorular, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan belirli derslerden oluştuğu için, öğretmen adaylarının odaklarını belirleyici bir etkiye sahiptir. Hatta bu sınavın kapsamı doğrultusunda derslerin içeriğine ve öğretim biçimine (teste yönelik, vb.) yön veren eğitim fakülteleri olduğu da bir gerçektir. Bu durum biçimsel anlamda olmasa da, dolaylı olarak eğitim fakültesi programlarında öğretmenliğin ölçülebilir ve gözlenebilir boyutunu ön plana çıkarmaktadır. İçerik standart bilgi parçacıkları olarak algılanmakta ve bir olay ve olgunun değişen boyutları önemini kaybetmektedir.

Öğretmen alımında öğretmenliğin teknisyenlik boyutunu ön plana çıkaran bu tür standart testlerin yetersiz olduğunu bilen ülkeler öğretmenlikte uzmanlığı yordayabilecek yeni değerlendirme yaklaşımları içindedirler. Alternatif değerlendirme olarak adlandırılabilir yeni sınavlarda açık uçlu ve üst düzey düşünme becerilerini (sentez, değerlendirme, problem çözme, vb.) kullanmayı gerektirecek soru türlerine yer verilmektedir. Sınavlar yanında portföy ve görüşme gibi alternatif değerlendirme süreçlerinin de kullanılmaya başladığı görülmektedir.

2004-2005 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı programlarının oluşturmaya dayananak yenilendiği dikkate alındığı zaman, teknisyen öğretmen yerine uzman öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Oluşturmacı program yaklaşımında öğretmen, programda yer alan etkinlikleri doğrudan uygulayan ve önceden belirlenmiş ölçütlere göre öğrenci başarısını değerlendirin bir kişi değildir. Öğretmen, içinde bulunduğu koşulları ve öğrenci özelliklerini dikkate alarak programda çeşitli değişiklikler yapabilen, yeni kararlar alabilen, uygulamalarını değerlendirerek sürekli kendini geliştirme çabası içinde olan bir uzmandır. Yeni programların ortaya koyduğu uzman öğretmen ihtiyacı, KPSS sınavlarında ölçülen ve öğretmenlik meslek bilgisini standart bilgi ve becerilere indirgeyen anlayışla örtüşmemektedir.

Teknisyen öğretmen anlayışını körükleyen bir başka etken de bir üst öğrenim kademesine geçişte kullanılan SBS ve YGS gibi sınavlardır. Bu sınavlarda da çoktan seçmeli sorular kullanıldığı için araştırmaya, sorgulamaya, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dönük öğretim süreçleri öğretmenler tarafından ihmal edilebilmekte ve daha çok standart cevaplara odaklanma, soru çözmede hız ve test becerileri gibi teknik boyutlar ön plana çıkabilmektedir. Bu ortamda uzman öğretmenlik anlayışının kabul görmesi ve değerli bulunması kolay değildir. Gerek öğretmenler, gerek okullar gerekse veliler olarak öğretmenlerden beklentiler, maalesef öğrenci doğasına uygun olmayan sınavlar yoluyla biçimlenmekte ve bu durum hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitimi süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Sonuç

Öğretmen eğitimine yön veren paradigmlar, eğitim alanında etkili olan anlayışlardan bağımsız değildir. Farklı eğitimcilerin yaptıkları sınıflamalar dikkate alındığı zaman, öğretmen eğitimi paradigmlarının geleneksel anlayışlardan olduğu kadar yeni eğitim anlayışlarından da etkilendiği görülmektedir. Bunlar yanında, "alan eğitimi" paradigmasında olduğu gibi öğretmen eğitimi özgü bazı anlayışların da bu alandaki tartışmalara damgasını vurduğu anlaşılmaktadır. Ülkemizde öğretmen

eğitimi alanında yapılan tartışmalara ışık tutması bakımından bu paradigmalara incelenmesi önemli görülmektedir.

Bu makalede ele alınan ve öğretmen eğitiminde yeniden yapılanmayı yakından ilgilendiren çatışma alanları, önemli ölçüde “öğretmen” kavramına yüklediğimiz anlamla yakından ilişkilidir. “Konu alanı anlayışı” öğretmenliği alan bilgisi uzmanlığı ile tanımlamaktadır. Alan bilgisi yanında başka bilgi gruplarına yer verilmesi, öğretmen eğitiminde odağı zayıflatmaktadır ve bu durum nitelikli öğretmen eğitimi önünde önemli bir engeldir. Diğer taraftan “öğretmenlik meslek bilgisi” anlayışı nitelikli öğretmenin tanımını, eğitim süreçlerine hakim olma ve uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme ile ilişkilendirmektedir.

“Kuram temelli anlayış” ise öğretmenliğin kavramsal boyutunu ön plana çıkarmakta ve kuramsal bilginin ve bakış açısının uygulamada öğretmene rehberlik edeceğini savunmaktadır. Bu anlayışa göre uygulamada başarı, kuramsal bilgi ile yakından ilişkilidir. Oysa “iş başında öğrenme” anlayışı öğretmen eğitiminin uygulama içinde yapılması gerektiğini savunarak nitelikli öğretmenlikte deneyim kazanma boyutunu ön plana çıkarmaktadır.

“Standardizasyon-çeşitlilik” çatışması da nitelikli öğretmen tanımı için farklı algılar ortaya koymaktadır. “Standardizasyon” yaklaşımında nitelikli öğretmenin tanımı tektir ve bu tanım çerçevesinde oluşturulacak öğretmen eğitimi programı standart hale getirilebilir. Oysa “çeşitlilik” anlayışı nitelikli öğretmenin tek bir tanımının olamayacağını, farklı özelliklere sahip bireylerin aynı düzeyde nitelikli olabileceğini savunur. Bu durumda programlarda standardizasyona gerek yoktur. Çeşitlilik, öğretmen eğitimi programlarının karşılaştırılması açısından da önemli fırsatlar ortaya koyar. Çeşitlilik, eğitimin doğasında vardır ve öğretmen eğitiminde de bu çeşitliliğin olması doğaldır. Buna göre standart bir programın gereklerini yerine getirme çabası yerine ortamın sunduğu koşulları dikkate alarak ve yürütücülerin güçlü yönlerini programa yansıtmasını sağlayan çeşitlilik yaklaşımı savunulmaktadır.

Benzer bir biçimde “teknisyen öğretmen anlayışı” öğretmenliği, bir dizi standart süreçlere göre eğitim veren bir kişi olarak tanımlarken, “uzman öğretmen anlayışı” öğretmenlikte niteliği esneklik, karar verme ve sorun çözme, çeşitlilik kavramları çerçevesinde tanımlamaktadır. Teknisyen öğretmen anlayışında programın, materyallerin, değerlendirme araçlarının, vb., öğretmenden bağımsız bir biçimde önceden belirlenmiş olması doğaldır. Bu yaklaşıma göre ideal öğretmenin tanımı yapılabilir. Oysa uzman öğretmen anlayışı, sürecin önemli ölçüde öğretmen tarafından belirlendiğini ve buna göre ortaya çıkan sonuçların standardize edilemeyeceğini savunur. “Çeşitlilik” yaklaşımına göre tek bir ideal öğretmen tanımı yapılamaz. Farklı özelliklere sahip kişiler aynı düzeyde nitelikli öğretmen olarak tanımlanabilir.

Ülkemiz öğretmen eğitimi sisteminde gerçekleştirilen yeniden yapılandırma çalışmalarında yukarıda tartışılan çatışma alanlarının uç noktalarının etkili olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin öğretmen eğitimi sadece alan bilgisi ile sınırlama, ya da dersleri büyük ölçüde kuramsal hale getirme, ya da öğretmenliği açık ve gözlenebilir yeterliliklere bağlama önerileri dile getirilmektedir. 2006 yılındaki yeni düzenleme, öğretmen eğitimi programlarının ağırlıklı olarak kuramsal olması sonucunu doğurmuştur. Fen-Edebiyat Fakülteleri tarafından dile getirilen öğretmen yetiştirme modelinde alan bilgisine dayalı bir öğretmen yetiştirme programı ön plana çıkmaktadır. Yine son yıllarda akreditasyon ya da mezuniyet sonrası sınavlar yoluyla öğretmen eğitimi standart yeterliliklere bağlama önerileri tartışılmaktadır. Oysa öğretmen eğitimi çok boyutludur ve bir ölçüde tüm bu boyutları içinde barındırmaktadır. Alan bilgisinin öğretmenlik meslek bilgisi ile bütünleştiği, kuramsal bilgilerin uygulama çalışmaları ile anlamlı hale getirildiği öğretmen eğitimi programlarının nitelikli öğretmen yetiştirme şansı daha fazla olacaktır. Aynı biçimde öğretmen eğitiminde hem temel yeterlikler çerçevesinde belirlenmiş standart derslere hem de bireysel gelişimi ön plana çıkaracak program zenginliğine yer vermek mümkündür. Bu nedenle öğretmen eğitimi yeniden yapılandırırken programları, belirli çatışma alanlarının dar kapsamına hapsetmek yerine alan ve öğretmenlik meslek

bilgisini, kuramı, uygulamayı, temel yeterliliklerle birlikte çeşitliliği ve uzmanlığı bütünleştiren programlar üzerinde düşünmekte yarar vardır.

Tüm bu çatışma alanlarında yapılan tartışmalar ve buna bağlı olarak gerçekleştirilen yeniden yapılanmalar maalesef öğretmen eğitime ilişkin araştırma sonuçlarından yeterli düzeyde yararlanmamaktadır. Bunun nedenlerinden biri öğretmen eğitimi alanındaki araştırmaların eğitimin diğer alanlarına göre daha dar kapsamlı olmasıdır. Ayrıca öğretmen eğitimi araştırmalarının uzun bir geçmişi yoktur. Kapsamlı öğretmen eğitimi araştırmalarının son 15-20 yıldır yapıldığını söylemek abartılı olmaz. Bu nedenle öğretmen eğitimi araştırmalarının henüz bu alandaki yeniden yapılandırma çabalarına ışık tuttuğunu söylemek mümkün değildir. Örneğin öğretmen eğitiminde standartların niteliği arttıracağı söylenirken bu büyük ölçüde yukarıda bahsedilen paradigmalardan kaynaklanmaktadır. Yani geniş ölçüde bir varsayımdır. Standartlara dayalı öğretmen eğitiminin daha başarılı olduğuna ilişkin araştırma verileri henüz yoktur. Aynı biçimde öğretmen adaylarına mezuniyet sonrası verilen testlerin de öğretmen eğitimi nasıl etkilediğine ilişkin araştırma verileri yok denecek kadar azdır. Ayrıca bu testlerin gerçekten öğretmen niteliklerini ayırt edip etmediğini araştırma sonuçlarına göre söylemek güçtür. Bu nedenle öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma çabalarına girişmeden önce var olan uygulamaların bilimsel bir yaklaşımla değerlendirilmesi ve sonuçlardan yola çıkılarak programlarda gerekli düzeltme ve yenileme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Becker, B. J., Kennedy, M. M., & Hundersmarck, S. (2003, April). Communities of scholars, research, and debates about teacher quality. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Bonnet, G. (1996). The reform of initial teacher training in France. *Journal of Education for Teaching*, 22(3), 249-270.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education: changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, and D.J. McIntyre, Eds. *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Routledge/Taylor Francis and the Association of Teacher Educators, 1050-1093.
- Delandshere, G., & Arens, S. (2001). Representations of teaching and standards-based reform: Are we closing the debate about teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 17, 547-566.
- Elliot, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education* (ss. 15-19). London: Falmer Press.
- Long, D., & Riegler, R. (2002). *Teacher education: The key to effective school reform*. Westport, CT: Bergin ve Garvey.
- Wilkin, M. (1999) 'The role of higher education in initial teacher education.' Universities Council for the Education of Teachers, Occasional Paper No. 12, London.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Extended Abstract

Competing Agendas and Reform in Teacher Education

The reform efforts in teacher education have been dazzling in the last 30 years in many countries. "Change and quality" have become the key words in many teacher education reports, and competing perspectives resulted in "hot debates," "controversies" and "uncertainties." For example in the UK, the government's concern over control, in France, 'quality' and 'extended practice in schools' as the major target areas, in Turkey, quality and quantity concerns resulted in restructuring in teacher education programs. The issues that have been the center of attention in these efforts range from admission, knowledge base, duration of teacher education, to certification, standards, quality and quantity concerns.

A paradigm can be defined as a set of loose concepts, beliefs and assumptions that guide one's thinking about a phenomenon. Although "paradigms in teacher education tend to overlap, and contain contradictions, the principles that underlie them are helpful analyzing the implications for reform efforts and debates in teacher education" (Delandshere & Arens, 2001, p. 549). Zeichner (1983), Elliot (1993), Long and Riegle (2002), Becker, Kennedy and Hundersmarck (2003) and Cochran-Smith and Fries (2008) provide us with a useful conceptual framework to discuss the reform efforts from a paradigmatic perspective. The paradigms Zeichner describes include "academic paradigm," "behaviorist paradigm," "personal development paradigm," "traditional craft" and "inquiry paradigm." Elliot refers to "rationalism," "production" and reflection" as three paradigms that give shape to teacher education programs. Long and Riegle use John Dewey's "progressivism," Hutchins' "perennialism," Arthur Bestor's "academic," James Conant's "eclecticism," and Theodore Brameld's "reconstructivism" in providing a framework for different philosophies behind teacher education. Becker, Kennedy and Hundersmarck describe three teacher types to characterize different views of teacher education: "subject area specialist," "professional teacher" and "teacher with values." Finally, Cochran-Smith and Fries describes different teacher education views through major problems: "program problem," "training problem," "learning problem," and "political problem."

The analysis of teacher education in Turkey indicates that the reform efforts have been influenced by different views and paradigms. Competing agendas such as "subject matter vs. pedagogy," "theory vs. practice," "unification vs. diversity in teacher education curriculum," and "technician teacher vs. professionalization" appear to be very influential in determining the direction of reform effort in teacher education. According to subject area agenda, teachers just need to know the basics of the subjects they teach whereas pedagogy view argues that subject area knowledge should be taught in connection to pedagogical knowledge, such as child development, school curriculum, methodology added with school practice. Theory view highlights the importance of conceptual understanding whereas practice proponents argue for practical knowledge. Theory proponents would defend that practice skills can be gained in school once the candidate is armed with theoretical knowledge and understanding whereas practice proponents would argue that theory without practice does not make sense, and the best source of knowledge is practice in schools. Unification view indicates that regulation of the teacher education programs is needed if we want to assure similar competencies in graduates. That would require similarity in the programs, standards and materials. On the other hand, diversity view argues that education at the university level should not be regulated through a standard set of courses, and competencies expected from teacher candidates. This is against the academic freedom, and at the same time, the regulation would prevent creativity, diversity and experimentation that would in the long run contribute to better practices. Finally, another competing agenda is related to technician teacher vs. professionalization views. In a centralized educational system where the curriculum is developed by the Ministry of Education, there is a tendency toward technician view of teaching. At the same time, much

emphasis is placed upon teacher creativity, decision making and thinking to highlight professionalization in teaching.

It is expected that the regulatory changes in teacher education will continue in the near future, and the trend for accountability (involving accreditation and testing) from a behavioristic perspective will have more influence on teacher education programs. Along with more standardization and accountability, we will experience more intrusion into teacher education with preconceived ideas, non-research based proposals or ideological orientations, more testing of teachers, and increased government control. At the same time, calls for professionalization will also continue to be influential in teacher education from an inquiry approach. There will be an increased emphasis on inquiry, reflection, decision making, and problem solving skills of teachers, due to a change in conception of teaching from a technical one to a deliberative one (Zumwalt, 1982).

Traditional academic paradigm is likely to be influential especially in secondary level teacher education reform efforts calling for more rigorous subject area orientation. However, an integration of content and pedagogical knowledge in relation to the teaching and learning process in schools is high on the agenda. So, eventually teacher educators and policy makers should search for an effective integration of these areas to deal with the fragmentation problem.

For the reform efforts in Turkey to be successful, multiple aspects and layers of teacher education should be taken into consideration. In these efforts, we should be able to attend both content and pedagogical components, bridge theory with practice, and establish effective collaboration with schools for internships, with arts and sciences, and with hiring bodies. This may mean more practice in schools, more attention to subject area teaching in relation to the school curriculum, and eventually an extended duration of teacher education.

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Programlarının Değerlendirilmesi

Evaluation of Anadolu University Social Sciences Institution's Curriculum

Ayhan HAKAN*

Mustafa SAĞLAM**

Demet SEVER***

Levent VURAL****

Anadolu Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü programlarının mezun, öğrenci ve programlarda ders veren öğretim üyelerinin görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen "anket" aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde her önermeye ilişkin katılımcıların olumlu ve olumsuz görüşleri yüzdelik olarak verilmiş ve bunlara yönelik yorumlar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre enstitü programlarının amaçlarının güncelleştirilmesi gerektiği, seçimlik ders sayılarının artırılmasının yararlı olacağı, süreç odaklı değerlendirme çalışmalarına daha çok ağırlık verilmesi gerektiği, derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin ders amaçlarını kazandıracak nitelikte olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Lisansüstü programlar, program değerlendirme, öğelere dönük program değerlendirme, katılımcıya yönelik program değerlendirme

Abstract

This research aims to evaluate Anadolu University Social Sciences Institution's curriculum regarding to opinions of graduates, students and academicians. The data of the research are gathered by means of a questionnaire which is prepared by the researchers. In the analyzing process of the data negative and positive opinions of the participants regarding to every question were given as percentages then comments were done. As a result of the research, it is found out that aims of the curriculum should be updated, number of the elective courses should be increased, process based evaluation should be preferred and instructional methods and techniques should be arranged according to course aims.

Keywords: Graduate programs, curriculum evaluation, component-oriented curriculum evaluation, participant-oriented curriculum evaluation.

* Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, e-mail: ahakan@anadolu.edu.tr

** Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, e-mail: msaglam@anadolu.edu.tr

*** Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, e-mail: dpala@anadolou.edu.tr

**** Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, e-mail: lvural@anadolu.edu.tr

Giriş

Eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları, toplumun gereksinimlerini, felsefi, kültürel ve ideolojik temellerini ve bireylerin özelliklerini göz önüne alarak belli ölçütlere göre hazırlanmalıdır. Bu çaba, programları daha etkili ve işlevsel biçime getirecektir. Hazırlanan programların, bu ölçütlere uygun olup olmadığı bilimsel yollarla yapılandırılmış değerlendirme süreçleriyle belirlenmelidir. Erden (1998) program değerlendirme kavramını, “gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci” olarak tanımlamaktadır. Patton (1988) ise program değerlendirmeyi, program kapsamındaki etkinlikler, programın özellikleri ve ürünleri ile ilgili sistematik bilgi toplama ve bu bilgileri programın daha etkili bir biçime getirilmesi için kullanma süreci olarak ele almaktadır (International Institute for Sustainable Development, 2007). Varış da (1996) program değerlendirmenin program geliştirme etkinliğinin önemli bir aşaması olduğunu belirterek, program değerlendirmede beş sorunun yanıtlanması gerektiğini vurgulamaktadır: Niçin değerlendiriyoruz, değerlendirmeye kim katılmalıdır, ne değerlendirilecektir, ne zaman değerlendirme yapılacaktır ve nasıl değerlendirilecektir?

Her öğrenim düzeyindeki eğitim kurumlarında uygulanan programların değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre geliştirilmesi ile programların yeni gelişmeleri kapsar ve yansıtır biçime gelmesi sağlanabilmektedir. Yükseköğretim sistemi içerisinde yapılacak program değerlendirme çalışmaları da lisans ve lisansüstü programların etkililiğine ilişkin dönütlerin alınması açısından oldukça önemlidir. Lisansüstü eğitim; Yükseköğretim Yasası ile üniversitelerde fen bilimleri, sosyal bilimler, sağlık bilimleri, eğitim bilimleri ve güzel sanatlar gibi enstitülerde verilmeye başlanmıştır. Yükseköğretim Yasasında lisansüstü eğitim, yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimini kapsamaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2007).

Türkiye’de lisansüstü eğitim yapan devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı toplam 338 enstitü bulunmaktadır (YÖK, 2006). Anadolu Üniversitesi’nde de öğretim etkinliklerini sürdüren Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilimler, Güzel Sanatlar, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri Enstitüleri ile araştırma yapan Engelliler Araştırma Enstitüsü ve Uydu ve Uzay Bilimleri Enstitüsü olmak üzere toplam altı enstitü bulunmaktadır.

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası’nın 19. maddesi gereği 1982 –1983 öğretim yılında hizmete başlamıştır. Başlangıçta 9 anabilim/anasanat dalında yürütülen yüksek lisans ve doktora/sanatta yeterlik programları, zaman içerisinde genişleyerek, 2006 yılı sonu itibarıyla 34 anabilim/anasanat dalına ulaşmıştır. Bu anabilim/anasanat dallarının altında açılan 35 yüksek lisans ve 24 doktora/sanatta yeterlik programı bulunmaktadır (Anadolu Üniversitesi Kataloğu, 2006 – 2007).

Sosyal Bilimler Enstitüsü’nün amacı; sosyal bilim ve sanat dallarında yükseköğretimin gereksinim duyduğu öğretim üyelerini yetiştirmek ve özel sektörün gereksinim duyduğu yetenekli insan gücüne katkıda bulunmaktır. Enstitü, ikinci öğretim işletme yönetimi dalında açtığı tezsiz yüksek lisans programlarıyla da özel sektörün gereksinimlerini karşılama amacını gerçekleştirmeye çaba göstermektedir. Bu programlara ek olarak 1999–2000 öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde tezsiz yüksek lisans programı ve 2002–2003 öğretim yılında Almanya Köln Üniversitesi’yle ortaklaşa tezsiz yüksek lisans programları açılmıştır. Ayrıca e-MBA (İşletme Yönetimi) uluslararası ortak tezsiz yüksek lisans programı da Empire State College, The State University of New York ile internet üzerinden yürütülmektedir. Almanya’da işletme yönetimi tezsiz yüksek lisans programında eş zamanlı olarak bir sertifika programı da bulunmaktadır. Enstitünün, yurtdışında da yüksek lisans programlarının olması, kurumun amacını yurt dışına taşıma isteğinin bir göstergesi durumundadır.

Anadolu Üniversitesi'nin öğretim yapan enstitüler içerisinde Sosyal Bilimler Enstitüsü, 29 anabilim/anasanat dalı ile en fazla anabilim dalına sahip enstitüdür. Bu açıdan enstitü, 11 fakülte ve yüksekokula yayılan bir organizasyon yapısına sahiptir. Enstitü bünyesinde yer alan ve Güzel Sanatlar Fakültesi'ne bağlı anasanat ve sanat dalları 2007-2008 öğretim yılının bahar döneminden itibaren Güzel Sanatlar Enstitüsü çatısı altına alınmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün insan kaynağı, çeşitli düzeylerde akademisyen ve diğer hizmet işgörenlerinden oluşmaktadır. Kurumun kadrolu öğretim elemanları sadece araştırma görevlileridir.

1982 - 2006 yılları arasında Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden; 1855'i tezli, 198'i tezsiz yüksek lisans ve 480'i doktora/sanatta yeterlik programlarından olmak üzere toplam 2533 mezun verilmiştir.

Organizasyon yapısı ve sayısal verilerin büyüklüğü dikkate alındığında Anadolu Üniversitesi'nin en büyük enstitüsü olan Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün açmış olduğu lisansüstü programlarının değerlendirilmesi oldukça önemli gözükmektedir. Programlara ilişkin olarak öğrencilerden, öğretim üyelerinden ve mezunlardan alınacak dönütler enstitünün kendisini geliştirmesi ve belirlenecek eksikliklerin giderilmesi açısından yarar sağlayacaktır. Ayrıca şu ana kadar enstitünün lisansüstü programlarının değerlendirilmesine ilişkin bir çalışmanın da yapılmadığı görülmektedir. Bu gerekçelerden hareketle çalışmanın amacı; Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü lisansüstü programlarının öğrenci, öğretim üyesi ve mezun öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaç kapsamında araştırmada şu soruya yanıt aranmıştır: "Sosyal Bilimler Enstitüsü programlarında öğrenim gören öğrencilerin, mezunların ve enstitü programlarında ders veren öğretim üyelerinin; programların amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme ve tez aşamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?" Bu araştırmadan elde edilen verilerin hem ilgili programın geliştirilmesine ışık tutabileceği hem de benzeri araştırmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeline, veri toplama aracının uygulandığı katılımcılara, veri toplama aracına ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü programlarının değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılarak, katılımcıların enstitü programlarının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri ile tez süreçlerine yönelik görüşleri alınmıştır.

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 "öğelere dönük değerlendirme" ile "katılımcıya yönelik değerlendirme" yaklaşımları kullanılmıştır. Öğelere dönük program değerlendirmede, programı oluşturan tüm öğelere yönelik olarak araştırmaya katılanlardan geri bildirim alınır. Bu tür program değerlendirme çalışmaları, sadece ürüne bakarak programdaki aksaklık ve eksikliklerin belirlenemeyeceği noktasından hareketle yapılan değerlendirme çalışmalarıdır (Erden, 1998). Katılımcıya yönelik program değerlendirmede ise, 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).

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcılarını; Sosyal Bilimler Enstitüsü programlarından 2005-2006 ve 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde mezun olan öğrenciler ile 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören öğrenciler ve ders veren öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların tümüne ulaşılması hedeflenmiş ve örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırma katılımcılarının sayısal durumuna ilişkin veriler şu şekildedir: 2006-2007 güz döneminde mezun olan öğrenci sayısı 102, 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Enstitü programlarına devam eden öğrenci sayısı 636, aynı dönemde programlarda ders veren öğretim üyelerinin sayısı ise 169'dur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan ve araştırmacılar tarafından mezun, öğrenci ve öğretim üyeleri için geliştirilen veri toplama araçları, "kişisel bilgiler" ve "program konusundaki görüşler" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. "Kişisel bilgiler" bölümü mezunlar, öğrenciler ve öğretim üyeleri için ayrı ayrı hazırlanmıştır. "Program konusundaki görüşler" bölümü ise mezunların, öğrencilerin ve öğretim üyelerinin eğitim programlarının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme ve tez süreçlerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 28 önermeden oluşmaktadır. Veri toplama araçlarında katılımcıların görüşlerinin alınmasında "evet", "hayır", "kısmen" ve "fikrim yok" seçeneklerine yer verilmiştir. Geliştirilen veri toplama araçları alan uzmanlarınca incelendikten sonra Üniversite Akademik Danışma Kurulu'na sunulmuş; Kurul'dan gelen düzeltme önerileri uyarınca veri toplama araçlarına son biçimleri verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Hazırlanan veri toplama araçları elektronik ortama aktarılmış; 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde 15 Mayıs-1 Haziran 2006 tarihleri arasında Anadolu Üniversitesi'nin internet sayfasında 15 gün süreyle yayınlanmıştır. Bu süre içerisinde veri toplama aracını 25 mezun, 173 öğrenci ve 121 öğretim üyesi yanıtlamıştır.

Toplanan verilerin çözümlemesinde mezun, öğrenci ve öğretim üyeleri görüşlerinin sayı ve yüzdelik değerleri hesaplanmış; elde edilen bulgulara dayanarak yorumları yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında %35-44.9 arasındaki sayısal veriler "yarısından azı", %45-54.9 arasındaki veriler "yarısına yakını", %55-64.9 arasındaki veriler "yarısından fazlası", %65-79.9 arasındaki veriler "çoğunluğu", %80-89.9 arasındaki veriler "büyük çoğunluğu" ve %90-99.9 arasındaki veriler "tamamına yakını" olarak gruplandırılmıştır. Elde edilen verilerin gösteriminde yer kısıtlılığından dolayı bu makalede sadece katılımcıların "evet" ve "hayır" seçeneklerine ilişkin görüşlerinin yüzdelik değerleri verilmiş ve toplam yüzdelik değeri 50'nin altında olan görüşlere ilişkin ise öneriler getirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bulguların verilmesinde, veri aracında önermelerin yer aldığı üst başlıklar (amaç, içerik, öğretme süreçleri, değerlendirme ve tez süreci) gözetilerek bir sınıflandırma yapılmıştır.

Mezun, Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Programların Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların programların "amaçlar" ögesine ilişkin önermelere vermiş oldukları yanıtların yüzdelik değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Mezun, Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Programların Genel Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Önermeler	Mezun		Öğrenci		Öğretim Üyesi (Yüksek lisans)		Öğretim Üyesi (Doktora)		Toplam	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1. Programın genel amaçları tanımlanmaktadır.	82	0	71	6	85	3	71	11	76	5
2. Programın amaçları günceldir.	60	5	59	13	74	8	62	12	63	10
3. Programın amaçları akademik eleman niteliklerini tanımlamaktadır.	65	6	59	13	66	9	70	7	63	11
4. Programın amaçları iş alanlarının gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirebilecek niteliktedir.	50	17	42	19	46	20	50	27	44	20

Tablo 1’de de görüldüğü gibi Sosyal Bilimler Enstitüsü programlarında, programların “amaçlar” ögesine ilişkin görüşler incelendiğinde; mezunların %82’si programların genel amaçlarının tanımlandığını, %60’ı amaçların güncel olduğunu, %65’i program amaçlarının akademik eleman niteliklerini tanımladığını, %50’si ise program amaçlarının iş alanlarının gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Mezunların programın amaçlar ögesine ilişkin olarak belirtmiş oldukları en olumsuz görüş, amaçların iş alanlarının gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirebilecek nitelikte olmaması (%17) olmuştur. Amaçlar ögesine ilişkin olarak öğrenci görüşleri incelendiğinde ise; öğrencilerin %71’i programların genel amaçlarının tanımlandığını, %59’u amaçların güncel ve akademik eleman niteliklerini tanımlar yapıda olduğunu, %42’si ise iş alanlarının gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin programın amaçlar ögesine ilişkin olarak belirtmiş oldukları en olumsuz görüş, amaçların iş alanlarının gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirebilecek nitelikte olmadığına yönelik görüşleri (%19) oluşturmaktadır. Bu bulgu mezunların görüşleri ile öğrencilerin görüşleri arasında bir paralellik olduğunu göstermektedir. Programların amaçlar ögesi yüksek lisans veya doktora düzeyinde ders veren öğretim elemanları açısından ele alındığında ise; yüksek lisans düzeyinde ders veren öğretim elemanlarının %85’i program amaçlarının tanımlandığını, %74’ü amaçların güncel olduğunu, %66’sı amaçların akademik eleman niteliklerini tanımladığını ve %46’sı ise amaçların iş alanlarının gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin amaçlar ögesine ilişkin olarak belirtmiş oldukları en olumsuz görüş mezun ve öğrenci görüşleri paralelinde amaçların işgücü piyasasının gereksinim duyduğu yeterlikleri karşılayamadığına yönelik görüşleri (%20) oluşturmaktadır. Aynı öge doktora düzeyinde ders veren öğretim elemanları açısından incelendiğinde ise; öğretim elemanlarının %71’i programların genel amaçlarının tanımlandığını, %62’si amaçların güncel olduğunu, %70’i amaçların akademik eleman niteliklerini tanımladığını, %50’si de programların iş alanlarının gereksinim duyduğu insan gücünü karşılayabilecek nitelikte olduğunu vurgulamışlardır. Bu gruptaki öğretim elemanlarının belirtmiş oldukları en olumsuz görüş, diğer gruplarca da ortaya konulan amaçların iş alanlarının gereksinim duyduğu yeterlikleri tanımlamadığı (%27) yönünde olmuştur. Amaçlar ögesi bir bütün olarak incelendiğinde ise; katılımcıların “çoğunluğu”nun programların genel amaçlarının tanımlandığını, “yarısından fazlası”nın amaçların güncel ve akademik eleman niteliklerini

tanımlar nitelikte olduğunu, “yarısından fazlası”nın da amaçların iş alanlarının gereksinim duyduğu işgücünü yetiştirebilecek özellikleri içermediğini düşündükleri görülmektedir.

Mezun, Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Programların İçeriğine İlişkin Görüşleri

Sosyal Bilimler Enstitüsü programlarının “içerik” ögesine ilişkin mezun, öğrenci, yüksek lisans ve doktora düzeyinde ders veren öğretim elemanlarının görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Mezun, Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Programların İçeriğine İlişkin Görüşleri

Önermeler	Mezun		Öğrenci		Öğretim Üyesi (Yüksek lisans)		Öğretim Üyesi (Doktora)		Toplam	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
5. Programda yer alan dersler sayıca yeterlidir.	53	16	60	17	72	8	67	15	63	15
6. Programda yer alan dersler kapsam olarak yeterlidir.	56	11	41	22	56	11	56	19	47	18
7. Programın dersleri öğrenim gördüğüm alandaki gelişmeleri yansıtmaktadır.	63	6	53	11	61	10	60	11	56	10
8. Programın dersleri alanda uzman olmamı sağlayabilecek niteliktedir.	56	11	46	15	50	7	56	19	49	13
9. Derslerin programları hazırlanırken görüşümüz alınmaktadır.	12	53	19	64	66	18	67	22	34	47
10. Programdaki seçimlik dersler sayıca yeterlidir.	30	41	30	47	49	24	37	30	36	39
11. Programın içeriği, programın amaçlarını gerçekleştirebilecek niteliktedir.	53	6	48	16	68	10	67	15	55	14

Tablo 2 incelendiğinde enstitü programlarının içeriğine ilişkin görüşlerin özellikle bazı önermeler açısından birbirinden farklı görüşleri içerdiği görülmektedir. Bulgular, mezun ve öğrenciler açısından incelendiğinde önermelere ilişkin görüşlerde bir paralelliğin olduğu fakat öğretim elemanları ile mezun ve öğrencilerin görüşleri karşılaştırıldığında ise kimi görüşlerde farklılıkların bulunduğu gözlemlenmektedir. Enstitü programlarında yer alan derslerin sayıca yeterliliği konusunda mezun, öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşleri arasında bir paralelliğin olduğu görülmektedir. Burada en yüksek oranda olumlu görüş %72 ile yüksek lisans düzeyinde ders veren öğretim üyelerinden gelmiştir. Görüşler, programda yer alan derslerin kapsam açısından yeterliliğine ilişkin olarak incelendiğinde ise burada öğrencilerin diğer gruplara oranla daha az olumlu görüş (%41) belirttikleri görülmektedir. Benzer bir durum derslerin alandaki gelişmeleri yansıtabilme gücünü belirten önerme ile ilgili olarak da görülmektedir. Buradaki önermeye ilişkin olarak da öğrenciler (%53) diğer gruplara oranla daha düşük

bir katılım göstermişlerdir. Programların, öğrencileri alan uzmanı olarak yetiştirebilme gücüne ise mezunlar %11 ile öğrenciler %15 ile yüksek lisans düzeyinde ders veren öğretim üyeleri %7 ile ve doktora düzeyinde ders veren öğretim üyeleri ise %19 ile olumsuz görüş belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara programların içerik ögesine yönelik olarak belirtilen en olumsuz görüşlerin özellikle mezun ve öğrenciler açısından, ders programlarının hazırlanırken görüşlerinin alınmaması ile seçimlik ders sayılarının yeterliliğine yönelik görüşlerde bulunduğu görülmektedir. Mezunların %53 ile öğrencilerin de %64 ile programlar hazırlanırken görüşlerinin alınmadıklarını belirtmeleri sonuçlar açısından oldukça anlamlıdır. Mezun, öğrenci ve öğretim üyeleri açısından görüşlerde farklılığın görüldüğü bir diğer konu da içeriğin, program amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olup olmadığına yönelik görüşlerde görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak mezunlar %53, öğrenciler %48 öğretim üyeleri de %67 ile olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretim üyeleri açısından ele alındığında öğretim elemanlarının, programdaki ders içeriklerinden çok program amaçlarının işgücü piyasasının gereksinim duyduğu nitelikleri taşınamamasından kaygı duyduklarını göstermektedir. Hatırlanacağı gibi öğretim üyeleri bu konu ile ilgili olarak %46 ile %50 oranlarında olumlu görüş belirtmişlerdir. İçeriğin yanı sıra program amaçlarının işgücü piyasasının gereksinim duydukları niteliklere göre düzenlenmesi daha önemli bir sorun olarak gözükmemektedir.

Mezun, Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Programların Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Sosyal Bilimler Enstitüsü programlarının “öğretim süreci” ögesine ilişkin mezun, öğrenci, yüksek lisans ve doktora düzeyinde ders veren öğretim elemanlarının görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Mezun, Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Programların Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Önermeler	Mezun		Öğrenci		Öğretim Üyesi (Yüksek lisans)		Öğretim Üyesi (Doktora)		Toplam	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
12. Derslerin internette yayınlanan ders planlarında amaç, konular, öğretim süreçleri ve ölçme değerlendirme biçimleri bir bütün olarak açıklanmıştır.	41	24	52	15	65	10	68	16	57	15
13. Derslerin yürütülmesinde internette yayınlanan ders planlarına uyulmaktadır.	24	24	45	12	65	7	52	8	50	15
14. Derslerin dönemlik ve haftalık süresi konuların etkili biçimde işlenmesi yönünden yeterlidir.	63	6	65	8	92	2	80	12	74	7
15. Derslerin yapıldığı fiziksel ortamlar öğretme ve öğrenme için uygundur.	82	0	72	9	86	6	65	12	76	8
16. Derslerin yapıldığı fiziksel ortamlarda gerekli donanım vardır.	88	12	76	7	80	9	67	11	77	8

17. Öğretim elemanları derslere yeterince hazırlıklı gelmektedir.	59	12	64	10	96	0	96	0	75	6
18. Derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak niteliktedir.	53	6	56	11	87	3	75	4	66	8
19. Derslerde gerektiği zaman kaynak kişi (alan uzmanı, uygulamacı vb.) yardımı alınmaktadır.	30	30	43	33	45	30	48	37	43	33
20. Derslerin işlenişinde öğrenci katılımı sağlanmaktadır.	85	0	84	3	84	4	78	4	83	3
21. Derslerde gerekli öğretim materyallerinden yararlanılmaktadır.	53	18	72	5	89	3	89	4	74	5
22. Derslerde öngörülen temel ve yardımcı kaynaklar yeterlidir.	61	11	63	8	80	6	82	4	70	7
23. Derslerde dersin amaçlarına uygun uygulamalı çalışmalar yapılmaktadır.	53	12	56	11	56	11	60	7	56	11

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, enstitüde uygulanan programların öğretim süreçlerine yönelik olarak katılımcılardan on iki önermeye ilişkin görüşleri istenmiştir. Katılımcılara, internette yayınlanan ders planlarında amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme biçimlerinin bir bütün olarak açıklanıp açıklanmadığına ilişkin görüşleri sorulduğunda, mezunların %41'i, öğrencilerin %52'si ve öğretim üyelerinin de ortalama %67'si olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. İnternette yayınlanan ders planlarına uyulup uyulmadığı ile ilgili önermeye ise öğretim üyelerinin, mezun ve öğrencilere oranla daha yüksek oranlarda olumlu (%65 ile %52) görüş belirttikleri görülürken mezun ve öğrencilerde bu oran %24 ile %45'tir. Görüşler genel olarak ele alındığında ders planlarına uyulması konusunda çeşitli nedenlerden kaynaklanan bir sıkıntının görüldüğü söylenebilir. Derslerin dönemlik ve haftalık sürelerinin yeterliliğine yönelik önermede de mezun ve öğrencilerin "yarısından fazlası", öğretim üyelerinin de "büyük çoğunluğu" yeterli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Derslerin yürütüldüğü fiziksel ortamların uygunluğu ve dersliklerde gerekli donanımın olup olmaması yönündeki önermeye ilişkin olarak da doktora düzeyinde ders veren öğretim üyelerinin diğer gruplardan daha düşük bir oranda olumlu görüş belirttikleri (%66) görülürken, her iki önerme için bu oran mezunlarda %82 ile %88, öğrencilerde %72 ile %76 yüksek lisans düzeyinde ders veren öğretim üyelerinde ise %86 ile %80'dir. Öğretim üyelerinin derslere yeterince hazırlıklı gelmeleri ile ilgili önermeye öğretim üyeleri ile mezun ve öğrenciler farklı yönlerde görüş belirtmişlerdir. Mezunlar %59 ile öğrenciler de %64 ile öğretim üyelerinin derslere hazırlıklı geldiklerini belirtirlerken, öğretim üyelerinde bu oran %96'dır. Benzer bir farklılık derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin ders amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak nitelikte olup olmaması ile de ilgilidir. Mezun ve öğrenciler bu önermeye öğretim üyelerine oranla daha düşük oranda olumlu katılım göstermişlerdir. Bu bakımdan mezun ve öğrencilerin derslerde kullanılan yöntem ve teknikleri öğretim üyeleri kadar etkili bulmadıkları söylenebilir. Derslerde gerekli durumlarda kaynak kişilerin yardımlarının alınması ile ilgili olarak da grupların tümü derslerde kaynak kişilerden yararlanılmadığını belirtmişlerdir. Bu önermeyle ilgili olarak mezunlar %30, öğrenciler %33, öğretim üyeleri de %46

oranında olumsuz görüş belirtmişlerdir. Derslerin işlenişi sırasında öğrenci katılımına yönelik olarak grupların tümü öğrenci katılımının yüksek olduğunu vurgulamışlardır. Derslerde gerekli öğretim materyallerinden yararlanılması ile öngörülen temel ve yardımcı kaynakların yeterliliği konusunda ise mezun ve öğrenciler ile öğretim üyelerinin farklı görüşlerde oldukları görülmektedir. Gerekli öğretim materyallerinden yararlanılması ile ilgili olarak mezunlar %53 ile öğrenciler ise %72 oranında olumlu görüş belirtmişlerdir. Bulgulara göre mezunlar ile öğrencilerin görüşleri arasında da bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu önermeyle ilgili olarak öğretim üyelerinin ise %89 oranında gerekli öğretim materyallerinden yararlandıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretim süreçlerine yönelik olarak grupların görüşlerinin alındığı son önerme ise dersin amaçlarına uygun uygulamalı çalışmaların yapıp yapılmadığına ilişkindir. Bulgular incelendiğinde bu önermeyle ilgili olarak tüm grupların yüksek oranlarda olumlu görüş belirtmedikleri söylenebilir. Bu önerme yukarıda yer alan ve derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin uygunluğunu ortaya koymayı amaçlayan önerme ile ilintilendirilebilir. Fakat öğretim üyelerinin bu iki önermeyle ilgili olarak belirtmiş oldukları görüşler arasında bir çelişki gözükmemektedir.

Mezun, Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Programların Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri

Sosyal Bilimler Enstitüsü programlarının “değerlendirme” ögesine ilişkin mezun, öğrenci, yüksek lisans ve doktora düzeyinde ders veren öğretim elemanlarının görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Mezun, Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Programların Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri

Önermeler	Mezun		Öğrenci		Öğretim Üyesi (Yüksek lisans)		Öğretim Üyesi (Doktora)		Toplam	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
24. Derslerde uygulanan sınav türleri uygundur.	88	6	62	15	89	2	85	7	73	10
25. Derslerde uygulanan sınav sayıları uygundur.	88	6	72	13	87	6	85	4	75	10
26. Derslerde uygulanan ölçme ve değerlendirme biçimleri derslerin amaçlarında kazandırılması öngörülen davranışları ölçebilecek niteliktedir.	47	6	51	17	82	2	77	15	62	12
27. Başarımın değerlendirilmesinde dönem içi çalışmalarımın tümüne yeterince önem verilmektedir.	53	12	58	12	89	3	78	7	68	9
28. Hazırladığım uygulamalı çalışmalarla ilgili olarak dersin öğretim elemanından gerekli düzeltme önerilerini alıyorum.	59	12	61	12	80	6	63	19	66	11
29. Dersin özelliğine göre yapılan uygulamalı çalışmalar değerlendirmeye katılmaktadır.	77	12	74	5	93	3	89	4	81	5

Tablo 4 incelendiğinde de, programların ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerde birtakım farklılıkların olduğu görülmektedir. Burada da kimi önermelere ilişkin öğretim üyeleri ile mezun ve öğrencilerin görüşleri arasında farklılıkların olduğu göze çarpmaktadır. İlk olarak katılımcıların uygulanan sınav türleri ile sınav sayılarına yönelik görüşleri arasında benzerliğin olduğu, mezunların %88 ile uygulanan sınav türleri ile sınav sayılarını olumlu bulduklarını, öğrencilerin ise %62 ile sınav türlerini, %72 ile de uygulanan sınav sayılarını olumlu buldukları belirtilebilir. Katılımcılar, uygulanan ölçme-değerlendirme biçimlerinin derslerin amaçlarını ölçebilecek nitelikte olup olmamasına yönelik olarak ise farklı görüşlere sahiptirler. Mezunlar %47 öğrenciler de %51 ile bu önermeye olumlu görüş belirtirlerken bu oran öğretim üyelerinde %82 ve %77 değerlerine ulaşmaktadır. Bu durum mezun ve öğrencilerin “yaklaşık yarısı”nın uygulanan ölçme-değerlendirme biçimlerini onaylamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Yine benzer oranlarda bir farklılık başarının değerlendirilmesinde dönem içinde yapılan çalışmaların tümüne önem verilip verilmemesine yöneliktir. Mezunlar %53, öğrenciler ise %58 ile dönem içi çalışmalara önem verildiğini belirtirlerken, öğretim üyeleri %89 ve %78 oranları ile başarının ölçülmesinde dönem içi çalışmaları dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Ölçme aracıyla bu konuyla ilintili olarak sorulan benzer bir soru da yapılan uygulama çalışmalarının değerlendirmeye katılıp katılmadığına yöneliktir. Bu konuyla ilgili olarak mezunlar %77 ile öğrenciler %74 ile öğretim üyeleri de yaklaşık %90 ile olumlu görüş belirtmişlerdir. Genel olumlu ortalamanın %81 ile yüksek bir oranda olması önemli bir bulgu olarak görülebilir. Son olarak bu kapsamda ele alınacak görüş, mezun ve öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalarla ilgili olarak gerekli düzeltme önerileri alıp almadıklarına yöneliktir. Bu konuyla ilgili olarak mezun, öğrenci ve doktora düzeyinde ders veren öğretim üyelerinin görüşleri paralellik taşımaktadır. Sadece yüksek lisans düzeyinde ders veren öğretim üyelerinin görüşleri diğer gruplara oranla %80 ile biraz daha yüksektir. Bu durum yüksek lisans düzeyinde ders veren öğretim üyelerinin süreç içerisinde gerekli gördükleri hallerde dönüt ve düzeltmelerde bulunmayı daha çok önemsedikleri ve süreçte yer vermeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Mezun, Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Programların Tez Sürecine İlişkin Görüşleri

Sosyal Bilimler Enstitüsü programlarının “tez sürecine” ilişkin mezun, öğrenci, yüksek lisans ve doktora düzeyinde ders veren öğretim elemanlarının görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Mezun, Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Programların Tez Sürecine İlişkin Görüşleri

Önermeler	Mezun		Öğrenci		Öğretim Üyesi (Yüksek lisans)		Öğretim Üyesi (Doktora)		Toplam	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
30. Program araştırma sürecine yönelik yeterlikleri kazandırmaktadır.	75	6	56	14	42	22	46	19	52	17
31. Tez danışmanım (tez öğrencim) atanırken görüşüm alındı.	35	53	66	19	61	18	65	12	62	21
32. Tez izleme komiteleri öngörüldüğü gibi düzenli olarak toplanmaktadır.	75	13	66	8	82	10	93	7	77	9

33. Tez izleme komiteleri tez çalışması ile ilgili yeterli katkı ve yönlendirme sağlamaktadır.	63	13	63	7	97	0	96	0	89	3
34. Tez konumun seçiminde danışmanım yol gösterici oldu.	69	13	74	8	-	-	-	-	72	11
35. Tez çalışmam sırasında danışmanımdan gerekli yardımı aldım.	71	6	71	7	-	-	-	-	71	6
36. Öğrencilerime yeterli danışmanlık hizmeti veriyorum.	-	-	-	-	91	3	100	-	94	2
37. Öğretim üyeleri tez sürecinde öğrencilerine yeterli zaman ayırmaktadır.	-	-	-	-	77	12	82	7	78	10
38. Öğretim üyelerinin tez ile ilgili görevlere seçiminde akademik kriterlere uyulmuştur.	-	-	-	-	68	19	65	15	67	11

Tablo 5'te görüldüğü gibi programların tez süreçlerine yönelik olarak oluşturulan önermelerde sadece öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik oluşturulan önermeler yer aldığı gibi tüm gruplara yönelik olarak düzenlenmiş önermeler de ölçme aracıda yer almaktadır. Bu bakımdan bu önermelere ilişkin veriler kendi gruplarında düzenlenerek verilmiştir. Tez sürecine yönelik olarak oluşturulan önermelerden ilki programların araştırma süreçlerine ilişkin yeterlikleri kazandırıp kazandıramadığına ilişkindir. Bu önermeye mezunlar %75, öğrenciler %56, öğretim üyeleri de ortalama %44 ile olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu bulgular incelendiğinde mezunlar ile öğretim üyelerinin görüşleri arasında bir farklılık göze çarpmaktadır. Öğretim üyeleri, mezunlara oranla lisansüstü öğrencilerinin daha az araştırma süreçlerine ilişkin yeterliklerle donanık olduklarını düşünmektedirler. Tez danışmanının/öğrencisinin belirlenirken görüşlerin alınmasına yönelik olarak oluşturulan önermeye ise mezunların %35 ile düşük bir oranda olumlu yanıt vermeleri dikkat çekicidir. Bu oranın diğer katılımcılarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Tüm katılımcıların ortalaması dikkate alındığında da (%62) bu konuya ilişkin birtakım sıkıntıların yaşandığı söylenebilir. Tez danışmanının belirlenmesinde özellikle mezunlar açısından düşük oranlarda olumlu yanıtlar verilse de bu oranlar danışmanların gerekli yardımı göstermesi ve tez konusunun belirlenmesine yönelik konularda daha yüksek oranlardadır. Örneğin mezun ve öğrenciler danışmanlarının gerekli yardımı göstermesi konusunda %71 ile olumlu görüş belirtirlerken, benzer oranlar tez konusunun seçiminde danışmanların yol göstericiliğine ilişkin olarak da görülmektedir. Öğretim üyeleri yürütmüş oldukları danışmanlık hizmetleri ile ilgili önermelere mezun ve öğrencilere oranla daha yüksek oranlarda olumlu yanıt vermişlerdir. Yeterli danışmanlık hizmeti verip vermediklerine ilişkin önermeye öğretim üyeleri ortalama %94 ile olumlu

görüş belirtirlerken veriler ele alındığında mezun ve öğrenciler ile öğretim üyelerinin görüşleri arasında bir farklılığın olduğu görülmektedir. Tez izleme komitelerinin düzenli olarak toplanması ile yeterli katkıyı yapıp yapmadıklarına yönelik olarak oluşturulan önermelere ise öğretim üyeleri, mezun ve öğrencilere yönelik olarak daha yüksek oranlarda olumlu görüş belirtmişlerdir. Özellikle tez izleme komitelerinin yeterli katkı ve yönlendirmeyi sağlamasıyla ilgili görüşlerde bu farklılık öne çıkmaktadır. Mezun ve öğrenciler %63 ile olumlu görüş belirtirlerken, öğretim üyeleri %96 ile bu önermeye katılmışlardır. Tez izleme komitelerinin düzenli olarak toplanmasıyla ilgili olarak da mezunlar %75, öğrenciler %66 öğretim üyeleri ise ortalama %88 ile olumlu görüş belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Program değerlendirme çalışmaları, uygulanan eğitim programları konusunda ilgililerin görüşlerini ortaya koymaktadır. Eğitim sistemi içerisinde uygulanan her düzeydeki program konusunda ilgililerden alınan görüşler, eğitimin niteliğini arttırmada ve programların geliştirilmesinde birer dayanak noktasıdır. Bu nedenle program geliştirme işinin, bilimsel yollarla gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmaları sonuçlarına göre yapılması gerekmektedir. Bu araştırmada da; Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yer alan programların; mezun, öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşlerine dayanarak değerlendirilmesi amaçlanmış, katılımcılardan programların amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme öğeleri ile tez süreçlerine yönelik olarak görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular bütünüyle ele alındığında, katılımcıların programlar hakkındaki görüşlerinin genelde olumlu yönde olduğu söylenebilir. Katılımcılar, ölçme aracında yer alan önermelerden yedisine %50'nin, 28'ine ise %75'in altında olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Geri kalan on önerme ise katılımcılardan %75 'in üzerinde olumlu görüş almıştır.

Enstitü programlarının amaçlar bölümüyle ilgili olarak katılımcıların çoğu program amaçlarının tanımlanmış olduğu konusunda hemfikirdirler. Fakat programların güncelliği, akademik eleman niteliklerini tanımlaması ve iş alanlarının gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirebilecek yeterlikleri içermeleri konusunda birtakım sıkıntıların olduğu görülmektedir. Özellikle iş alanlarının gereksinim duyduğu insan gücünün yetiştirilememesi konusunda katılımcılar benzer görüşler sergilemişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlası, programların gereksinim duyulan düzeyde eleman yetiştiremediğini belirtmektedir. Bu durum ölçme aracında programların içerik kısmında katılımcılara sorulan, “derslerin kapsam olarak yeterli olup olmaması” ile “alandaki gelişmeleri yansıtır yansıtamaması” önermelerine verilen yanıtlarla da desteklenebilir. Bu iki önermeye de katılımcılar düşük oranlarda olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguların benzeri, Aydın (2006) ve Çürük (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da ortaya çıkmıştır. Aydın (2006), yazılı basın işkoluna eleman yetiştiren üniversitelerin gazetecilik bölümlerinin etkililiğini araştırdığı araştırmasında, basın sektörünün talep ettiği eleman yeterlikleri ile iletişim fakültelerinin sektöre hazırlamaya çalıştığı eleman yeterlikleri arasında bir örtüşmenin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çürük'ün (2009) çalışmasında da meslek yüksekokullarında verilen tasarım derslerinin sektöre eleman yetiştirmedeki etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda, meslek yüksekokullarında verilen tasarım derslerinin sektöre eleman yetiştirme gücünün oldukça düşük olduğunu, sektörde çalışan mezunların bu yetersizlikten dolayı büyük sıkıntılar yaşadığını gözlemlemiş ve bu konuda sektör gereksinimlerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgular, iş dünyasının çeşitli sektörlerine gereksinim duyulan insan gücünün yetiştirilemediğini ve bu durumun Türkiye'nin önemli eğitim sorunlarından biri olarak görülebileceğini ortaya koymaktadır. Fakat son yıllarda meslek kuruluşları ile akademik çevreler arasında artan bir işbirliğinden de söz edilebilir. Bu kapsamda Anadolu Üniversitesi 2009-2013 yıllarını kapsayan stratejik plan çerçevesinde üniversite ve sektör işbirliğini artırıcı etkinlikler düzenleme, sektör gereksinimleri doğrultusunda yaşam boyu öğrenme gereksinimlerini sağlama ile öğretim programları ve ders içeriklerini öğrenme çıktıları doğrultusunda güncelleştirilme konularını gerçekleştirmeyi hedefleri arasına almıştır.

Programların ders içeriklerinin oluşturulması ile ilgili olarak ise katılımcılar kendi görüşlerinin alınmadığına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Özellikle mezun ve öğrencilerde bu oranın ortalama %58’lerde olması düşündürücü bir bulgudur. Seçimlik ders sayısının da programda az olması programın durağan bir yapısının olduğuna ilişkin fikir vermektedir. Programlar hazırlanırken derslerin ve ders içeriklerinin belirlenmesinde öğrenenlerinin görüşlerinin alınması, programları daha dinamik hale getirmede ve öğrenenlerde güdülenmeyi arttırmada önemli katkılarının olabileceği söylenebilir. Tanilli’de (2009), yeni eğitim anlayışında öğrencinin amaçların saptanmasından konuların belirlenmesine, uygulanacak yöntemlerin seçiminden derslerin işlenmesine ve ölçme değerlendirmeye kadar kendi öğrenim sürecinin bütün aşamalarında sorumluluğu yüklenen kişi olması gerektiğini belirtmektedir.

Programların öğretim süreçleri ile ilgili olarak katılımcıların, özellikle üç konuyla ilgili olarak düşük oranlarda olumlu katılım gösterdikleri görülmektedir. Bunlardan birincisi derslerin yürütülmesinde önceden yayınlanan ders planlarına uyulması yönünde yaşanan sıkıntıdır. Bunun nedeni öğretim elemanı kaynaklı olabileceği gibi, öğrenenlerin çeşitli öneri ve isteklerinden hareketle sürecin değişmesine bağlı da olabilir. Derslerde gerekli durumlarda kaynak kişi yardımının alınması ve derslerin amaçlarına uygun uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilmesi ile ilgili konular da öğretim süreçlerinde yaşanan diğer sıkıntılı konular arasında gösterilebilir. Aslında bu iki konu programların sektöre gerekli insan gücünün yetiştirilememesi ile ilişkilendirilebilir. Süreç içerisinde gerçekleştirilen çeşitli uygulama çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve alan uzmanlarından yararlanılması, programların etkililiğini arttıran uygulamalar olarak görülebileceğinden, sektörde bulunan kişilerin süreç içerisinde kaynak kişi olarak yer almaları, program amaçlarının güncelliğinin sağlanması açısından da olumlu katkılar sağlayabilir.

Değerlendirme süreçlerine yönelik ise mezun ve öğrencilerin kimi önermelerde öğretim üyeleri kadar olumlu görüş belirtmedikleri göze çarpmaktadır. Özellikle uygulanan ölçme değerlendirme biçimlerinin uygunluğu ile dönem içi çalışmaların tümüne yeterince önem verilmesi konularında mezun ve öğrencilerin öğretim üyeleri ile aynı görüşü paylaşmadıkları söylenebilir. Mezun ve öğrencilerin yarısının, ölçme değerlendirme biçimlerini uygun bulmaması ve dönem içi çalışmalara yeterince yer verilmediğini belirtmeleri, ölçme değerlendirme anlayışı olarak süreç odaklı anlayışın programlarda uygulanmasını tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Demirbolat da (2005), yapmış olduğu çalışmada yüksek lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentilerini araştırmış ve benzer bulgulara ulaşmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci beklentilerinin çağdaş eğitim anlayışıyla örtüştüğü, uygulama temelli ve akran değerlendirmesine dayanan, proje ve grup çalışmalarını destekleyen, eleştirel öğrenme ile analize dayalı yöntemleri tercih eden bir anlayışa öğrenenlerin sahip oldukları görülmüştür. Bu süreçte dikkat çeken önemli bir bulgu da doktora düzeyinde ders veren öğretim elemanlarının gerekli dönüt ve düzeltme işlemlerini gerçekleştirmede birtakım sıkıntılar yaşadıkları yönündeki bulgudur. Yoğun ders programı ve fazla sayıda öğrencinin bulunması gibi nedenler öğretim üyelerinin zamanında dönüt vermelerini zorlaştıran nedenler olarak düşünülebilir.

Programların tez süreçlerine ilişkin olarak ortaya çıkan en önemli bulgu ise öğretim üyelerinin öğrenenlerin araştırma süreçlerine yönelik yeterlikleri kazanamadıkları yönündeki görüşleri olmuştur. Öğretim üyelerinin yarısından azı bu önermeye ilişkin olumlu görüş belirtmiştir.

Sonuç olarak araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Sosyal Bilimler Enstitüsü’nün uyguladığı lisansüstü programların yöneldiği iş alanlarında ayrıntılı iş analizleri yapılmalıdır.
2. Bu analizlerin sonucunda belirlenen yeterliklere göre programın amaçları belirlenmelidir. Bu amaçlara göre derslerin içerikleri de ilgililerin görüşlerine göre hazırlanmalıdır.
3. Öğrencilerin gereksinimlerine ve kurumun olanaklarına göre programlardaki seçimlik dersler arttırılmalıdır.

4. Öğretim üyeleri derslerin yürütülmesi sırasında alanda uzmanlaşmış kaynak kişilerden yararlanmaya ve öğrencilerin ilgili alanda gözlem ve uygulama yapmalarına daha fazla yer verilmelidir.
5. Bu tür program değerlendirme çalışmaları diğer enstitüler ve programlar düzeyinde yapılmalıdır. Bu program değerlendirme çalışmaları sonunda ilgili program geliştirilmeli, geliştirilen program uygulamaya konulmalı ve eylem araştırması yaklaşımıyla izlenmelidir.
6. Söz konusu program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarını yürütecek üniversite düzeyinde bir çalışma grubu oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Anadolu Üniversitesi (2007) *Lisansüstü Katalogu 2006–2007*[Katalog]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aydın, S. (2006). *Yazılı basın işkoluna eleman yetiştirmede üniversitelerin gazetecilik bölümlerinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Çürük, B. (2009). *Meslek yüksekokullarındaki tasarım derslerinin sektöre eleman yetiştirme etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Demirbolat, A. O. (2005). Yüksek lisans öğrencilerinin program ve öğretim elemanlarından beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:1, Cilt:3
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Fitzpatrick, Jody L. ve diğerleri. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. USA: Pearson Publishing.
- International Institute for Sustainable Development. *What is evaluation?*. <http://www.iisd.org/casl/CASLGuide/DefEval.htm> adresinden 12.05.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Tanilli, S. (2009). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?*. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). *Yüksek öğretim kanunu*. 2.5.2007 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/yasa/kanun/kanun2.html> adresinden alınmıştır.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). *Üniversite, fakülte, yüksekokul ve enstitü isimleri 2006*. http://www.yok.gov.tr/hakkinda/fak_yuk_ens_2006.xls adresinden alınmıştır.

Extended Abstract

Evaluation of Anadolu University Social Sciences Institution's Curriculum

Studies of program evaluation indicate the ideas of the persons concerned. Perceptions about different levels of education programs taken from the persons concerned are anchors for improving the quality of education and developing programs. Thus, the study of program development needs to be done according to the results of scientific program evaluation studies.

In this study, which was done by using single scanning method; the programs in Anadolu University Social Sciences Institution were aimed to be evaluated by graduates, students and academics and their ideas about the aims, teaching processes and evaluation elements about the programs were aimed to be undertaken. As this study is also an evaluation study, besides appliance of scientific methods, it is also necessary to use program evaluation approaches. When considered from this point of view, 'item focused evaluation' and 'participant centered evaluation' approaches were applied. In item focused evaluation, feedback is taken from the participants about all the items of the program. Such kind of program

evaluation studies are the studies that were done according to the basis that defects and flaws of a program cannot be determined by looking only at the product (Erden, 1998). On the other hand, in participant based program evaluation, participants' (students who are continuing to the program, students graduated from the program, academics teaching with the program, students failed from the paragraph due to some reasons, people employing the graduates of the program, etc.) ideas about the program are taken. (Fitzpatrick et al., 2004).

Data of the study were collected via a survey which was prepared by the participants and put on Anadolu University's website for 15 days in 2006- 2007 Education Year Spring Term from 15th of May to 1st of June. Data collecting media consists of two parts as 'personal information' and 'views about the program'. 'Personal information' section was prepared separately for graduates, students and academics. On the other hand, 'views about the program' section includes 28 suggestions to learn the ideas of graduates, students and academics about the purpose, content, teaching-learning process, evaluation and thesis process. In data collecting medium, there were options as 'yes', 'no', 'partially' and 'no idea'.

After being analyzed by experts of the area, developed data collecting medium were presented to the University Counsel Board; according to the suggestions of the Counsel, last versions of data collecting medium were prepared. Participants of the study consist of; students graduated from Social Sciences Institution in 2005-2006 and 2006-2007 educational year spring term, students of 2006-2007 educational year spring term and academics teaching during that term. In the study, reaching all participants was aimed and sampling method was not applied. Data collecting medium, which was broadcasted for 15 days on Anadolu University's web page, was answered by 25 graduate, 173 undergraduate students and 121 academics.

About the purposes section of the institution program, most of the participants are like-minded about the fact that purposes of the program were described. However, it is seen that there are some problems about up to datedness of the programs, their describing the academic personnel's features and job areas' competence of increasing needed man power. Participants showed similar views especially about the job areas' increasing needed man power issue. More than half of the participants stated that the programs cannot raise needed quality worker. This situation can be supported with the answers to 'whether lessons were sufficient enough in terms of content' and 'whether they reflected the improvements in the area' suggestions asked to the participants in the content section of the programs. Participants gave positive responses at a lower rate to both of these suggestions.

About the programs determining the lessons' content, the participants stated that their ideas were not taken into consideration. Especially the average rating in graduates and students being 58% is a thought provoking evidence. Elective courses being less in number in the program also shows the fact that the program is static. It can be said that while deciding the lessons and their content, taking ideas of learners provides help to make the programs more dynamic and to increase the motivation in learners.

About the teaching processes of the programs, it is clear that the participants shown low rates of participation especially about three topics. The first of these topics is the trouble lived while trying to stick to a formerly prepared lesson plan. The reason of this may be because of different suggestions and requests of the learners leading to some changes in the process as well as the academician.

Issues about getting help from the resource person when needed and applying some practical studies related to the aims of the lessons can also be shown as other problematic topics in the teaching process. Actually, these two topics can be related to not being able to raising needed manpower for the field topic. Carrying various practical studies and getting help from experts of the area can be seen as applications to increase the effectiveness of the programs; therefore, people from the area being as a resource in the process may help provide up to datedness of the aims of the programs.

About the evaluation process, it is obvious that graduates and students do not respond as positively as the academicians to some suggestions. Especially in topics of appropriateness of the evaluation

strategies and giving importance to all in-term studies, it can be stated that graduates and students and academicians do not have the same ideas. Half of the graduates' and students' finding the evaluation strategies not appropriate and stating that importance to all in-term studies is not given adequately can be interpreted as their preferring process-focused evaluation in programs as an evaluation strategy. Another striking evidence in the process is that academicians', teaching at PhD level, having some troubles in giving needed feedback and correcting papers. Reasons such as loaded lesson programs and having a lot of students can be thought as causes for academicians to have trouble in giving feedback and correcting.

The most important evidence related to the thesis processes of the programs was the academicians' saying that learners cannot gain efficiency for research process. Less than half of the academicians responded positively to this suggestion.

As a result, suggestions below can be given according to the evidence of the study:

1. Job analysis in the areas that Social Sciences Institution's post-graduate students are going to work should be done.
2. As a result of these analyses, according to the determined adequacy, aims of the program should be assessed. According to these aims, content of the lessons should be prepared according to the ideas of the concerned people.
3. Elective courses in the program should be raised in number according to the student needs and institution means.
4. Academicians should keep getting help from resource people while carrying out the program and the students should be given more opportunities for observation and practice studies.
5. Such kind of program evaluation studies should be carried out at the level of other institutions and programs. After this study of program improvement, the program should be developed; developed program should be carried out and should be monitored via action research approach.
6. A study group should be formed at university level to carry out the given program evaluation and improvement studies.

How Effective are Initial Primary Teacher Education Curricula in Turkey?

Student Teachers, Faculty, and Teachers Let Us Know*

Türkiye’de Hizmet Öncesi Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları Ne Düzeyde Etkilidir?

Öğretmen Adayı Öğrenciler, Öğretim Elemanları ve Öğretmenler Bizi Bu Konuda Bilgilendiriyor

Nuray SENEMOĞLU **

Hacettepe University

Abstract

This study focuses on perceptions of student teachers, faculty, and teachers newly graduated from the initial teacher education programmes, on how effective teacher education has been. The findings might lead to some recommendations for further improvement of teacher education in Turkey. Improvements could include wider perspectives of international studies in teacher education. For this purpose, the following questions are addressed: (1) How well have the students been prepared as primary teachers?, (2) Which components of the programme have helped to prepare students better?, (3) Is there any significant differences among the perceptions of student teachers, faculty members, and teachers graduated of these curricula?, (4) What recommendations can be put forward to improve initial primary teacher education? and (5) How might these findings contribute to wider international perspectives on teacher education? In this study, quantitative and qualitative data were gathered through the questionnaire and interviews. Data were collected from 145 student teachers, 81 faculty members in four colleges of education, and 89 newly graduated teachers from 38 colleges of education. Quantitative data were analysed using frequencies, means, and Kruskal-Wallis and Hollander Wolfe tests. Qualitative data were transcribed and coded by using an inductive coding approach and meaningful themes were generated. Finally, findings were organised according to research questions.

Keywords: Teacher education curricula, primary teacher education, student teachers' perceptions, teachers' perceptions, faculties' perceptions, school based experiences, teaching practice

* First draft of this paper was presented at the 28th Annual International Seminar Continuing Development in Teacher Education 20-25 April 2008 University of New England, Armidale, Australia

** Prof. Dr., Hacettepe University, e-mail: n.senem@hacettepe.edu.tr

Öz

Bu çalışma, öğretmen adayı öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yeni mezun öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretime öğretmen yetiştirme (sınıf öğretmeni yetiştirme) programlarının öğretmen eğitiminde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: (1) Sınıf öğretmeni adayları, hizmet öncesinde bir sınıf öğretmeni olarak ne düzeyde yeterli olarak yetişmektedirler? (2) Programın hangi öğeleri, öğretmen adayı öğrencileri öğretmenliğe hazırlamada daha etkilidir? (3) Öğretmen adayı öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve bu programlardan yeni mezun olmuş öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? (4) Hizmet öncesi sınıf öğretmeni eğitimini geliştirmek üzere öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yeni mezun öğretmenlerin önerileri nelerdir? (5) Elde edilen bulgular, uluslararası düzeyde öğretmen eğitime nasıl bir katkıda bulunabilir? Çalışmada niceliksel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilmiş anket yoluyla, niteliksel veriler ise açık uçlu sorular ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Veriler, 145 dördüncü sınıf öğretmen adayı öğrenci, 81 öğretim elemanı ve 38 eğitim fakültesinden mezun öğretmenliğinin birinci ve ikinci yılında olan 89 yeni mezun öğretmenlerden elde edilmiştir. Alt problemlerin niteliğine göre, sayısal verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Kruskal-Wallis ve Hollender Wolfe testleri kullanılmıştır. Niteliksel verilerin ise çözümleri yapılmış; kodlar ve temalar oluşturulmuş; alt problemlere cevap bulmak üzere organize edilmiştir.

Introduction

Societies have been changing dramatically and the needs of people in all societies have become increasingly complex, varied and challenging. Education is one of the most important systems that enable people to cater for needs in all societies. Therefore, it has responded constantly to new situations in traditional areas of need and reconstructed its expertise. (Senemoglu, 1991).

Ongoing evolution of producing and gaining dramatically increased knowledge has brought a major need to the surface for school reform and accordingly for teacher education reform as well. In this era, societies need to catch the words 'knowledge society', 'internalization' and 'lifelong learning' (Sharp, 2004). In the 21st Century, as professionals, teachers should prepare their students for VUCA world- Volatile, Uncertain, Complex, and filled with Ambiguity (Berliner, 2008). Therefore, teacher candidates need to be initially trained in order to be self-regulated and lifelong learners for catering the needs of 'information age'- VUCA

World for their own life, and effectively functioning for the guide of their future students as well. This has made clear the necessity for an improvement in quality of classroom instruction, and hence in teacher education. Although teacher education should be seen as a continuous process, the initial teacher education stage ought to help the teacher candidates to meet their professional responsibilities.

As a profession, primary school teaching has been gaining importance in its role of developing productive and healthy generations increasing interest and responsibilities attributed to this area lead to educators trying to find more effective models to train primary teachers. Bassey (1989) wrote of the primary school teacher:

It is the primary school teacher who nurtures the cognitive growth of the next generation through the vital years of five to eleven; it is the primary school teacher who sets much of the framework within which attitudes towards the self and towards society and the world outside the self begin to form; and it is the primary school teacher who fosters the skill of communication, enquiry and creation which profoundly influence the patterns of life of the next generation. It follows that the primary school teacher needs to be of high ability, to have high empathy for fellow humankind, and to be effectively trained to carry out the many sides of the job (Bassey, 1989: 32).

Shulman also describes a good teacher in the following way:

"In the classroom of a good teacher, students are visible, engaged, attentive and participating....In good teaching, students are responsible for their learning; they are accountable for their understanding....Good teaching is passionate, and it induces an emotional response in students....Good teaching engages practical thinking and problem-solving skills that can be applied in a variety of settings. And good teaching affects students' values, commitments, and identities (Loeb, Rouse & Shorris, 2007: 7).

As it is seen, teaching is a very complex, dynamic and demanding process including creative thinking, choice, decision-making and exploration. The main components in this process are research, experimentation and evaluation. These constitute teaching competence- reflectivity (Hextal, Lawn, Mentor, Sidgwick and Walker, 1991). Initially, teaching competence is gained through the teacher education process. In the 1970's teacher education moved away from using concepts of the educational sciences to the solution of everyday professional situations, in the 1980's, it was put forward that professional knowledge and competence can be acquired through being the reflective practitioner who observes, analyses, and evaluates teaching-learning situations and develops judgments through experiential-teaching practice and other school based activities (Alexander, 1984; Galton, 1990; Pollard and Tann, 1987). That is, to be a 'reflective practitioner' is to gain understanding of situations holistically, to look at them from a variety of perspectives, to solve problems intelligently in unpredictable and

complex, social situations and evaluate their own judgments and problem solutions. Hence, gaining this competence necessitates interacting with real practical conditions.

"The new professionalism" model that can be applied in teacher education also includes the following principles: 1- Worthwhile professional learning is experiential that includes the acquisition of appropriate and useful knowledge. 2- The professional learning curriculum should be made up of the study of real practical situations that are complex, problematic and open to a variety of interpretations from different points of view. 3- Professional knowledge should be enriched and supported by pedagogy so that learners can develop to become reflective practitioners. 4- The acquisition of knowledge can be fostered by interacting with real practical situations (Elliott, 1990: 8-9; Hattingh & Kock, 2008; Rahman, Scaife & Yahya, 2010).

Wilson, suggests three central tasks of being a teacher. These deal with knowing the subject matter, caring about transmitting it, and understanding children. Student teachers should be enabled to learn and try out ways of thinking about content, organizing it for supporting children to learn about the effects of these efforts. At the same time, they learn about children as pupils interacting with a subject. From this point of view, much of teaching is conceptual and learning to teach requires reflection on one's action and its effects (Evans, 1987: 127).

Recently, Kamras and Rutherford (2007) proactively press for a systemic approach in teacher education, and argue for more entrepreneurial and innovative market-based approaches to teacher preparation and professional development. In their model, universities would compete with other institutions to provide teaching-learning opportunities. Darling-Hammond (2007) also envisions a systemic approach, one that recognizes society's commitments to provide all citizens quality early childhood education and healthcare, one that sees schools as a place where teachers and youth learn, and one where the curriculum and assessment system expects all students to develop critical thinking and conceptual understanding. She outlines features of a system that truly supports teaching and teacher learning. Systemic approach to teacher quality highlight learning to teach as a developmental process which benefits from consistent and high standards for performance, appropriate incentives, a commitment of resources at each point along the developmental continuum, and broad political support (Liston, Borko & Whitcomb, 2008).

In most countries, educators and governments are, therefore, seeking various ways of improving initial teacher education in order to have well qualified teachers. In Turkey, more than two decades, four-year Initial Primary Teacher Education Programme (IPTTP) has been carried out under the university system. In this programme, students are trained as teachers for the age group from 7 to 11. Four-year Initial Primary Teacher Education Programme includes 'subject studies', 'professional studies', 'curriculum studies', and 'school based experience'. For more than three decades, Turkish initial teacher education programmes have been strongly theory based rather than school based. Components of Initial Primary Teacher Education Programmes and allocated time for those components in 1990, 1998, and 2006 programmes are given in Table 1.

Table 1
Components of IPTTP and Allocated Time in Turkey

Components of Programme	Four-Year BEd Programme started in 1990		Four-Year BEd Programme started in 1998		Four-Year BEd Programme started in 2006	
	Allocated Time/Hour	%	Allocated Time/Hour	%	Allocated Time/Hour	%
1. School Based Experiences & Teaching Practice	11	7	18	11	21	12
2. Subject Studies	63	38	74	44	69	39
3. Curriculum Studies	43	26	43	26	39	22
4. Professional Studies	49	30	33	20	49	28
Total	166	101	168+8	100	178	101

As seen in Table 1, the Turkish IPTTP's are strongly theory based rather than school-based experiences. In these programmes, Subject Studies are given priority as a portion of time allocation (38%, 44%, 39%). The proportion of Subject Studies is followed respectively by the proportion of Professional Studies (30%, 20%, 28%), Curriculum Studies (26%, 26%, 22%), and School Based Experiences (7%, 11%, 12%) in years 1990, 1998, and 2006.

Subject Studies cover various kinds of subjects included in the National Curriculum for Primary Education, rather than specializing in one subject. Regarding time allocation, Professional Studies, which include a variety of disciplines from the educational sciences, are given more time than curriculum studies, even though Curriculum Studies provide students to learn how to learn effectively and teach the subjects included in the National Curriculum. In addition, a dramatically small proportion of time is allocated to School Based Experiences.

From the viewpoints of the reflective practitioner and the new professionalism models, the experiences that are gained from real practical interactions play an essential role in acquiring professional knowledge and competence. Even though, it had been tried to improve the Turkish IPTTP's from 1990 to 2006, all IPTTP's allocated a very small portion for the real school based experiences and teaching practices required to be effective teachers. In this case, scrutinizing how an effective initial primary teacher education curriculum in Turkey should look like is crucial for the improvement of teacher education.

For the reasons above mentioned, this study focused on perceptions of student teachers, faculty, and teachers newly graduated from initial teacher education programme, on how effective teacher education has been. For this purpose, the following questions are addressed:

How well are the students prepared as primary teachers according to perceptions of student teachers, faculties, and teachers newly graduated from the IPTTP?

Is there any statistically significant difference among the perceptions of the above-mentioned groups?

Which components of the programme have helped students to be prepared as teachers that are more effective?

What recommendations can be put forward to improve the initial primary teacher education in Turkey?

How might the findings of the study contribute to wider international perspectives on teacher education?

Method

In this study, mixed methods were used. This study was carried out in four different colleges of education that have initial primary teacher education departments, and belong to universities with different sizes that represented others. Data were gathered from 145 student teachers in their last year, 81 faculty, and 89 newly graduated teachers from 38 different colleges of education which means that teachers were in their first/second year of profession. Teachers in this study were employed in small cities (47%), multi-grade classes in villages (36.6%), and in small towns and villages (15%). In this study, the number of total subjects was 315. Qualitative and quantitative data were collected by administering a questionnaire consisting of close and open-ended questions.

The questionnaire has three parts. First part includes questions related to subjects' demographic data. Second part consists of questions to obtain perceptions of student teachers, faculties, and teachers about how well students are educated as primary teachers. This part has three-point scale questions related to the competencies of teachers that must be gained through initial primary teacher education years in accordance with the literature and experts' opinions in this field. For the second part of questionnaire, Cronbach Alpha Reliability Coefficient was calculated in accordance with the perceptions of three groups -student teachers, faculties, new teachers-, and overall (.95 n=145; .97 n=81; .97 n= 89; .97 n=315 respectively). The third part is a voluntary narrative part that aims to get more intensive data on the research questions. It is made up of open-ended questions regarding to have subjects' perceptions of which components and the courses of the programme helped participants to be a good teacher, what they recommend to improve initial primary teacher education in terms of allocated time for courses and course designs, effective teaching-learning process, evaluation, and quality of instructors. The aim was to collect data through open-ended questions that would be more reflective and natural. Based on responses to these questions, the researcher was able to conduct some additional interviews to get more insight into the data.

Quantitative data were analyzed using frequencies, means, Kruskal-Wallis and Hollander Wolfe tests. Qualitative data were transcribed and coded by using inductive coding approach and meaningful themes were generated: Finally, findings were organised according to the research questions.

Findings and Discussion

According to the demographic data, 65% of student teachers were female, 35% of them were male. This finding indicated that as a profession, females are more attracted to become primary teachers.

Findings also showed that more than half of newly graduated teachers assigned to small towns, villages and multi-grade classes (52%), and the other portion to small cities (%47). Some of the teachers worked in villages on their own.

Findings relating faculty indicated that 62% of instructors were specialized in Educational Sciences and subject education; nevertheless, 48% of them were specialized in only subject matters and taught how to teach subjects without having any education in this field.

How Well the Primary Teacher Education Students are Prepared as Teachers?

Student teachers', teachers', and faculties' perceptions on how well students are prepared as primary teachers for the skills given are shown in Table 2.

Table 2

Descriptive Statistics on Perceptions of Student Teachers, Teachers, and Faculties on How Well Students are Prepared as a primary teacher

Groups	Student Teachers			Newly graduated teachers			Faculties		
Competencies for being a primary teacher	n	$\bar{x}$	sd	N	$\bar{x}$	sd	n	$\bar{x}$	ss
1. To gain confidence as a primary teacher	143	2,61	,54	89	2,52	,66	81	2,57	,55
2. To foster pupils'									
2a. emotional development	145	2,35	,67	86	2,73	3,06	79	2,29	,64
2b. social development	145	2,47	,61	87	2,44	,62	79	2,38	,67
2c. cognitive development	145	2,54	,58	89	2,49	,57	79	2,43	,61
2d. psycho-motor development	144	2,43	,61	88	2,38	,61	80	2,35	,62
2e. physical development	143	2,43	,58	88	2,30	,66	79	2,32	,63
3. To facilitate pupils to learn for emergent reading and writing	145	2,69	,56	89	2,20	,71	76	2,70	,46
4. To facilitate students to learn Turkish effectively	143	2,55	,64	89	2,72	12,7	76	2,57	,60
5. To facilitate pupils to learn social studies effectively	144	2,61	,58	89	2,55	,64	73	2,63	,49
6. To facilitate pupils to learn science effectively	143	2,38	,73	86	2,34	,73	75	2,55	,58
7. To facilitate pupils to learn fine arts effectively	145	2,32	,76	88	2,24	,73	74	2,38	,66
8. To facilitate pupils to learn physical education	144	2,52	,66	88	2,27	,75	76	2,36	,65
9. To facilitate pupils to learn music	141	2,36	,75	89	2,09	,79	74	2,50	,58
10. To develop instructional materials and use instructional technologies effectively	144	2,63	,54	89	2,30	,76	76	2,42	,68
11. To design and manage instruction for facilitating pupils' learning effectively	145	2,64	,56	89	2,79	2,24	79	2,55	,55
12. To use effective measurement and evaluation techniques to help pupils' learning and increase achievement	145	2,53	,68	88	2,48	,68	76	2,38	,71
13. To communicate effectively with parents, colleagues, and others in school	145	2,42	,71	88	2,48	,64	76	2,18	,73
14. To communicate effectively with the wider society	144	2,54	,60	89	2,54	,62	77	2,22	,68

$\bar{x}$ =1.00–1.66 Poor; $\bar{x}$ =1.67–2.33 Adequate; $\bar{x}$ =2.34–3.00 Very well

As seen in Table 2, there was not substantial variation among the student teachers', newly graduated teachers', and their faculties' perceptions on how well students are prepared as primary teachers.

Student teachers feel that they were prepared very well in most skills except facilitating pupils to learn fine arts effectively ($\bar{x}$ =2.32), and the mean of other competences varied from $\bar{x}$ =2,34 to $\bar{x}$ =2,64, which indicates that they were prepared very well. Especially, they feel that they gained confidence as a

primary teacher very well ($\bar{x}=2,61$), they could also facilitate students to learn emergent reading and writing ($\bar{x}=2,69$), Turkish ($\bar{x}=2,55$), and social studies ($\bar{x}=2,61$) effectively. They perceive that they could develop instructional materials, use instructional technologies effectively ($\bar{x}=2,63$), and design and manage instruction for facilitating pupils' learning effectively ($\bar{x}=2,64$) as well.

Perceptions of student teachers, new teachers, and their faculty paralleled in terms of student teachers' gaining confidence as a primary teacher ($\bar{x}=2,61$; $\bar{x}=2,52$; $\bar{x}=2,57$ respectively), teaching Turkish ($\bar{x}=2,55$; $\bar{x}=2,72$; $\bar{x}=2,57$ respectively), social studies ($\bar{x}=2,61$; $\bar{x}=2,55$; $\bar{x}=2,63$ respectively), and designing & managing pupils learning effectively ($\bar{x}=2,64$; $\bar{x}=2,79$; $\bar{x}=2,55$ respectively).

Teachers trained through this programme think that teacher candidate students have not been prepared very well in terms of learning how to teach emergent reading & writing ($\bar{x}=2,20$), fine arts ($\bar{x}=2,24$), and music ($\bar{x}=2,09$).

Faculty teaching in the Department of Primary Teacher Education perceived that student teachers have not been very well prepared in terms of communicating effectively with parents, colleagues, and others in school ($\bar{x}=2,18$), and communicating effectively with the wider society ($\bar{x}=2,22$).

Kruskal-Wallis test was performed to test statistically differences in perceptions among the student teachers, new teachers, and faculty. As significant differences have been found in the perceptions of the three groups, Hollander Wolfe test was performed to find out from which group the source of differences resulted. There were significant differences with regard to gaining competence, '**teaching effectively emergent reading and writing**' ($\chi^2=37,59$; $sd=2$ $p<.05$). Faculty's perceptions were significantly better than those of new teachers ($170,42$ $z=1,67$; $113,53$ $z=-5,23^*$ $p<.05$); and the perceptions of student teachers were also significantly better than those of new teachers ($173,44$ $z=3,31^*$ $p<.05$) in this respect.

There has been found significant differences among the perceptions of the above mentioned three groups on student teachers' gaining competence '**to teach physical education**' ($\chi^2=8,06$; $sd=2$ $p<.05$). Student teachers' perceptions are significantly higher than those of faculties and new teachers ($168,13$ $z=2,98^*$ $p<.05$; $139,91$ $z=-1,82$; $145,57$ $z=1,01$). Student teachers feel that they are well prepared in terms of teaching physical education.

In terms of **teaching music**, the faculty's perceptions were better than those of student teachers and new teachers ($\chi^2=11,76^*$ $sd=2$ $p<.05$; $170,47$ $z=2,02$; $157,80$ $z=-2,98^*$ $p<.05$). The faculty feel that student teachers have been well prepared to teach music.

With regard to competence about '**developing instructional materials and use instructional technologies effectively**', there are statistically significant differences among the perceptions of student teachers, new teachers, and their faculties ($\chi^2=11,14^*$ $sd=2$, $p<.05$). Perceptions of students are better than those of two groups mentioned above, and faculty's perceptions are better than new teachers as well ($170,38$ $z=2,88^*$ $p<.05$; $147,50$ $z=-0,84$; $136,52$ $z=-2,31^*$ $p<.05$ respectively).

There have been found statistically significant differences among the perceptions of three groups on **communicating effectively with parents, colleagues, and others in school** ($\chi^2=8,30^*$ $sd=2$ $p<.05$). Faculty's perceptions were lower than those of students and new teachers on the above mentioned competence ($132,05$ $z=-2,57^*$ $p<.05$; $160,75$ $z=1,29$; $165,35$ $z=1,29$ respectively). Teachers and students think that they have been well prepared to communicate effectively with parents, colleagues, and others in school through their education years, but faculty do not perceive the issue at a level as well as teachers and students do.

In terms of competence, **communicating effectively with wider society**, there are statistically significant differences among the perceptions of students, teachers, and faculty ($\chi^2=14,00^*$ $sd=2$ $p<.05$). Like competence about communicating effectively with parents, colleagues, and others in school,

perceptions of faculty are lower than those of students and teachers on the competence gained through students' education years, communicating effectively with wider society (126,10* $z=-3,32$ $p<.05$; 164,64 $z=1.67$ * $p<.05$; 166,14 $z=1,33$).

In short, even though there are some of the differences among the perceptions of three subject groups, student teachers, newly graduated teachers, and faculty, all three groups perceive that students in initial education years have been prepared at least adequately in terms of competencies defined in the questionnaire. However, mainly perceptions of students are higher than those of teachers and trainers on how well students have been prepared as primary teachers. These findings support the research findings carried out by Senemoglu (1991). In this study, Perceptions of English PGCE and Bed Students in their education were mostly higher than those of their trainers.

Which components of the programme have helped students to be prepared as effective teachers? What recommendations can be put forward to improve initial primary teacher education in Turkey?

These questions have been addressed according to the qualitative data gathered by the open-ended items in the questionnaire and through interviews.

In accordance with the qualitative data, the student teachers, newly graduated teachers, and faculty feel that all the components helped to prepare students to be a primary teacher. However, student teachers, newly graduated teachers, and faculty's perceptions also indicate that (a) allocated time for some of the courses was not sufficient enough to be well prepared as a primary teacher; (b) some courses, were not included in the IPTTP, had to be covered, and some of them were covered but they were not necessary; (c) teacher candidates gained their professional skills more in the School Based Experience and Teaching Practice component than in any other component, so it must be given higher priority; (d) and curriculum studies, that is, teaching subjects must be learnt with practice based experiences rather than theory based.

Some examples from perceptions of students, teachers and faculty in these respects are given as follows:

Some of the students' statements are quoted below:

"We need more time to plan curriculum, to organise and manage teaching-learning process. In fact, even, we are better in terms of planning teaching-learning process and managing it, but not assessing kids' achievement. We have not learnt enough about measurement and evaluation for kids' learning. For assessing children achievement more practice should be done."

"How to teach emergent reading and writing must be allocated more time and it must be more practical."

A substantial number of students, and teachers indicated that they need more in depth knowledge in professional studies such as how to help students' emotional and social development, how to assess children's achievement, how to cater gifted and handicapped children's needs. This should be through a better balance between theory and practice, and enhanced real case studies and applicable ideas.

Some of the newly graduated teachers' answers are quoted below:

"We should learn more in child psychology, creative drama, special education, child development, child learning with a better balance between theory and practice. I should have been taught how to teach mentally retarded or gifted children. I do not feel confident or able to teach kids with special education needs; so this worries me"

"I wish we should learn more on case studies/scenarios that might arise in the classroom. For example; how to deal with child abuse, social/emotional trauma, death in the family, birth in the family, discipline, relationships with parents and other colleagues. More specific and practical work should be done on real cases as many as possible."

"...It must be given more importance to the practices. School based experiences /teaching practices must be placed through all four years of education in order to communicate effectively with pupils. I believe that we have deficiency in implementation of our professional knowledge. If, as teacher candidates, we are given more active role in the classrooms, we can enhance our professional competencies. For example; I believe that classroom management can be learnt in real applications."

"...College must provide us with schools that offer different kinds of conditions for teaching practice. I believe that teaching practice must be especially the last two years and should be given more time. We should practice in village schools and multi age classrooms"

Many of the students, teachers, and faculty also share these ideas. Students and teachers also share the ideas that more time must be allocated on how to teach subjects effectively to pupils rather than subject studies. Some of the statements of teachers and student teachers are quoted below:

"...To me more than one Mathematics, Physics, Chemistry, etc. are not necessary. Instead of Physics, we should have learnt basic physics principles, concepts, applications related to real life situations that I should teach to primary kids and how to teach physics to them effectively.... It must be more by doing."

"Instruction [curriculum] courses must be allocated more time than theoretical subject courses.... They must be taught in a practical way. I believe that the best learning way is by doing; this is the best learning and teaching method ever that I know..."

".... I felt that the biggest deficiency in my initial education was the practice, teaching practice. I wish I had more opportunity for teaching practice during my initial education years... School based experiences and teaching practices must be offered through four all years. Teacher candidates must be made aware of the difficulties which they encounter during the first years; their education must be realistic, practical, and it must have prepared them to the real world psychologically and sociologically...They should practice where they are going to teach, I mean urban schools, multi-grade classes, and how to deal with parents, villagers etc."

"....In this context, my only thought is teacher candidates mustn't be taken away from the school and the climate of classroom during the initial education years."

"....During the initial education years, we should have experience in different sorts of classrooms and schools, for example; village schools, multi-age classrooms, urban schools etc. We only practice in city centre urban schools and we are mostly appointed to village schools, multi-age schools....we do not know how to deal with them."

These findings are also parallel to the perceptions of English students and their tutors (Senemoğlu, 1991). According to results of the referred study (Senemoğlu, 1991), most of the students, on the PGCE and BEd, believed that Teaching Practice was the most important in helping to prepare students to be primary teachers. Moreover, students' perceptions were significantly higher than their trainers about how much Teaching Practice helped the students teach mathematics, science and English as compared with subject studies in Mathematics, Science, and English.

These findings support the idea that Teaching Practice is the heart of teacher education. Moreover, all worthwhile professional learning is experiential, including the acquisition of relevant and useful subject knowledge (Darling-Hammond, 2007; Elliot, 1990; Fish, 1989). However, at the same time real practice should be supported and enriched by professional and curriculum studies so that teacher education can achieve its full objectives (Caires & Almeida, 2005; Senemoğlu, 1991).

Student teachers, teachers, and faculty also point out that the quality of instruction of teacher candidates was not only a matter of time allocation to the courses and giving priority to the school based experience and teaching practice, but also a matter of how to use this time. Therefore, they indicated that quality of all educators involved in teacher education, and the quality of collaboration between institutions and schools affect directly to use allocated time effectively or not. Trainers considered also that good and strong contact among institution and schools should be established and maintained as part

of the teacher education course. Thus, students can be trained more competently by feeling confidence in the welcoming school climate. At the same time, teachers can also be trained through a coaching system, faculty-teacher interactions i.e. in-service education.

In summary, it is suggested that professional studies might need further development including how to develop the curriculum, how to organise and manage teaching-learning process for facilitating children's learning, and how to cater for children's special needs by integrating theory with practice. In mathematics, science, and Turkish, students need to be taught the basic principles, structures and procedures of these subjects and how to teach them effectively to primary school children. Teaching practice would be better planned in order to get optimal benefits. In addition, it needs to be extended throughout the education years, and included in schools and classrooms that have different conditions and facilities so that students gain rich experiences in real situations.

Acknowledgements

I would like to thank to Saime Sayın, Ph. D., Elife Dogan, Ph. D., C. Ergin Ekinci, Ph. D., Kazim Celik Ph. D., Perihan Unuvar, Ph. D., Berrin Aslan, Demet Gulsoy for their contributions.

References

- Alexander, R. J. (1984). *Primary teaching*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Bassey, M. (30 January 1989). Plato's guardians: On the education of primary school teachers. *Teachers' Weekly*, 54, 32.
- Berliner, D. C. (2008). The effects of high-stakes testing on the US economy, its educators, students, and culture. *Presented Paper at Lecture at Hacettepe University*, February 27, 2008.
- Caires, C., & Almedia, L. S. (2005). Teaching practice in initial teacher education: its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120.
- Darling-Hammond, L. (2007). Building a system for powerful teaching and learning. In R. Whiehling (Ed.) *Building a 21st Century U.S. Education System*, pp. 65-74. Washington, DC. National Commission on Teaching and America's Future.
- Elliott, J. (1990). A model of professionalism and its implications for teacher education. *BERA Annual Conference*.
- Evans, H. (1987). A new model of student teaching: Its potential for learning to teach. *Cambridge Journal of Education*, 17(2), 120-126.
- Fish, D. (1989). *Learning through practice in initial teacher education: A challenge for the partners*. London: Kogan Page Limited.
- Galton, M. (1990). Advances in teacher education: The case of primary teacher education. *The University of Western Australia, Education Research and Perspectives Psychology of Education*, 17(1), 22-33.
- Hatting, A., & Kock, D. M. De (2008). Perceptions of teacher roles in an experience-rich teacher education programme. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 321-332.
- Hextal, I., Lawn, M., Mentor, I., Sidgwick, S., & Walker, S. (1991). *Imaginative projects: Arguments for a new teacher education*. Bristol: Bristol Polytechnic and Bristol University
- Kamras, J., & Rutherham, A. (2007). America's teaching crises. *Democracy Journal*, Issue 5, 20-30.
- Liston, D., Borko, H., & Whitcomb, J. (2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 111-116.
- Loeb, S., Rouse, C., & Shorris, A. (2007). Introducing the issue. *The Future of Children*, 17(1), 3-14.
- Pollard, A., & Tann, S. (1987). *Reflective teaching in primary school*. London: Cassell.

- Rahman, F. A., Scaife, J., & Yahya, N. A. (2010). Pre-service teachers' voices while learning to teach: What can be learned from England. *Journal of Social Sciences & Humanities*. 18(1), 187-198.
- Senemoğlu, N. (1991). A Study of Initial Primary Teacher Education in England with Implications for the System in Turkey. Unpublished research report. Leicester: University of Leicester.
- Sharpe, M. E. (2004). Key points in the core curriculum of teacher education: The contribution of the educational sciences to the professionalization of teachers. *European Education*, 35(4), 11-22.

Geniş Özet

Türkiye’de Hizmet Öncesi Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları Ne Düzeyde Etkilidir? Öğretmen Adayı Öğrenciler, Öğretim Elemanları Ve Öğretmenler Bizi Bu Konuda Bilgilendiriyor

Bu çalışma, öğretmen adayı öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yeni mezun öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretime öğretmen yetiştirme (sınıf öğretmeni yetiştirme) programlarının öğretmen eğitiminde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: (1) Sınıf öğretmeni adayları, hizmet öncesinde bir sınıf öğretmeni olarak ne düzeyde yeterli olarak yetişmektedirler? (2) Programın hangi öğeleri, öğretmen adayı öğrencileri öğretmenliğe hazırlamada daha etkilidir? (3) Öğretmen adayı öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve bu programlardan yeni mezun olmuş öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? (4) Hizmet öncesi sınıf öğretmeni eğitimini geliştirmek üzere öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yeni mezun öğretmenlerin önerileri nelerdir? (5) Elde edilen bulgular, uluslararası düzeyde öğretmen eğitime nasıl bir katkıda bulunabilir?

Araştırma, betimsel yöntemle yürütülmüştür. Çalışmada veriler, niceliksel ve niteliksel veri toplama teknikleri birlikte kullanılarak toplanmıştır. Araştırma, sınıf öğretmenliği anabilim dalı olan farklı gelişmişlik düzeylerine ve öğretmen yetiştirme geleneklerine sahip olan dört eğitim fakültesinde yürütülmüştür. Eğitim fakültelerinden ikisinde, sınıf öğretmenliği anabilim dalları 1990’dan sonra kurulmuş ve sınıf öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır. Diğer iki fakültede ise sınıf öğretmeni yetiştirme geleneği, ilköğretmen okulu iken başlamış; daha sonra da önlisans ve üniversiter düzeyde devam etmektedir. Veriler, 145 dördüncü sınıf öğretmen adayı öğrenci, 81 öğretim elemanı ve 38 eğitim fakültesinden mezun öğretmenliğinin birinci ve ikinci yılında olan 89 yeni mezun öğretmenlerden elde edilmiştir.

Çalışmada niceliksel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilmiş anket yoluyla, niteliksel veriler ise açık uçlu sorular ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Anketin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı tüm grupta .97 (n= 315), öğretmen adayı öğrenci grubunda .95 (n=145), öğretim elemanı grubunda .97 (n=81), yeni mezun öğretmen grubunda ise .97 (n=89) dir. Alt problemlerin niteliğine göre, sayısal verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Kruskal-Wallis ve Hollender Wolfe testleri kullanılmıştır. Niteliksel verilerin ise çözümleri yapılmış; kodlar ve temalar oluşturulmuş; alt problemlere cevap bulmak üzere organize edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, ‘öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni olarak yetiştirilmeleri’ bakımından öğretmen adayları dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğretim elemanlarının, yeni mezun öğrencilerin görüşleri arasında büyük bir farklılık bulunmamaktadır. Genellikle öğretmen adayları pek çok öğretmen niteliği bakımından kendilerini iyi düzeyde yetiştirmiş olarak görmektedirler. Ancak, güzel sanatlar eğitiminde çocuklara rehberlik etme bakımından kendilerini orta düzeyde yeterli bulmuşlardır.

Öğretim elemanları, öğretmen adaylarının ‘öğrencilerin ana-babalarıyla, meslektaşlarıyla ve daha geniş toplumla etkili iletişim kurma’ bakımından yeterli düzeyde yetişmediklerini düşünmektedirler. Yeni mezun öğretmenler ise, öğretmen adaylarının ilköğretime-yazma öğretimi, güzel sanatlar ve müzik öğretimi bakımından iyi düzeyde yetiştirilmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim materyalleri hazırlama ve öğretim teknolojilerini etkili olarak kullanma becerileri bakımından da öğretmen adayları

kendilerini daha yeterli değerlendirirken öğretim elemanları ve özellikle yeni mezun öğretmenler öğretmen adaylarının yeterli olarak yetiştirilmediklerini düşünmektedirler.

Açık uçlu sorulardan ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, özellikle öğretmen adayları, ve yeni mezun öğretmenler, hizmet öncesi sınıf öğretmeni eğitim programlarında öğretmen adaylarının yetişmesini sağlayan en önemli öğenin okul dayanaklı yaşantı kazanma ve okul uygulamaları olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim derslerinin kuramsal olmaktan çok uygulamaya dayalı yaşantılar kazanmayı sağlayıcı olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bunlara ek olarak, konu alanlarının sınıf öğretmenliği için gereksiz ayrıntısının işlenmesinden çok, işe yarar konu alanı bilgisinin anlamlı bir biçimde çocuklara nasıl kazandırılacağına öğretimi üzerinde durulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Elde edilen bulgular, öğretmen yetiştirmenin kalbi olan okul dayanaklı yaşantı kazanmaya ve okul uygulamalarına daha fazla zaman ayrılması gerekli olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, sadece derslere ayrılan zamanın artırılmasının da öğretmen yetiştirmede yeterli olmadığı, ayrılan bu zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayacak öğretim hizmeti niteliğinin artırılması gerektiğine ilişkin kanıtlar bulunmaktadır.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular, meslek derslerinin, öğretmen adaylarının program geliştirme, öğrencinin öğrenmesini sağlayacak, gelişimlerini destekleyecek, özel eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak öğretme-öğrenme sürecini organize etme ve yönetme yeterliklerini geliştirecek biçimde kuram ve uygulama bütünlüğü sağlanarak düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarına kazandırılacak konu alanı bilgisinin de çocuklara bilginin doğasını anlamlı bir biçimde yapılandırmalarını sağlayacak şekilde örgütlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sonuncu fakat en önemli öneri olarak, elde edilen bulgular, öğretme uygulamalarının dört yıl boyunca farklı koşul ve olanaklara sahip olan okullarda farklı sınıflarda yapılması gereğine işaret etmektedir.

Bilimsel Araştırma Süreci ve Erişi

The Scientific Research Process and Achievement

Veysel SÖNMEZ*

Öz

Öğrencilerin eğitim ortamında bilimsel bir tutum içine girmesi istendik bir durumdur. Bu yolla öğrenci, üst düzey becerileri kazanabilir; çünkü üst düzey beceriler bilimsel çalışmayla elde edilebilir. Eğitim durumunda bilimsel araştırma süreci, bir öğrenme-öğretme tekniği olarak işe koşulabilir. Bu çalışmanın amacı, bilimsel araştırma yöntemi kullanılan ve kullanılmayan grupların üst düzey bilimsel becerilerle ilgili erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir fark var olup olmadığına bakmak ve öğrencilerin bilimsel araştırma etkinliği konusundaki görüşlerini ortaya koymaktır. Nicel ve nitel araştırma yöntemi ve deneysel desen kullanıldı. Ankara’da bir ilköğretim okulunun 5. sınıflardan iki şube şans yoluyla saptandı, deney grubunda bilimsel araştırma yöntemiyle ders işlendi, kontrol grubunda ise, bu yöntem kullanılmadı. Deney sonrası yine şans yoluyla seçilen beş öğrenciyle odak grup görüşmesi yapıldı. Bilimsel yöntemi kullanmayı öğrenen grubun üst düzey bilimsel becerilerle ilgili erişimi ortalaması, kullanılmayan grubunkinden anlamlı derecede yüksek bulundu. Bilimsel araştırmayı kullanan öğrencilerde, bilime ve bilimsel araştırmaya ve bilim adamlarına karşı olumlu duygular gelişti.

Anahtar sözcükler: Bilimsel araştırma süreci, erişimi, ilköğretim

Abstract

This research aimed to examine the following questions: “Is there a significant difference between the success averages in terms of high level scientific skills across the group in which the method of scientific research is used and the group in which it is not used? What are the views of students regarding the effectiveness of scientific research?” Quantitative and qualitative research methods are used and experimental design is employed. Two sections from the fifth grade at a primary school in Ankara are randomly selected. In the experimental group, the lesson is conducted using the method of scientific research and in the control group this method is not used. The experiment took two months. After the experiment, focus group discussion is carried out with five randomly selected students. The success average of the group who learned to use scientific method is found to be significantly higher than the group who did not use the method. Positive feelings towards science, scientific research and scientist are aroused in students who learned to use scientific research.

Key words: Scientific research process, achievement, elementary education

* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi’nden emekli, e-mail: vsonmez@hacettepe.edu.tr

Giriş

Öğrenmeyi etkileyen pek çok değişken vardır. Bunlar pekiştireç, ipucu dönüt, düzeltme, öğrenci katılmanlığı, sevgi, zaman, eğitim teknolojisi, izleme türü değerlendirme, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel hazır bulunuşluğu, akıl yürütme yolları, sınıf ortamı ve kullanılan öğrenme-öğretme strateji, yöntem, teknik ve taktikleri olabilir (Aksu, 1981; Alacapınar, 2009; Bloom, 1976; Özçelik, 1974; Senemoğlu, 1998; Sönmez, 2007). Öğrenme-öğretme stratejisi, yöntem, teknik ve taktikleri arasında bilimsel araştırma ile öğrenme üzerinde Türkiye’de yapılan bir teze rastlanılmadı. “Öğrencilere bilimsel araştırma yapma öğretilse, bununla ilgili üst düzey kazanımlar (uygulama, analiz, sentez) onlarca daha kolay elde edilebilir mi?” sorusu, bu araştırmanın temelini oluşturdu. Bilimsel araştırma canlının doğasına uygun bir yapıdan çıkarılmıştır. Her canlı karşılaştığı sorunları kendince oluşturduğu bilimsel işlemler ve süreçler kullanarak çözmeye çalışır; çünkü bilim hem işlemsel, hem de zihinsel süreçlerin dirik bir bütünü olarak ele alınabilir (Sönmez, 2010).

Zihinsel ve işlemsel süreçler, kanıtlamayla da ilgilidir. Bilim, **gerçeğin bir kısmıyla kanıtlamaya** dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler bütünü olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi, bilim gerçeğin (reality, şe’niye) bir kısmıyla uğraşır; tümüyle değil. Sözel geliş fizik hareket, zaman, konum, kütle, ağırlık, hacimle; kimya maddenin yapısıyla; biyoloji canlının yapısı ve oluşumuyla, jeoloji, gezegenlerin oluşumu ve yapısıyla, psikoloji davranışlarla, eğitim ise istendik davranışlarla, sosyoloji toplum, kurum ve kişiler arasındaki ilişkilerle, ekonomi kıt kaynaklarla sonsuz insan gereksinimlerinin nasıl karşılanacağı ile, tarih olgular arasında yer, zaman, kurum ve kişileri saptayarak neden-sonuç ilişkisini belirlemekle uğraşır; yani onların neliklerini açıklamaya çalışır. Dikkat edilirse fizik, kimya, biyoloji, astronomi, psikoloji, eğitim, sosyoloji, ekonomi, tarih vb. gerçeğin bir kısmını ele alıp inceliyor. Tümüne bakmıyor ve gerçeği bir bütün halinde ele alıp irdelemiyor; çünkü gerçek tüm bunlar değildir. Bunların dışında da felsefe, sanat, mitoloji, gelenek-görenek, inanç vb. ile gerçeklik alanları vardır; fakat bilim bunlarla doğrudan ilgilenmez (Yıldırım, 2005; Sönmez, 1992).

Tanımdan da anlaşılacağı gibi, bilimin ikinci önemli özeliği kanıtlamadır. **Kanıtlama**, ileri sürülen önermenin öyle olup olmadığını gösterme işi olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda “su iki hidrojen bir oksijenden meydana gelir.” dense, kanıtlama şöyle yapılırken gerçekleşebilir. Bir molekül su alınır. O ayrıştırma düzeneğine konur. Elektrolize edilir. Bir tarafta iki birim, diğer tarafta bir birim gaz oluşur. İki birim oluşan gazın hidrojen, bir birim oluşanın ise, oksijen olduğu mikroskopla ve onları yakarak gösterilir. Sonra iki hidrojen ile, bir oksijen birleştirilip tekrar su elde edilir. Bu, diğer su türleri için de yapıp gösterilince kanıtlama gerçekleştirilmiş olur. Kanıtlama işi gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır. Ayrıca aynı işlem basamaklarını herkesin yapıp aynı sonucu elde etmesi gereklidir. Bu özellikler sağlanamıyorsa, kanıtlama gerçekleşmemiş olabilir. Diğer bir deyişle “Ben yaptım oldu. Nasıl yaptığımı anlatmam; göstermem” vb. gibi savlar kanıtlamanın özellikleri olamaz. Bilimsel araştırmalarda kanıtlama deneyle, gözlemle, belgeyle, araştırma-soruşturma, mantıkla ve şimdilik nasıl yapıldığı gösterilemeyen sezgiyle yapılabilir. Mantıkla kanıtlama tüm kanıtlamaların içinde vardır; çünkü bilim öncelikle mantığa dayanır.

1. *Deneyle kanıtlama*: En az bir bağımsız değişkenin denendiği kontrollü ortamdır. Sözel geliş: A ilâcının B hastalığını iyi edip etmediğini, A yönteminin erişiyi olumlu yönde etkileyip etkilemediğini, pekiştirecin davranışın sıklığını artırıp artırmadığını, ısı karşısında cisimlerin genişleyip genişlemediğini vb. deneyip göstermede olduğu gibi. Burada yalnız deneyi yapan, ya da yapanların öyle olduğunu göstermesi yetmez; bundan sonra onun nasıl yapıldığının, yani işlem basamaklarının, araç-gereçlerin, yöntem ve tekniklerin açık seçik sunulması da gereklidir; çünkü bu işlem basamakları, araç-gereçleri, yöntem ve teknikleri herkes kullanıp aynı sonuca ulaşmalıdır. Eğer ulaşamıyorlarsa, deneyle kanıtlama gerçekleşmemiş olur.

2. *Gözlemle kanıtlanma:* Bir olgunun oluş biçimini gözlemek. Bir trafik kazasını, ay ve güneş tutulmasını, bir gösteriyi, yaşama biçimini vb. gözlemede olduğu gibi. Burada gözlem yapanlar, hangi araç-gereci, nasıl kullandıklarını, hangi yöntem ve teknikleri işe koştuklarını, hangi bakış açısıyla olguya baktıklarını açık-seçik bir şekilde ortaya koymalıdır; çünkü bir başkası da aynı araç-gereçleri, yöntem ve teknikleri, bakış açısını kullanarak benzer sonuca ulaşmalıdır; eğer ulaşamıyorsa, gözlemle kanıtlanma olmamıştır.
3. *Belgelemeyle kanıtlanma:* Tarihî, toplumsal olguları kanıtlarıyla ortaya koymada olduğu gibi. Coğrafya, Tarih, Sosyoloji, Antropoloji, Etnoloji, Arkeoloji gibi bilim dalları genellikle kalıntılar, mimarî yapılar, paralar, flamalar, çanak-çömlek, süs eşyaları, fosiller, yazılı belgeler vb. üzerinde çalışırlar. Bunların hem iç, hem de dış geçerliğinin olması; yani verilerin geçerlik ve güvenilirliklerinin yüksek olması bilimin gereğidir. Eğer bunlar geçerli ve güvenilir değilse, elde edilen bilimsel bilginin doğruluk değeri düşer. Bilim adamı bu belgeler üzerinde nasıl çalıştığını, belgelerin bulunduğu yeri ve zamanı, nasıl bulduğunu, bunların belirtilen olguya ait olduğunu nasıl saptadığını vb. açık-seçik ortaya koymalıdır; çünkü bir başka bilim adamı da aynı araç-gereci, yolları izleyerek aynı sonuca ulaşabilmelidir; eğer ulaşamıyorsa, belgelemeyle kanıtlanma gerçekleşmemiştir.
4. *Araştırma-soruşturmayla kanıtlanma:* Bir toplumsal olgunun nasıl olduğunu anket, görüşme, soruşturma, kayıt formları kullanarak ortaya koymada olduğu gibi. Tıpta "hastanın öyküsünü alma, sosyolojide, psikolojide, eğitimde vb. anket uygulama, görüşme yapma, mahkemelerde, poliste sorgulama yapma, sonuçları kayıt formuna geçme, zabıt tutma vb." gibi teknikler kullanılarak veriler toplanabilir. Görüşme (mülakat) tekniği yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşme tekniği olarak işe koşulabilir. Kullanılacak teknikler araştırmanın nicel ve nitel olmasına göre değişebilir. Verileri toplarken kullanılan ölçme araçlarının geçerliği ve güvenilirliği yüksek olmalıdır; eğer araçlar bu özelliklerden yoksunsa, taraf tutulmuşsa, belli bir görüşe göre kullanılmışsa, baskı altında, zorbalıkla, tehditle toplanılmışsa, elde edilen bilgilerin doğruluk değerleri düşebilir.
5. *Akılla kanıtlanma:* İleri sürülen önermelerin aklın kurallarına ve mantığa uygunluğunun denetlenmesinde olduğu gibi. Tüm kanıtlamaların akla uygun olması, mantığın gereğidir; çünkü bilim öncelikle mantığa dayanır. Bu tür kanıtlamada; doğruluk değeri yüksek ve diğer dört tür yolla elde edilmiş önermeden, ona ters düşmeyecek önermeler elde edilir. Sözel geliş; "Tıpta, bir ilâc bu insan ve verem için sağaltıcı bir özeliğe sahipse, verem olan bir başka hasta için de sağaltıcı özeliğe sahiptir." yargısına varılır. Verem olan tüm hastalar için aynı ilâcı doktorların kullanma olasılıkları artar ve karşıtı gösterilmediği ve gözlenmediği sürece de hastalara tavsiye edilir. Bu mantık gereğidir. Aynı şekilde genellemelerden aklın kurallarına göre yeni önermeler elde etmede de mantık kullanılır. Bu özellik tüm bilimler için şimdilik geçerli ve güvenilir bir yoldur. Bir bilimsel araştırmada bu kanıtlama türlerinden biri, birkaçı ve tümü kullanılabilir. İlk dört tür kanıtlamanın her birinde "akılla kanıtlanma" vardır; çünkü akla dayanmayan bir kanıtlanma şimdilik olamaz. Kanıtlama hem nicel, hem de nitel araştırma teknikleri için geçerlidir. Nitel araştırmada verilerin analizinde farklı yöntemler ve kanıtlama teknikleri işe koşulur (Fontana ve Frey,1998; Franenke ve Wallen, 2006, Gibs,1997; Hitchcock ve Hugles 1995; Hodder, 2000; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 1990; Silverman, 1993; Straus ve Corbin 1998).

Bilimin üçüncü özeliği süreç kısmıdır. Süreç kısmında ileri sürülen önermelerde gerçeğin neliği; deney, gözlem, belgeleme, araştırma-soruşturma ve akılla (şimdilik askıya aymak koşuluyla sezgiyle) betimlenmeye, açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılır. Bu tür bilgi, bilimsel yöntemle elde edilir. Bilimsel yöntem, zihinsel ve işlemsel süreçleri içerir. Zihinsel süreçler, yani akıl yürütme yolları; tümdengelim, tümevarım, analoji, hipotetik dedüktif, retrodüktif, diyalektik, aksiyometik aklın geriye

dönmesi, fuzzy mantığı (bulanık mantık) olarak sınıflandırılabilir. Bilginler, bu akıl yürütme yollarından birini, birkaçını ya da tümünü kullanarak, bu tür bilgiyi elde etmeye çalışırlar.

Pragmatik felsefeye göre işlemsel süreçler ise, sorunun farkına varma, sorunu sınırlayıp belirleme, sorunu çözmek için denenceler kurma, denenceleri sına, sonucu bulma (denenceyi kabul, ret, ya da onarma) olarak aşamalı şekilde sıralanabilir (Dewey, 1910; Kaptan, 1998; Karasar, 2002). Bilim adamı, soruna çözüm bulana dek bu aşamalı sıralanış içinde gidip gelebilir. Zihinsel ve işlemsel süreçler iç içe kullanılır. Her basamakta yapılacaklar bir sonraki işlemdekileri de etkileyebilir; çünkü bilimde iç ve dış tutarlılık vardır. Kanıtlama aynı zamanda iç ve dış tutarlılıkla da ilgilidir. Bunlar, bilimsel yöntemi oluştururlar. Bilimsel yöntem sonucu aşağıda belirtilen bilimsel bilgiler elde edilebilir: 1. Sayıltı (assumption-faraziye), 2. Denence (hypothesis-faraziye), 3. İlke (principle-umde), 4. Genelme (generalization-umumilik), 5. Kanun (law), 6. Kuramca-örnekçe (Paradigma), 7. Kuram (Theory-nazariye), 8. Bilim-kurgu (Science-fiction) (Sönmez, 2010).

Bilimsel bilginin ölçütleri vardır. **Ölçüt;** nesnenin, olgunun gözlenip ölçülebilen her bir özeliği olarak tanımlanabilir. Ölçüt olmadan herhangi bir bilimsel değerlendirme yapılamaz. Her ölçüt, üzerinde konuşulan nesneye, olguya göre olmalıdır. Su üzerinde tartışılacak, ya da değerlendirme yapılacaksa, suyun gözlenebilir, ölçülebilen nitelikleri belirlenmelidir. Aynı mantıkla, üniversite üzerinde tartışılacaksa, üniversitenin gözlenebilir, ölçülebilen özellikleri saptanmalıdır. Bilim adamı ve bilimsellik üzerinde tartışılacak ve nesnel bir değerlendirme yapılacaksa, bu kez de bilim ve bilimselliğin nitelikleri belirlenmelidir. Bilim ve bilimselliğin ölçütleri beş başlık altında toplanabilir:

1. Bilim adamı tarafından ileri sürülen önerme(ler)nin gerçeğin niteliği ve niceliğiyle çakışma derecesinin kanıtlanması. Sözelgeşi; "A hastalığını B ilacı (B yöntemi) iyi eder." denildiğinde, B ilacının A hastalığını iyi ettiğini, araştırmacının yapıp göstermesi gerekir. Bu işi yapıp gösteremiyorsa, ileri sürülen önerme gerçeğin niteliğine uygun değildir.
2. Yapıp gösterme bir yöntem işidir. Yani B ilacının kullanılış biçiminin açık ve anlaşılır şekilde bilim adamınca belirtilmesi gerekir.
3. Herkes belirtilen yöntemi kullanarak aynı sonuca ulaşmalıdır. Buna alenilik ilkesi denir.
4. Bilim, karşılaşılan bir sorunun, güçlüğün çözümü için işe koşur. Bilimsel çalışmada karşılaşılan sorunun nasıl çözüldüğü, açık ve anlaşılır biçimde sunulmalıdır.
5. Bilimsel araştırma, özgün ve yeni olmalıdır. Yeni bir yol, yöntem, çözüm yolu önermeli, çözülmemiş bir soruna çözüm getirmelidir (Sönmez, 2010).

Öğrenme-öğretme tekniklerinden bazıları, bilimsel araştırmanın özelliklerini içerebilir. Deney, gözlem, gösterip yaptırma, görüşme, problem çözme, karar verme, beyin fırtınası, örnek olay, proje gibi eknikler, bilimsel yöntemin belli süreçlerini kapsayabilir (Sönmez, 2007; Gözütok, 2006). Bunların eğitim ortamında kullanılmasıyla eriş arasında anlamlı ilişkiler bulundu (Alacapınar, 2008b).

Öğrencilere bilimsel araştırma yöntemi, eğitim ortamında yaparak ve yaşayarak örnek problemler üzerinde öğretilmelidir. Araştırmayı, öğrenciler sınıf ortamında tartışarak planlamalıdır. Planlama, sınıfta öğretmenin gözetiminde ve denetiminde olmalıdır. Öğrenciler, problem cümlesini, alt problemleri, denenceleri yazmalı ve hangi veri toplama araçlarını kullanacaklarını belirlemeli, bunları sınıfta öğretmenin gözetiminde tartışarak hazırlamalıdır. Eve ödev olarak bunlar verilmemelidir; çünkü bu işlem basamakları eve ödev olarak verilse, bunları ya anne, baba, ağabey, abla, ya da tanıdık biri yapacaktır. Böyle bir durumda öğrenci bilimsel araştırmanın basamaklarını öğrenemeyecektir. Bunu engellemek için, araştırmanın planlanması sınıfta, öğretmen gözetiminde ve tartışılarak hazırlandı (Sönmez, 2007; Alacapınar, 2009).

Problem Cümlesi

Bilimsel araştırma yöntemi kullanılan ve kullanılmayan grupların üst düzey bilimsel becerileri kazanma erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Öğrencilerin bilimsel araştırma etkinliği konusundaki görüşleri nelerdir?

Sayıltı

Denetim altına alınmayan istenmedik değişkenler, her iki grubu aynı oranda etkilemiştir.

Yöntem

Nicel ve nitel araştırma yöntemi ve deneysel desen kullanıldı. Şans yoluyla seçilen beş öğrenciyle odak grup görüşmesi yapıldı. Toplanan veriler üzerinde konuşma analizine gidildi.

Bu çalışmada, deney grubundaki öğrencilere, Sosyal Bilgiler dersinde bilimsel araştırma yönteminin nasıl işe koşulacağı, işlem basamaklarına göre uygulamalı olarak öğretildi. Sonra, onlardan ilk kez işleyecekleri üniteyle ilgili belirledikleri bir sorunu, bu basamaklara uyarak çözmeleri istendi. Öğrenciler, bilimsel araştırmanın problemini belirleyip sınırlamayı ve alt problemlerini yazmayı; tahmini çözümlerde bulunmayı, yani denence kurmayı; denenceleri test etmek için hangi verileri, hangi araç gereçlerle toplayacaklarını saptamayı ve sonuncu olarak da topladıkları verilerle denenceleri test etmeyi; bunları ya kabul etmeyi, ya ret etmeyi, ya da onarma işlemini yapmayı sırasıyla eksiksiz şekilde uygulamalı olarak öğrendiler. Problem cümlesi, alt problemler, denenceler öğrenciler tarafından yazıldı. Yanlışlar anında onlara buldurulup düzeltilirdi. Veri toplama araçlarını tartışarak hazırlandılar. Yalnız bunların güvenilirliklerini hesaplama işi öğretilmedi. Kapsam geçerliği için uzman kanılarına başvurdular. Araçları bizzat alanda kullanıp, verileri toplayıp getirdiler. Tablolaştırıp açıkladılar. Yorumlayıp önerilerde bulundular. Tüm bu etkinlikleri, önce “**Gerçekleşen Düşler Ünitesinde**” öğretmenin gözetiminde ve denetiminde öğrendiler. Bu tam bir ay aldı. Daha sonra öğrenciler “**Toplum İçin Çalışanlar**” ünitesinde dört grup halinde belirledikleri sorunları araştırdılar. **Birinci grup dolmuş ve taksiciler, ikinci grup pazarcılar, üçüncü grup bir eğitim sendikası, dördüncüsü ise, süper marketlerde çalışanlar üzerinde araştırma yaptı.** Bu çalışma da bir ay sürdü. Bu ünite üzerinde öğrenciler çalışırken, öğretmen ve araştırmacı grupların sınıf içi çalışmalarını izledi ve denetledi.

Denekler

Araştırma 2008 yılında Ankara’nın bir ilköğretim okulunun 5/B ve 5/D sınıflarındaki toplam 40 öğrenci üzerinde yapıldı. Gruplar karne notları, Sosyal Bilgiler ve Türkçe karne ortalamaları, bilimsel araştırma testinin ön uygulamasından aldıkları puanlar açısından denkleştirildi. Daha sonra şans yoluyla 5/B deney, 5/D kontrol grubu olarak atandı.

Ölçme Aracı

Ölçme aracı, araştırmacı tarafından hazırlanıp geliştirilen yedi temel ve sekiz ara olmak üzere toplam 15 sorudan oluşmaktadır. Toplam yüz puan üzerinden değerlendirme yapıldı. İki uzman, öğrencilerin çalışmalarını, ürün dosyası üzerinden puanlama anahtarına göre birbirlerinden habersiz değerlendirdiler. Bu değerlendirmede anlaştıkları puanları kabul ettiler, farklı puanlar olunca bir araya gelip ürünü, ölçme aracındaki puanlama anahtarına göre yeniden ele aldılar. Uzlaşmaya vardıkları puanı kabul ettiler. Uzlaşmadıkları durumlar çok az oldu (Üç kez). Bu durumda da her ikisinin verdiği puanın ortalaması alındı. Ölçme aracı belirlenen davranışların yerindeliği konusunda üç uzmandan görüş alındı. Bu üç uzmanın verdiği yanıtlar arasında korelasyon hesaplandı. Bu korelasyon katsayısı .86 bulundu. Bu değer, ölçme aracının kapsam geçerliği için yeterli kabul edildi. Güvenirlik için, bilimsel araştırmanın davranışlarını hiç bilmeyen ve bu basamakları bilip araştırma yapan iki grup ele alındı. Test bunlara uygulandı ve güvenirlik katsayısı .84 bulundu. Ölçme aracı ekte sunuldu.

Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının 5. sınıf birinci dönem karne notu ortalamaları ile ilgili veriler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının 5. Sınıf Birinci Dönem Karne Notu Ortalamaları

Gruplar	N	Karne notu X	S	t
Deney (5/B)	20	4.6	.81	1.3
Kontrol (5/D)	20	4.8	.78	

Tabloda görüldüğü gibi deney grubunun birinci dönem karne notu ortalaması 4.6, kontrol grubununki ise 4.8’dir. Deney ve kontrol gruplarının birinci dönem karne notları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımsız gruplar için kullanılan t testiyle yoklandı. Hesaplanan t değeri, tablodan okunandan küçük olduğundan, grupların karne notları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, yani grupların bu açıdan birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının 5. sınıf birinci dönem Sosyal Bilgiler karne notu ortalamaları ile ilgili veriler tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının 5. Sınıf Birinci Dönem Sosyal Bilgiler Notu Ortalamaları

Gruplar	N	Sosyal bil. X	S	t
Deney (5/B)	20	4.9	.81	Hesaplanmadı
Kontrol (5/D)	20	4.9	.81	

Tabloda görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının birinci dönem sosyal bilgiler karne notu ortalaması 4.9’dur. Grupların sosyal bilgiler birinci dönem karne notu ortalamaları ve standart sapmaları aynı olduğundan istatistiksel bir işlem yapılmadı. Grupların birinci dönem Sosyal Bilgiler karne notu açısından denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının 5. sınıf birinci dönem Türkçe karne notu ortalamaları ile ilgili veriler tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının 5. Sınıf Birinci Dönem Türkçe Karne Notu Ortalamaları

Gruplar	N	Karne notu X	S	T
Deney (5/B)	20	4.4	.70	1.1
Kontrol (5/D)	20	4.6	.68	

Tabloda görüldüğü gibi deney grubunun birinci dönem Türkçe karne notu ortalaması 4.4, kontrol grubununki ise 4.6’dır. Deney ve kontrol gruplarının birinci dönem Türkçe karne notları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımsız gruplar için kullanılan t testiyle yoklandı. Hesaplanan t değeri,

tablodan okunandan küçük olduğundan, grupların Türkçe karne notları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, yani grupların bu açıdan birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları ile ilgili veriler tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamaları

Gruplar	N	Ön test X	S	T
Deney (5/B)	20	0	0	Hesaplanmadı
Kontrol (5/D)	20	0	0	

Tabloda görüldüğü gibi deney gruplarının bilimsel araştırma ön test puanları sıfırdır. Bu verilere dayanarak grupların bilimsel araştırma testinden aldıkları puanlar açısından denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının bilimsel araştırma son test puan ortalamaları ile ilgili veriler tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamaları

Gruplar	N	Son test X	S	T
Tam puan:100				
Deney (5/B)	20	94.7	7.4	53.92
Kontrol (5/D)	20	5.2	.63	

Tabloda görüldüğü gibi deney grubunun bilimsel araştırma son test puan ortalaması 94.7, kontrol grubununki ise 5.2'dir. Deney ve kontrol gruplarının bilimsel araştırma erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımsız gruplar için kullanılan t testiyle yoklandı. Hesaplanan t değeri, tablodan okunandan büyük olduğundan, grupların erişi ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Yani bilimsel araştırma kullanılarak Sosyal Bilgiler dersinin işlendiği grubun üst düzey bilimsel becerileriyle (uygulama, analiz, sentez) ilgili erişi ortalamaları daha yüksektir. Bu bulgulara dayanarak bilimsel araştırma yönteminin üst düzey bilimsel becerileri kazandırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Bu konuda öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi aşağıda sunuldu: (Bazı ifadeler, anlamı bozmayacak şekilde katılımcılarla görüşülerek düzeltildi. Noktalama işaretlerinin bir kısmı araştırmacı tarafından konuldu).

K.1. Araştırma denince aklıma önceleri, kütüphaneye gitmek geliyordu. Oysa böyle değilmiş. Gidip kitap okumakla araştırma olmuyormuş işte. Problemi yazmayı, denence yazmayı öğrendim. Tezgahtar ablalarla konuşurken görüşme nasıl yapılır, soru nasıl sorulur öğrendim. En hoşuma giden ise, tablo yapıp onları açıklamak. Bilim çok hoşuma gitti. Araştırmacı olmak güzel. Dersler neden böyle işlenmez? Tüm dersleri böyle işleyelim öğretmenim.

K.2.Başta korktum. Nereden çıktı bu araştırma? Yine kitap okuyup, internete bakıp, oradan kopyalayıp geleceğim diye düşündüm. Yanılmışım. Hem de çok yanılmışım. Araştırma yaparken, şoförlere soru sorup, yanıt alırken, çok hoşlandım, Kendimi bir ara televizyoncu bile sandım. Çevremdekileri tanıdım. Meğer kimler çalışıyormuş? Nerelerden geliyorlarmış. Yaşasın araştırma... Yaşasın bilim...

K.3. Öğretmenin tek kelimeyle *harika*. Karar verdim *bilim adamı olacağım*.

K.4. Şimdiye kadar *bu kadar kolay, bu kadar zevk alarak öğrenmedim. Ben her alanda bilimsel araştırma yapabilirim. Okul böyle olmalı. Öğretmenin sendikacılar cin gibi adamlar. Bunu söylemeliyim*.

K.5. *İlk kez isteyerek çalıştım. Zevk aldım. Dersin bitmesini istemedim. Bilim adamı neden çalışmaktan başka bir şey düşünmez? Şimdi çok iyi anlıyorum. Araştırmayı yanlış biliyormuşum. Ağabeyim de ablam da annem de yanlış biliyorlar. Onlara yaptıklarımı anlatınca şaşırdılar. Pazarcıların cevaplarını okudum onlara. İnanmadılar Bunun üzerine çektiğim fotoğrafları gösterdim. Makalemizi okudum. Bunları sen mi yaptın dediler hayretle. Bu araştırmalar sınıfa sunulurken velilerimiz de gelsinler öğretmenim. Görsünler bizi. Güvensinler.*

Bu verilere göre öğrenciler, bilimsel araştırmayı önceleri kütüphane çalışması sanıyorlar. Öyle olmadığını anladılar. Tüm çalışmaları adım adım kendileri yaptıkları için, yaparak yaşayarak öğrendiler. Zaten öğrenmede en önemli değişkenlerden biri de öğrencinin öğrenme ortamına etkin katılımıdır. Bu, aynı zamanda yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi içerir. Böyle bir etkinlikte öğrenilenler daha kalıcı olur (Bloom,1976; Dale,1969; Özçelik,1974; Senemoğlu,1998; Sönmez,2008). Öğrendiklerini başkalarına da öğrettiler. Anne, baba, kardeşler, arkadaşlara öğretirken de başkalarına öğretme etkinliğinin içine girdiler. Böyle bir durumda, öğrenilenler daha kalıcı olabilir (Sönmez 2008; Senemoğlu, 1998; Dale, 1969). Araştırmanın her basamağında dönüt, düzeltme, ipucu, pekiştireç ve öğrenci katılabilirliği kullanıldı. Bunlar, tam öğrenmeyi sağlayan önemli değişkenlerdir (Bloom, 1976; Özçelik, 1974; Senemoğlu, 1998). Öğrenci, öğrendiklerinin bir işe yaradığını ve yaşamda nasıl kullanıldığını görünce onda içten güdülenme başlayabilir. Öğrenme isteği artabilir. Güdülenme, zevk alma öğrenmeyi kolaylaştırır ve istekli hale getirebilir. Nitekim öğrenciler, bilimsel araştırmayla ders işlemekten zevk aldıklarını belirttiler. Dersin hiç bitmesini istemediler. *“Okul böyle olmalı. Tüm dersleri böyle işleyelim. Zevk aldım. İsteyerek çalıştım. Harika.”* diyerek bilimsel araştırmayla kendilerinde bu tür duyguların oluştuğunu vurguladılar. Bu bağlamda tüm bu değişkenler ve bilimsel yöntemin kendi iç dinamiği, öğrenmeyi kolaylaştırmış, zevkli hale getirmiş ve üst düzey bilimsel becerilerin kazanılmasını sağlamış olabilir (Bloom, 1976; Senemoğlu, 1998; Sönmez, 1987).

Sonuç ve Öneriler

Öğrenme-öğretme strateji, yöntem, teknik ve taktiklerinin öğrenmeyi etkilediği, öğrenme kuram ve araştırmacıları tarafından belirtilmektedir (Alacapınar, 2008a,b; 2009; 2007; 2006a,b; 2003; 2002; Senemoğlu 1998; Bloom,1976). Bu tekniklerden biri de bilimsel araştırma yöntemidir. Bu yöntemle ders işlerken pek çok değişkenin devreye girdiği gözlenmektedir. Bunlar ipucu, dönüt, düzeltme, pekiştireç, öğrenci katılabilirliği, yaparak yaşayarak öğrenme, başkasına öğretme değişkenleri olabilir. Ayrıca üst düzey becerileri öğretmede problem çözme, karar verme, deney, gözlem, görüşme, örnek olay, beyin fırtınası, proje gibi tekniklerin etkili olduğu saptanmıştır (Açıkgöz, 2001; Alacapınar; 2007; Alacapınar, 2008b; Alacapınar, 2009). Bunların tümü bilimsel araştırma tekniklerinde etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bu bağlamda böyle bir yöntemle, yukarıda belirtiler etkinlikler, yöntem ve teknikler, bilimsel araştırma yöntemi kullanılarak işe koşulabiliyor. Diğer bir deyişle bir taşla birçok kuş vurulabiliyor. Ayrıca öğrencinin duyuşsal alanı da gelişiyor. Daha kalıcı öğrenmeler sağlanabiliyor. Öğrencileri araştırmaya, bilim adamı gibi davranmaya teşvik edebiliyor. Öğrenciler bilimi, bilimsel araştırmayı, bilim adamını tanıyıp sevebiliyorlar. Bu, ezberci, hazır konan, her şeyi başkasından bekleyen, doyumsuz, şikayetçi, çıkarıcı, fırsatçı, köşe dönmeçi, kendine güvenmeyen, aşağılık duygusu içinde kıvranan, sorumsuz, yoz, çağdaş bilim, sanat ve düşünceden habersiz bir kuşağın yetişmesini engelleyebilir. Bu yolla ülke karşılaştığı pek çok sorunu çözebilir. Dersler, bilimsel araştırma yöntemine dayanarak işlenirse, araştıran, bulan, inceleyen, yargılayan, yaratıcı, üretici, eleştiren, kendine güvenen, sorun çözen, demokratik, laik, sosyal adaletçi, hukukun üstünlüğünü ve insan haklarını savunan, hoşgörülü, doğayı koruyan, çağdaş bilim, sanat ve felsefeyi benimseyip uygulayan, eğilmeyen, ezilmeyen, ezemeyen, kul ve köle olmayan çağdaş insanlar yetiştirilebilir. Bunun için tüm dersler bilimsel

araştırmayla işlenmeli ve bu konuda her basamakta, her derste araştırma yapılmalıdır. Yönetici, müfettiş, öğretmen ve öğrenciler uygulamalı olarak bilimsel araştırma eğitiminden geçirilmelidirler. Ayrıca bunun tüm derslerde nasıl yapılacağı da yine onlara uygulamalı olarak öğretilmelidir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2001). *Aktif öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aksu, M. (1981). *Biçimlendirme yetiştirmeye dönük değerlendirmenin okuldaki öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Alacapınar, F.G. (2009). İstasyon tekniği. *Aban İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 70-76.
- Alacapınar, F.G. (2008.a). Effectiveness of project-based learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8, (33), 17-34.
- Alacapınar, F.G. (2008 b). *Örnek olay yöntemi ve eğitim için örnek olaylar*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Alacapınar, F.G. (2007). Traditional education, computer asisted education, systematic learning and achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*. 7(29), 13-24.
- Alacapınar, F.G. (2006a). Bilgisayarlarla eğitim ve eriş. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24, 1-11.
- Alacapınar, F.G. (2006b). Tekrar ve düzeltmenin erişye etkisi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2). 1.6.2011 tarihinde <http://www.jlls.org> adresinden alınmıştır.
- Alacapınar, F.G. (2003). Geleneksel eğitim ve bilgisayarlı eğitimin öğrenci erişisine etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 40-45.
- Alacapınar, F.G. (2002). Programlandırılmış eğitimin eriş ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 9, 172-185.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw Hill.
- Burgess, R. G. (1984). *In the field: An introduction to field research*. London: Saga.
- Dale, E. (1969). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Longman.
- Dewey, J. (1910). *How we thing*. New York: Longman.
- Franenke, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to desing and evaluate research in education*. London: McGraw-Hill Higher Educatin.
- Fontana, A., & Frey, J.H. (1998). Interviewing: The art of science, in N.K. Denzin and Y.S. Lincoin (eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Saga.
- Gibbs, A. (1997). *Focus groups, social researc ubtade*. 19, Department of Sociology, University of Surrey. London: Sage.
- Gözütok, D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school based research*. (second ediditon). London: McGraw-Hill Higher Educatin.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds.) *Hahdbook of qualitative research*. (second edution). Open University Pres.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: TekışıkWeb Obset.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (11. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative date analysis an expanded sourcebook*. (second edition). Newbury Park. CA: Sage.
- Özçelik, D. A. (1974). *Student involvoment in the learning process*. Yayınlanmamış doktora tezi. Chicago.
- Özlem Doğan (2003). *Bilim felsefesi*. Ankara: Remzi Kitapevi.
- Doğan, Ö. (2003). *Bilim felsefesi*. Ankara: Remzi Kitapevi.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Robson, C. (1993). *Real world research: A research for social scientists and practitioner-research*. London: Oxford.

- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya*. Ankara: Özsan Matbaası.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Sönmez, V. (1987). *Sevgi eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1992). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (Geliştirilmiş 10. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010a). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. (Yenilenmiş 6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010b). *Bilim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Strauss, A ., & Corbin, J . (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Yıldırım, Cemal. (2005). *Bilim felsefesi*. Ankara: Remzi Kitabevi.

Ölçme Aracı

Özellikler	Var	Doğru	Eksik	Yok-Yanlış	Toplam Puan
Problem cümlesi	1	4	2	0	5 (1; 3)
Alt problemler	1	4	2	0	5 (1; 3)
Denenceler	1	4	2	0	5 (1; 3)
Ölçme aracını hazırlama					25 (5; 15)
a. Soruları yazma	1	5	3	0	6 (1; 4)
b. Uzman görüşü alma	2	5	3	0	7 (2; 5)
c. Sorulara son şeklini verme	1	5	2	0	6 (1; 3)
d. Kullanacağı aracı hazır hale getirme	1	5	2	0	6 (1; 3)
Aracı uygulayıp verileri toplama					25 (4; 10)
a. Tabloları hazırlama	1	5		0	6 (1)
b. Tabloları açıklama	1	5	2	0	6 (1; 3)
c. Verileri yorumlama	1	6	2	0	7 (1; 3)
d. Önerileri yazma	1	5	2	0	6 (1; 3)
Araştırmayı makale halinde yazma	1	19	15	0	20 (16)
Araştırmayı sözlü olarak sunma		15	10	0	15 (10)
TOPLAM					100 (33; 60)

Extended Abstract

The Scientific Research Process and Achievement

Educators aim to develop their students' high level skills. These skills usually involve problem solving, criticizing, finding new solutions, discovery and invention and the like. In order to acquire these skills, students might need to work like a scholar, artist and a philosopher. Discovery and invention might require scientific study. Students' having a scientific attitude in an educational setting is a desired outcome. In this way, students can acquire high level skills because high level skills can be achieved through scientific research. The method of scientific research includes these aspects both as a process and as a product. The process of scientific research in the context of education can be used as a learning-teaching technique. As a matter of fact, problem solving, making a decision, experiment, observation and interview, case study, project, brainstorming which are used in education cover an aspect of scientific research process. In this study, an answer is sought to the question "if lessons are conducted by teaching the method of scientific research to students, can students be made to acquire high level scientific skills (application, analysis, synthesis)?" Therefore, students in this study are, first of all, taught the steps of scientific research through practice. Then, they are asked to solve a problem they identified about their units by conforming to these steps.

Aims of the study and research questions are "Is there a significant difference between the success averages in terms of high level scientific skills across the group in which the method of scientific research is used and the group in which it is not used?" "What are the views of students regarding the effectiveness of scientific research?"

Quantitative and qualitative research methods are used and experimental design is employed. Two sections from the fifth grade at a primary school in Ankara are randomly selected. They are controlled in terms of undesired variables and one group is assigned as a control group and the other as an experimental group. In the experimental group, the lesson is conducted using the method of scientific research and in the control group this method is not used. The experiment took two months. After the experiment, focus group discussion is carried out with five randomly selected students. Opinions of three experts regarding the appropriateness of the treatments in the process of scientific research are taken. The consistency among the responses of these three experts is measured through correlation. The correlation co-efficiency is found to be .86. This value is accepted to be sufficient for the content validity of the measurement instrument. As for the reliability, a measurement instrument is administered on groups who do not know the steps involved in scientific research and on those who know these steps and have carried out research and the reliability co-efficient is found to be .84. The assessment instrument is given as an attachment.

The success average of the group who learned to use scientific method is found to be significantly higher than the group who did not use the method. Positive feelings towards science, scientific research and scientist are aroused in students who learned to use scientific research.

New and comprehensive studies can be conducted about this topic in different courses.

Teachers' Lifelong Learning Competencies

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Kıymet SELVİ*

Anadolu University

Abstract

The professional competencies of English Language Teachers were determined a research in 2007, and the research results showed that ELT Teachers' competencies consisted of four main subgroups, namely Curriculum Competencies, Lifelong Learning Competencies, Social-Cultural Competencies and Emotional Competencies. As a result of the research, Lifelong Learning Competencies emerged as the most important competencies for ELT Teachers. Teachers' lifelong learning competencies support sustainable development of students. Thus, teachers must also have lifelong learning competencies to acquire their roles and responsibilities. Depending on this result, teachers' lifelong learning competencies are discussed in this paper in relation to sustainable development of teachers, students and society.

Keywords: Lifelong learning skills, teachers' competencies, professional development.

Öz

2007'de yapılan çalışmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri belirlenmiştir. Bu araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri Program Yeterlikleri, Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri, Sosyo-Kültürel Yeterlikler ve Duyuşsal Yeterlikler olarak dört temel grupta toplandığı saptanmıştır. Araştırma sonucuna Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri İngilizce öğretmenleri için en önemli yeterlik alanı olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri öğrencilerin sürekli gelişimini desteklemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin kendi rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Elde edilen sonuca dayalı olarak, bu çalışmada toplumun, öğrencilerin ve öğretmenlerin sürekli olarak gelişmesi ile ilişkili olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yaşam boyu öğrenme becerileri, öğretmen yeterlikleri, mesleki gelişim.

* Assoc. Prof. Dr., Anadolu University, Faculty of Education, e-mail: kselvi59@gmail.com

Introduction

In the educational context, lifelong learning skills have become important international and national agenda and have been discussed in academia after the 1990s (Okumoto, 2008). The Commission of the European Communities (2007; Fontelles & Enestam, 2006) mentioned the list of indicators connected with monitoring progress in the field of education and training. The list includes five educational indicators which measure the benchmark of education. One of the educational indicators is related to participation in lifelong learning skills of individuals who are between the ages 24-26. It is known that lifelong learning is a way of personal fulfillment of people living and working in sustainable developing societies and individuals.

Lifelong learning skills create opportunities for individuals and society which contribute to the development of an inclusive society. Lifelong learning is also crucial for democratic, social, technological and economical development of societies. The individuals need lifelong learning skills for personal fulfillment and development in order to support active citizenship, social inclusion and employment. By the end of formal learning-teaching processes, the lifelong learning skills equip young people for adult life. The important question is how individual can acquire these skills. The answer is that schools must teach and improve these skills because individuals should have opportunities for the acquisition of lifelong learning skills in learning-teaching process.

Knapper and Cropley explain the meaning of the concept of lifelong learning as "The single crucial element in the notion of lifelong education is to be found in the word 'lifelong': it embraces a set of guidelines for developing educational practice ('education') in order to foster learning throughout life ('lifelong')" (2000:9). According to Candy "lifelong learning takes, as one of its principal aims, equipping people with skills and competencies required to continue their own self-education beyond the end of formal schooling" (cited in Mourtos, 2003:1). These definitions indicated that lifelong learning can be fostered by means of educational system. Lifelong learning skills do not refer to the specific knowledge that the students acquire during their formal education process (Dong, 2004). It refers to acquiring knowledge and skills that they continue their own learning after the formal education process. LLS are the competencies of the individuals who apply these skills in their life process to gain new performance and follow all of the development related to their lives.

The scope of lifelong learning reveals some questions such as "What is lifelong learning for the individuals? What are the lifelong learning skills for all? and How can lifelong learning skills are acquired?" The first question was answered by Dong (2004) that lifelong learning skills include some sub-skills such as self-direct learning skills, ability of seeking out and access to knowledge, critical thinking skills, lateral thinking skills, communication skills, interpersonal skills, problem solving skills, ability of planning projects, ability of evaluating alternatives, ability of working in teams and ability of working collaboratively. These skills are recommended in line with the lifelong learning skills in order for individuals' to fulfill themselves. Schools should organize the learning-teaching process to help students in order for the awareness and acquisition of the lifelong learning skills (LLS). It is clear that LLS are not gained by students while teaching subject-matter in school, but it can be gained while doing learner-centered activities in learning-teaching process. Lifelong learning skills are the basic skills of lifelong learners since they constitute the essential foundation for learning, and learning to learn supports all learning activities.

The concept of lifelong learning has five main features which create learning opportunities for the whole life process such as meeting the needs of learners and society, creating motivation for learners to learn, self-actualization of learners, introducing ways for creation and construction of knowledge, and developing learning skills of learners. Lifelong learning is a lifetime process of development including formal, informal and non-formal educations which accept the importance of promoting lifelong learning. School is the best place for developing individuals' lifelong learning skills because no matter they are

children, young, mature and elderly, they have been in the school in their lifetime. However, a question might be asked. "Who is responsible for improving students' LLS in the school?"

The answer is that teachers have the responsibility for equipping students with lifelong learning skills to become lifelong learners for themselves. It is necessary that teachers must have competencies about lifelong learning to improve not only their own LLS but also their students' LLS. According to Theodosopoulous "in European level teachers' competencies have been described and efforts been made to encourage their active participation in lifelong learning" (2010, 153). Thus, teachers must have Lifelong learning competencies in order to become lifelong learners in their lives and they must also become lifelong learning leader in the school and society. Teachers must have LLS related to acquiring their responsibilities and roles in educational system and society. LLS are the main competencies for teachers since they form a basis for sustainable development of teachers and students by means of learning and teaching. Thus, teachers have to know the acquisitions of lifelong learning skills for both themselves and their students.

Information and technological developments show that school is not the only place for learning the subject-matter knowledge in the formal learning-teaching system. Therefore, school must be a place where an individual must gain the LLS during the formal learning-teaching process. Thus, establishing effective school can be depending on lifelong learning competencies of teachers. If teachers have LLC students become lifelong learners "from cradle to grave". According to Jarvis (2009, 12-13) "teachers must also recognize the art of teaching." Art of teaching means that teachers should have LLC in order to acquire teaching roles and responsibility in the school. It is known that competencies are defined as a combination of knowledge, skills and attitudes related to professional development in any area or field. Teachers' LLC consist of many skills that improve learning and teaching in the school. In this study, teachers' LLC include skill development of teachers and students about lifelong learning. LLC are the main competency area for teachers and they include two sub-skills Sub-skills include two sub-skills such as Teachers Lifelong Learning Skills and Teachers Lifelong Learning Skills Related to the Students' Lifelong Learning Skills. Teachers will be responsible for promoting their professional development and students' development (Iorga, 2010) in educational system by means of their LLC. The results of this research and all of the discussion were carried out based on this idea.

Method

In this study, teachers' lifelong learning competencies were determined in two main stages. The first stage includes determining the English language teachers' competencies in 2007, and the second stage includes determining teachers' lifelong learning competencies. English language teachers' (ELT) competencies were determined in 2007 by means of Conventional Delphi Technique by the researcher (Selvi, 2007). The research results showed that English language teachers' competencies were composed of four main subgroups; Curriculum Competencies, Lifelong Learning Competencies, Social-Cultural Competencies and Emotional Competencies. The results of this research are different than the traditional teachers' competencies such as professional competencies, social-cultural competencies and field competencies. The research in 2007 shows that the lifelong learning competencies emerged as the most important competencies related to teachers' competencies of ELT. In 2009, the Lifelong Learning Competencies of ELT were reanalyzed and discussed by ten teachers who work at primary and high schools. The group of teachers worked together and discussed the Lifelong Learning Competencies of ELT by means of face to face brainstorming meeting. The brainstorm technique was applied during the group discussion, and they decided that all teachers must have LLC same as ELT lifelong learning competencies. At the end of the brainstorming study, ELT lifelong learning competencies were converted to teachers' LLC by teachers' views as seen in Table 1. At the end of teachers' analysis and discussion, very little changes occurred in lifelong learning competencies of ELT, and so they were converted to

teachers' LLC for all teachers. Based on the research result, teachers' lifelong learning competencies are discussed in this paper in relation to sustainable development of teachers, students and society.

Findings

The result of the research is related to teachers' lifelong learning competencies (TLLC) consisting of 32 items which are necessary for teachers and students as seen in Table 1. Teachers' lifelong learning competencies consisting of two sub-skills areas are as seen in Table 1. The first one is related to teachers' own lifelong learning skills and the second one is related to the roles of teachers for the development of students' lifelong learning skills in learning-teaching process. Teachers' own lifelong learning skills and teachers' lifelong learning skills related to students' learning can be seen in Table 1 from the most important ones to the least important ones.

Table 1

Teachers' Lifelong Learning Competencies

Item Scoring 81% or Higher Levels of Agreement	Percentage of Agreement
Teachers own Lifelong Learning Skills	
1. Being aware of one's own abilities as a teacher	98
2. Dealing with professional publication	96
3. Being aware of one's own abilities as an individual	96
4. Determining one's own educational needs as a teacher	95
5. Cooperating with colleagues and professional organizations in order to develop LLC	94
6. Being aware of students' learning problems	94
7. Evaluating one's own teaching competencies as a teacher	93
8. Benefiting from in-service teacher training opportunities as a teacher	92
9. Participating in scientific activities (course, symposium, seminar, conference)	92
10. Behaving in accordance with professional ethics	92
11. Using technologies in professional life	90
12. Benefiting from colleagues' experiences	90
13. Searching in-service teacher training opportunities	89
14. Getting feedback from concerned people (families, school masters, inspectors, other teachers) about one's own teaching performance as a teacher	84
15. Cooperating with other teachers, professionals and parents for improving students' learning to learn competencies	81
Teachers' Lifelong Learning Skills Related to the Students' Lifelong Learning Skills	
16. Helping students improve their learning strategies	93
17. Helping students improve their reading and comprehension skills	94
18. Helping students improve their listening skills	94
19. Helping students improve their writing skills	92
20. Helping students improve their effective study skills	92
21. Helping students improve their critical thinking skills	91
22. Helping students be aware of their learning styles	91
23. Helping students improve their searching skills	91

24. Helping students improve their skills for effective time using	91
25. Helping students improve their self-assessment skills	91
26. Helping students improve their learning skills	91
27. Helping students improve their problem solving skills	90
28. Helping students improve their ICT skills	89
29. Determining readiness level of the students	89
30. Determining students' learning styles	89
31. Supporting students' participation in decision making process in class and school	87
32. Helping students to use their own learning strategies	85

As seen in Table 1, teachers' lifelong learning skills were determined by at least 81% agreements of teachers. The percentage level of agreement did not change in the second stage of the research by the brainstorm group consisting of 73 ELT teachers and professors within three Delphi rounds during the first stage of the research. The brainstorm group approved of the skills for all other teachers who work in primary schools and high schools. At the end of the brainstorm meeting, the brainstorm group modified only items 5, 15, 16, 28 and 32, and they made minor changes in TLLC.

Research results clearly presented that two main sub-dimensions emerged related to TLLC. The first one is teachers' own lifelong learning skills and the second one is related to the roles or duties of teachers in order to develop students' lifelong learning skills in the school. This finding states that teachers should have competencies related to the development of lifelong learning skills which are necessary for both students and teachers. Teachers' own lifelong learning skills that are the first sub-dimension of TLLC include fifteen items and these are related to developing teachers' lifelong learning skills. Teachers' own lifelong learning skills are related to personal and professional development of teachers. For example, the skills "*Being aware of one's own abilities as an individual*" points out the personal development of teachers as individuals. The skill "*Dealing with professional publication*" is also related to the professional development of teachers. These skills reflected that teachers need personal and professional development in order to gain their own LLC. The first dimension of TLLS suggests that teachers' own LLS are the main skills for teachers to master their capabilities and potentials as teachers.

The second sub-dimension of TLLC that includes seventeen items is related to students' learning and these are related to developing students' lifelong learning skills. TLLS which consist of teachers' responsibilities and roles are related to developing students' lifelong learning skills. It is clearly seen in Table 1 that these skills are based on teachers' ability of teaching, communication and interaction with the students. These skills aim to develop students' learning to learn abilities. For example the items "*Helping students improve their listening skills*" and "*Helping students improve their searching skills*" refer to the development of students' learning to learn and self-direct learning skills. If students acquire these skills, they become lifelong learners in their lives. Teachers should teach and improve their students' and their own learning abilities and skills. Students' individual preferences of learning and abilities of learning to learn are strongly bound to students' learning strategies and students' learning styles. Every student brings a different set of experiences and knowledge related to his/her learning into the classroom. This kind of support in educational systems, which is related to lifelong learning skills of students, may develop students' own learning strategies in the process of learning,

Discussion

The general framework of teacher competencies were explained in nine different dimensions as "field competencies, research competencies, curriculum competencies, lifelong learning competencies, social-cultural competencies, emotional competencies, communication competencies, ICT competencies and environmental competencies" (Selvi, 2010, 167-168). These competencies are very important for teachers in terms of professional and personal development. Thus, lifelong learning has become one of

the main issues for worldwide knowledgeable society and individuals. It is known that 1996 was the "European Year of Lifelong Learning," and UNESCO also pointed out that lifelong learning is among the main issues for planning the future of individual and society. Economical, cultural and technological changes lead individuals to review their own lifelong learning needs. LLS are main tools for individuals as teachers or students planning and managing for their future effectively. It means that teachers and students can design their own future based on their lifelong learning skills.

European Union redefined teaching profession based on lifelong learning competencies of teachers and "these competencies refer both to the initial and continuing development of the teachers, as well as to the kind of schools they should work and characteristics they should promote their students" (Theodosopoulous, 2010, 154). Thus, similar to Theodosopoulous' study, the results of this study show that teachers have the responsibility to develop their own LLS and students' LLS in the school. Teachers must encourage their students' self-consciousness, flexibility, self-direct, independence and student-centered learning (Kogan, 2001). It means that teachers should monitor all of learning-teaching process that help acquire, maintain and develop teachers' LLC and students' LLS. Lifelong learning competencies of teachers can help to develop students' self-direct learning methods. In educational contexts, TLLC can create positive impact on developing students' lifelong learning skills. Teachers must improve their Lifelong learning competencies while studying in the school. Thus, teachers need to acquire lifelong learning competencies that provide them and their students with the opportunity for self-development and self-actualization by means of learning in life process.

The research results show that teachers' lifelong learning skills consist of self-direct learning skills, ability of seeking out and access to knowledge, critical thinking skills, lateral thinking skills, communication skills, interpersonal skills, problem solving skills, ability of planning projects, ability of evaluating alternatives, ability of working in teams and ability of working collaboratively with their colleagues and students. However, the lifelong learning skills are not limited to these skills and they were also defined as lifelong learning competencies by the teachers. Especially self-direct learning is the main and central skills for the lifelong learning of teachers and Theodosopoulous' (2010) research reflects that self-direct learning comes up as the central feature of lifelong learning of teachers. Teachers should further improve, maintain and update their LLS during the lives of individuals. These results are very important for teacher trainees, teacher trainers and teachers for their future professional development. For example, problem solving skills, team work and collaborative work are very important for lifelong learning and future development of all professions.

It is seen that teachers' lifelong learning competencies consist of teachers' lifelong learning skills and skills about developing students' lifelong learning skills. Teachers must have lifelong learning competencies in order to acquire their roles and responsibilities and also improve students' LLS. In educational contexts, teachers' lifelong learning competencies refer to sustainable development of teachers and students by means of learning. Sustainable development of teachers and students is based on lifelong learning skills of them. The results of the research seen in Table 1 reflected the important matter about TLLC that are composed of two main skills development of teachers. The first one is related to teachers' own lifelong learning skills and the second one is composed of teachers' responsibility related to developing students' lifelong learning skills. The numbers of items concerning with teachers' own LLS and TLLS related to students' learning skills are almost the same number. It means that half of TLLS is related to becoming lifelong learner as teachers for professional development and the other half is related to teachers' skills about their roles and responsibilities to make students become lifelong learners in the school. It can be concluded from this result that TLLC consist of teachers' own LLS and students' lifelong learning skills. The result also suggests that teachers' roles in the learning-teaching process should be reviewed based on the idea and the concept of lifelong learning.

The Lifelong learning refers to the paradigm sifted through in educational arena. Lifelong learning is not a preparation for life for an individual, but it is a part of individual's life itself. This idea refers to a

paradigm review in education and learning, and a new perception of these concepts is required. The paradigm review also refers to teachers and students' attitudes towards teaching and learning. Lifelong learning needs to occur in many learning settings such as in family education, training institutions and informal education at home, at work at any time and anywhere in the life process of individual. In the formal education, system all teachers and their students need to develop their understanding of the concept of lifelong learning in order to improve their own lifelong learning skills. Lifelong learning skills must be gained by everyone in educational systems in order to strengthen the learning skills of individuals.

Teacher training colleges should have important responsibility in developing TLLC. According to Dong (2004), teacher trainees have to master self-learning methods and self-learning skills in order to meet the demands of their future professional lives. Ryan (2007, 202) stated that teacher trainees "epically in relation to taking responsibility for their own learning, the outcomes for these students in term of their learning were significant." However, teacher training colleges, faculties or institutes may not be able to equip the teacher trainees with lifelong learning skills and knowledge that they need during the whole professional period. Teacher trainees need lifelong learning skills which supply essential tools for future professional careers in order to become self-learners and develop students' LLS.

References

- Commission of the European Communities (2007). Communication from the commission: A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training, Brussels, 12.2.2007, COM (2007) final.
- Dong, W. (2004). Improving students' lifelong learning skills in Circuit Analysis. *The China Papers*, November, 75-78.
- Fontelles, J. & B. J.-E. Enestam. (2006). Recommendation of European Parliament and of the Council: of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning (2006/926/EC), *Official Journal of the European Union*, L 394, 10-18.
- Iorga, M. (2010). The university teaches as a moral agent, *Agathos An International Review of the Humanities and Social Sciences*, 1(1), 141-152.
- Jarvis, P. (2009). Developing in learning theory, *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 2(1), 1-14.
- Kogan, M. (2001). Lifelong learning and power relations and structure, *European Journal of Education*, 36 (3), 351-360.
- Knapper, C. K., & A. J. Cropley. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. 3rd ed. London: Kogan Page.
- Mourtos, J. N. (2003). Defining, teaching and assessing lifelong learning skills. Paper presented in 33rd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Boulder: T3B-14-19.
- Okumoto, K. (2008). Lifelong learning in England and Japan: Three translation, *Comapre*, 38 (2), 173-188.
- Ryan, J. (2007). Exploring 'lifewide learning' as a vehicle for shifting pre-service teachers' conception of teaching and learning, In *handbook of teacher education*. T. Townsend and R. Bates (Eds.), 193-204, Netherlands: Springer.
- Selvi, K. (2007). The English language teachers' competencies, presented paper The Fifth International JTET Conference, The Conference conducted at the meeting in the University of Debrecan, Hungary, May 30-June 2 2007, (pp. 1-10).
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura: International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 13, 167-175.
- Theodosopoulous, M. (2010). The challenge of developing strategic lifelong learning in the school community, *Problems Of Education In The 21th Century*, 21, 153-162.

Geniş Özet

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri 1990'lı yıllardan itibaren hem ulusal hem de uluslararası boyutta en önemli konulardan biri olmaya başlamıştır (Okumoto, 2008). Avrupa Birliği topluluk ülkelerine yönelik olarak eğitim ve öğrenme alanının geliştirilmesi amacıyla bazı göstergeler belirlemiştir. (2007; Fontelles ve Enestam, 2006). Bu göstergelerin en önemlilerinden birisi bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile ilgilidir. Yaşam boyu öğrenme becerileri yaşam süresince bireyin kendini gerçekleştirmesi ve işini sürdürmesi için gerekli olan temel beceriler olarak tanımlanmaktadır. Bu becerilerin bireylere kazandırılması ile toplum ve bireyin sürekli olarak gelişmesi hedeflenmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerisi birey ve toplumun demokratik, sosyal, kültürel, teknolojik ve ekonomik yönlerden gelişmesi için hayati önem taşımaktadır. Formal öğrenme-öğretme sürecinin tamamlayan bireylerin kazandıkları yaşam boyu öğrenme becerileri onların yetişkinlik döneminde öğrenmelerini sürdürmelerine ve yeni davranışlar kazanmalarına yardımcı olacaktır. Birey ve toplum açısından yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği açık olarak ifade edilmesine karşılık bireylerin bu becerileri nasıl kazanacağı konusu yeterince tartışılmamaktadır. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında temel sorumluluğun okulda olduğu ve bu becerilerin kazandırılması için okulun en uygun merkez olduğu ifade edilmesine karşın okul bu işlevini yeterince gerçekleştirememektedir.

Bilgi teknolojilerinde ortaya çıkan gelişmeler, öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmakta olan yeni yaklaşımlar ve yöntemler yaşam boyu öğrenme becerilerini öğretmenler için en önemli yeterlik alanı olarak görülmesine neden olmuştur. Okullarda yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması için öncelikle öğretmenlerin bu becerilere sahip olması ve öğrencilerine bu becerileri kazandırmaya yönelik uygulamalar yapması gerekmektedir. Okullar öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasından sorumlu olan kurumların başında yer almaktadır. Okulların bu sorumlulukların gerçekleştirebilmeleri için öncelikle okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmış olmaları gerekir. Okullarda etkili öğrenme-öğretme çevresi oluşturabilmesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile donatılmış olması ile yakından ilişkilidir. Yaşam boyu öğrenme becerileri hem öğreticinin niteliğini hem de eğitim sisteminin niteliğin artırılması ile ilişkili en önemli yeterlik alanıdır. Bu nedenle, bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinden oluşan Yaşam boyu Öğrenme Yeterliklerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri iki aşamada belirlenmiştir. Birinci aşamada 2007 yılında İngilizce öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri İngilizce öğretmenleri ve Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğreticilerden oluşan toplam 73 uzaman ile birlikte Delfi tekniği ile belirlenmiştir. Bu araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri "Program Yeterlikleri", Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri", Sosyo-Kültürel Yeterlikler" ve "Duyuşsal Yeterlikler" olmak üzere dört grupta toplanmıştır (Selvi, 2007). Belirlenen bu yeterliklerden "Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri" en önemli ve yeni yeterlik alanı olarak ortaya çıkmıştır. 2007 yılında yapılan araştırma sonuçlara dayalı olarak ikinci aşamada ise 2009 yılında tüm öğretmenler için *Öğretmenlerin Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri* belirlenmesine yönelik yeni bir araştırma yapılmıştır. Daha önce İngilizce öğretmenlerine yönelik olarak belirlenmiş *Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri* 2009 yılında İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan on öğretmen ile birlikte yüz yüze yapılan beyin fırtınası toplantılarında yeniden analiz edilerek tartışılmıştır. Beyin fırtınası tartışmaları sonucunda İngilizce öğretmenleri için belirlenmiş olan Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri tüm öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliği olabileceğine karar verilmiştir. Beyin fırtınası kapsamında yapılan analizler ve tartışmalar sonucunda çok küçük değişiklikler yapılarak İngilizce öğretmenleri için daha önce belirlenmiş yeterlikler tüm öğretmenler için gerekli olan *Yaşam boyu Öğrenme Yeterliklerine* dönüştürülmüştür.

İngilizce tam metinde verilmiş olan Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri 32 madden oluşmuştur. Yeterlikler kendi içinde iki alt yeterlik alanına ayrılmıştır. Birinci alt yeterlik alanın öğretmenlerin kendilerinin yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları ile ilgili yaşam boyu öğrenme becerilerini, ikinci alt yeterlik alanı ise öğretmenlerin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirilmesine yönelik rolleri ve sorumlukları ile ilgili becerileri kapsamaktadır. Beyin fırtınası çalışması sonucunda “*Öğretmenlerin Yaşam boyu Öğrenme Yeterliklerinin*” iki alt yeterlik alanına ayrılması düşüncesi olduğu gibi benimsenmiştir. Beyin fırtınası toplantısının sonucunda sadece 5, 15, 16, 28 ve 32 numaralı maddelerde küçük değişiklikler yapılmıştır.

Birinci alt grup alt yeterlik alanının altında yer alan beceriler on beş maddeden, ikinci alt yeterlik alanında toplanan beceriler ise on yedi maddeden oluşmuştur. Birinci alt yeterlik alanının kapsamına giren beceriler incelendiği zaman görüleceği gibi bu alt yeterlik alanında daha çok öğretmenin mesleki yaşamı sürecinde kendini mesleki açıdan geliştirmeye yönelik sahip olması gereken yaşam boyu öğrenme becerilerden oluştuğu görülmektedir. Bu becerilerin “öğretmenin kendi kendinin eğitim ihtiyacını belirlemesi”, “mesleki yaşamında teknolojiyi etkili olarak kullanması” ve “kurs, sempozyum, seminer ve konferans gibi bilimsel etkinliklere katılması” gibi öğretmenin kendisinin yaşam boyu öğrenen birey olmasına yönelik yaşam boyu öğrenme becerilerini kapsadığı görülmektedir. İkinci alt yeterlik alanında ise “öğrencilere kendi öğrenme stratejilerini daha iyi hale getirmek için yardımcı olmak”, “öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırmalarına yardımcı olmak”, “öğrencilerin kendi öğrenme stillerine ilişkin farkındalıklarını artırmak”, “öğrencilerin öz-değerlendirme becerilerini artırmaya yardımcı olmak” ve “öğrencilerin teknoloji kullanım becerilerini artırmak” gibi öğrencilerin etkin yaşamboyu öğrenen bireyler olmalarına yönelik öğretmen sorumluluk ve rollerini kapsayan beceriler yer almaktadır.

Bu araştırmanın sonucunda da açıkça görüldüğü gibi öğretmenlerin görevlerini etkili biçimde yapmaları ve öğrencilerine yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırabilmeleri için kendilerinin yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları gerekmektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kendileri yaşam boyu öğrenen bir birey olduktan sonra ancak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirebileceklerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğretmenlere eğitim fakültesinde kazandırılması oldukça önem kazanmaktadır. Ancak, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmadan eğitim fakültelerinden mezun oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen birey olarak yetiştirilmesi onların yaşam boyu öğrenen birey ve meslek elamanı olmalarının sağlayacaktır. Bunun için eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme konusunda farkındalıkları artırılması ve öğretmen adaylarının kendi öğrenme sorumluluğunu almaları yönünde uygulamalar yapılması gerekmektedir. Eğitim fakültesindeki derslerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirecek biçimde tasarlanması ve gerçekleştirilmesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmalarına katkı getirecektir.

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı*

Contributions of Constructivist Learning Approach to Learners' Metacognitive Awareness

Bünyamin YURDAKUL**

Ege Üniversitesi

Özcan DEMİREL***

Hacettepe Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sayıltılarına uygun denencel bir program tasarısı hazırlayarak uygulamasını gerçekleştirmek ve bu tasarımı, geleneksel yaklaşıma göre öğrenenlerin üstbiliş farkındalıklarına katkıları açısından değerlendirmektir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli ile nitel veri birleşiminden oluşan karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yürütülmüştür. Nitel veriler; öğrenenlerin yansıtıcı günlüklerinden - üstbilişsel düşünme kayıtlarından, yapılandırılmış gözlem formuyla sağlanan alan notlarından ve katılımcılarla yapılan görüşmelerden sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen beşli Likert tipi Üstbiliş Farkındalık Ölçeği (ÜFÖ), öğrenenlerin üstbiliş farkındalıklarını test etmek için kullanılmıştır. Araştırmanın nicel alt problemlerini analiz etmek için "t" testi kullanılmıştır. Nitel veri seti, içerik analizi kullanılarak tümevarımcı bir yaklaşımla araştırmacıların bu çalışma için geliştirdiği özgün bir stratejiyle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar yapılandırmacı program tasarısına yönelik uygulamaların; öğrenenlerin üstbiliş farkındalıklarını geliştirmede geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacılık, üstbiliş farkındalığı, üstbiliş yaşantısı

Abstract

The purpose of this study is to prepare and implement a hypothetical constructivist curriculum design in accordance with the assumptions of constructivist learning approach and to evaluate the design based on learners' metacognitive awareness with regard to the traditional instructional approach. The research model of the study includes pretest-posttest control group design and qualitative data gathering procedures – a mixed research design approach. The study was conducted in the 6th grade Social Studies Course. Qualitative data include learners' reflective journal - metacognitive thinking reports, field notes through structured observation, and interviews with the participants. Five point Likert type Metacognitive Awareness Inventory (MAI) was constructed by the researchers and used to test learners' metacognitive awareness. "t" tests were administered to analyze quantitative sub-problems. Qualitative data set was analyzed with the inductive content analyses technique that was specifically developed by the researchers for this study. Results of the study pointed out that in constructivist curriculum design, learners' metacognitive awareness was improved comparing with the traditional instructional approach.

Keywords: Constructivism, metacognitive awareness, metacognitive experience

* İkinci yazarın danışmanlığında yapılan "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi, e-mail: bunyamin.yurdakul@ege.edu.tr

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi'nden emekli, e-mail: demirel.ozcan@gmail.com

Giriş

Flavell, gelişimsel psikoloji ve bellek ötesi çalışmalara dayanarak 1976 yılında üstbiliş (metacognition) kavramını ortaya atmış; ancak Lin'e (2001) göre, bu kavramı ilk kez Ann Brown ve John Flavell birlikte kullanmışlardır. Üstbiliş, bilişsel çabanın herhangi bir ögesini düzenleyen bilişsel etkinlik ya da bilgidir (Flavell, 1993). Özellikle bu kavramın yaratıcısı Flavell'in (1979; 1993) görüşleri irdelendiğinde üstbiliş bileşenlerinin; üstbiliş bilgisi (metacognitive knowledge) ve üstbiliş yaşantısı (metacognitive experience) ya da düzenlemeleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Üstbiliş bilgi, bireyin mevcut düşüncelerini yansıtmaya ya da izlemesine; üstbiliş yaşantı ise öğrenenin düşünme stratejilerini problem çözme sırasında bilinçli olarak uygulaması ve yönetmesini içermektedir (Santrock, 2001: 309-310).

Üstbiliş bilgisi; değişik bilişsel hedefleri ve becerileri olan, farklı bilişsel yaşantılar geçiren bireyin depoladığı; *kişi*, *görev* ve *strateji* değişkenlerinin etkileşiminden oluşmaktadır (Flavell, 1979, 1993; Livingston, 1997; Senemoğlu, 2009). *Kişi* değişkeni, bireyin öğrenen olarak kendisinin nasıl öğrendiğiyle; *görev* değişkeni, öğrenme görevinin doğası ve yapısıyla; *strateji* değişkeni ise üstbiliş stratejilerinin bilgisiyle ve uygun yer ya da zamanda kullanımıyla ilgilidir. Flavell'a (1979) göre, *üstbiliş yaşantısı*; anlamayı, anlamayı teşvik eden ve hedefe ulaşmayı sağlayan stratejileri ya da becerileri içermektedir. Bilişsel stratejiler, bireysel hedeflere ulaşmaya yardımcı olan; üstbiliş stratejileri ise, hedefe ulaşıp ulaşılmadığını anlamayı ve değerlendirmeyi sağlayan etkinlikler ve yaşantılardır. Üstbiliş stratejileri, öğrenme ve düşünme sürecinde diğer bilişsel stratejileri harekete geçirmekte ve kontrol etmektedir. Bu stratejiler, gelecekte kullanılacak diğer bilişsel stratejilerin planlarını ve kararlarını vermektedir. Karışık bir problemin çözümünde üstbiliş stratejileri, var olan bir hipotezi test etmekte ya da yeni hipotezler geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Üstbiliş stratejileri, işleyen ya da belirlenmiş bir stratejinin, gelecekte ne kadar yararlı olabileceğini kararlaştırmaktadır (Gagne ve Medsker, 1996: 77).

Üstbiliş, "Birey kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anladığında bu süreçleri denetim altına alabilir ve daha nitelikli bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabilir." sayılına dayanmaktadır (Ülgen, 1997). Bu sayıtlı, üstbilişi öğrenme açısından önemli kılmaktadır. Öğrenenlerin; kendini değerlendirme, izleme, düzeltme gibi üstbiliş etkinliklere katıldıklarında, öğrenmenin arttığı vurgulanmaktadır. Üstbiliş, öğretimin içine yerleştirilip, üstbiliş bilgisi ya da üstbiliş kontrolün geliştirildiği yaşantılar sağlandığında, öğrenme artmaktadır. Ayrıca, başarı ile üstbiliş arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yüksek üstbiliş, yüksek performansla sonuçlanmakta; dolayısıyla üstbiliş, başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. (Deseote, Roeyers ve Buysse, 2001; Kuiper, 2002; Lin, 2001; O'neil ve Abedi, 1996; Schraw ve Graham, 1997).

Üstbilişi geliştirmede; *strateji öğretimi* ve *üstbiliş için destekleyici sosyal ortam yaratma* olmak üzere iki temel yaklaşım kullanılmaktadır. Günümüze kadar üstbilişle ilgili yapılan birçok çalışmada destekleyici sosyal ortam yaratmak yerine strateji öğretimine ağırlık verilmiş; öğretimin içeriğini de ya alana özel görevler ya da öğrenen olarak bireyin kendisiyle ilgili bilgisinin geliştirilmesi oluşturmuştur (Lin, 2001: 23-40). Yapılandırıcılığın öğrenmenin sosyal bağlamın işlevine ilişkin doğurguları; üstbilişin gelişimini sağlamada günlük sosyal etkinliklerle strateji öğretiminin bütünleştirilmesi yanında, sosyal ortamların yaratılması gerekliliğini vurgulayan son yıllardaki eğilimlerle örtüşmektedir. Bu nedenle, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının üstbilişi geliştirmedeki katkılarının araştırılması önemli görülmektedir.

Kuiper'e (2002) göre yapılandırıcı paradigma, sosyal ve bilişsel kuramları kullanarak üstbiliş gelişimi desteklemekte; özellikle yansıtmaya ve öz düzenlemeyi içeren durumsal öğrenme süreçleriyle sağlanan yaşantılar, üstbilişsel kazançları olumlu yönde etkilemektedir. Yapılandırıcı öğrenme süreçlerinde, öğrenenlerin bir problemi çözerken seçtiği yolu açıklayabilmesi, bilgiyi yapılandırma sürecini analiz etmesi; üstbiliş ve yansıtıcı etkinlikleri destekleyen ortamların oluşturulması önemli görülmektedir (Dunlop ve Grabinger, 1996; Honebein 1996; Murphy, 1997). Dunlop ve Grabinger'e (1996) göre, yapılandırıcı öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin öğrenmeden sorumlu olmalarını ve kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmelerini sağlamak temel ilkedir ve bu ilkenin gerçekleşmesini sağlayacak

koşulları yaratmada öğrenenlerin üstbiliş becerilerinin gelişmesine yardım edilmelidir. Lebow'a (1993: 8-9) göre yapılandırmacı öğrenme çevrelerinde öğretmen; öğrenenleri, bilgiyi kullanmaya teşvik etmeli, problem çözmeye ve sorgulamaya model olmalı ve üstbiliş becerilerin gelişimini destekleyerek öğrenenlerin öğrenme sürecinde sorumluluk almasına yardımcı olmalıdır. Öğrenenler etkinliklere katıldığında ve üstbiliş becerileri kullandıklarında üstbilişin geliştiğini, aksi durumlarda üstbilişin mekanik olarak öğretilmeyeceğini ileri süren Dunlop ve Grabinger (1996), öğrenenlerin; öğrenmede kullandıkları süreçleri yansıtmalarının, bir stratejiyi diğerleri ile karşılaştırmalarının, bir stratejinin etkililiğini değerlendirmelerinin sağlandığı yapılandırmacı öğrenme süreçlerinin, üstbiliş yansıtmanın geliştirilmesinde önemli olanaklar yarattığını belirtmektedir. Bu bağlamda, üstbilişin gelişimi için önemli fırsatlar sunan yapılandırmacı öğrenme çevreleri, doğası gereği öğrenenlerin nasıl öğrendiklerini ve bilgi yapılarını nasıl oluşturduklarını açıkladıkları doğal üstbiliş öğrenme çevreleri olarak değerlendirilebilir.

Yapılandırmacılıkta üstbiliş daha da genişletilerek "yansıtm" olarak değerlendirilmekte ve öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma sürecinde kendi rollerinin farkında olması olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacılar, üstbilişin tanımı ve önemi ile ilgili olarak bilgi işlem kuramcılarına katılsalar da yansıtm ile daha fazlasını kastetmektedirler. Yansıtm sayesinde öğrenenler, hangi yapıların, anlamı nasıl yarattığının farkına varmaktadır. Yansıtmanın, çoklu bakış açılarının etkin kullanımıyla ve bireyin öğrenmede sorumluluk almasıyla yakından ilgili olduğu; ayrıca üstbiliş stratejilerin aktarımını desteklediği ve öğrenenlerin düşünme süreçlerini açığa çıkarmada etkili olduğu kabul edilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme çevrelerinde yansıtmada bulunmak, öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini güçlendirmelerini, kendilerini değerlendirme yeteneklerini geliştirmelerini, soruları yanıtlamalarını, karar vermelerini, başarılı ya da başarısız stratejileri kullanmalarını, gelecekte ne yapacaklarına karar vermelerini ve kendi düşünme performansını değerlendirmelerini sağlamaktadır (Crowther, 1997; Dunlop ve Grabinger, 1996; Driscoll, 2000; Kuiper, 2002). Yapılandırmacı öğrenme çevrelerinde yapılan yansıtma sayesinde öğrenenler, *diğerlerinin* problem çözme süreçlerini ve anlamı nasıl yapılandırdıklarını görebilmekte; böylelikle kendi problem çözme süreçlerine ve kendi anlama yollarına odaklanarak anlamı nasıl oluşturduklarını değerlendirebilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme çevrelerinde öğretmen, bilişsel çıraklığı kullanmaktadır. Öğrenen için hiçbir şey önceden belirlenmemekte ancak birey, problem çözme sürecinde bilişsel düşünmeyi yansıtan önemli bir görev almaktadır. Bu görevler, onları üstbilişsel düşünme yetilerini geliştirmek için bilişsel öğrenme ortamına hazırlamaktadır. Bilişsel çıraklık ortamlarında uzman, model olmakta ve dönüt vermektedir. Acemi kişinin yeterliliği arttıkça yardım azaltılmakta ve öğretmen ile öğrenen arasındaki bilişsel çıraklık, sosyal ortam (*scaffolds*) aracılığıyla ile geliştirilmektedir. Bu süreçte yönlendirici olarak uzman kişi, öğrenenlerin derinlemesine düşünmesine yardımcı olmak için sorular sorarak üst düzey düşünmeye model olmaktadır. Yetişkin yardımı ve özellikle düşünmeyi uyarıcı sorular yoluyla öğrenenlerin yapamadığı bir görevi yapabilir duruma gelmesi Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kavramıyla örtüşmektedir. Üstbiliş gelişimi sağlayıcı özellikleriyle düşünmeyi uyarıcı sorular, öğrenenlerin görevleri gerçek yaşamla ilişkilendirmesini sağlamaktadır. Üstbiliş destekleyen sorular kullanma, düşük başarılı öğrenenlerin stratejileri ve bilgiyi işbirliği içinde kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Mavarech, 1999; Savery ve Duffy, 1996; Applefield, Huber ve Moaellem, 2001).

Üstbilişin sınıf içi öğretim uygulamalarıyla geliştirilebilmesi, gerçekleştirilen uygulamaların nasıl değerlendirileceğinin de tartışılmasını sağlamaktadır. O'neil ve Abedi'ye (1996) göre üstbiliş, alana bağımlı ve alandan bağımsız olmak üzere iki grupta değerlendirilebilmektedir. Alana bağımlı en önemli yöntemler *sesli protokol* analizleridir. Bu teknikte katılımcıdan bir problem üzerinde çalışırken yüksek sesle düşünmesi istenmektedir. Veri özel bir yöntem kullanılarak kodlanmakta ve öğelerine ayrılmaktadır. Bilişsel ve duyuşsal süreçlerin alandan bağımsız ölçüldüğü üstbiliş ölçüm çalışmaları da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda üstbiliş ölçmek için dereceleme ölçekleri kullanılmaktadır. Bu tip ölçme, katılımcıların bilişsel ve duyuşsal süreçlerle ilgili ifadelerine yanıt vermesini gerektirmektedir. Bunun yanında, gelişim dosyası (portfolio) da üstbiliş gelişimi değerlendirmek için kullanılabilir (Hebert, 2000: 218-220)

Birey, bilinçli bir şekilde izlediği, düzenlediği, denetlediği ve bir hedefe yönlendirebildiği bilişsel süreçlerini bildiğinde ve bunları kontrol altına alabildiğinde kendi anlamlarını nasıl oluşturduğunu ve bu anlamların kanıtlarını nasıl formüle ettiğini rahatlıkla açıklayabilmektedir. Bu noktada, üstbilişsel gelişimi sağlayan öğrenme çevreleriyle yapılandırmacılığın öğretimsel doğurgularının örtüştüğü görülmektedir. *Bu nedenle, bu araştırmada nicel olarak öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeylerini geliştirmede yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sayıltılarını temel alan denencel öğretim programı tasarısı uygulamalarının geleneksel yaklaşıma göre etkisinin ve nitel olarak da yapılandırmacı öğrenme görevlerinin öncesinde, sırasında ve sonrasındaki öğrenenlerin yansıtımalarında üstbilişsel farkındalığa ilişkin göstergelerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.*

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli ile nitel veri birleşiminden oluşan araştırma deseni işe koşulmuştur. Patton'ın (1990: 192) "karma" yapı olarak adlandırdığı bu desen; deneysel desen, nicel veri ve tümdengelimci denencelere dayalı istatistiksel analiz ile nitel veri, doğacı araştırma ve tümevarıma dayalı içerik analizinden oluşmuştur.

Katılımcılar

Araştırma, bir vakıf okulunun iki altıncı sınıfında ve sosyal bilgiler dersinde yürütülmüştür. Gruplar, seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda, yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine dayalı olarak tasarılan denencel öğretim programı tasarısı uygulanırken, kontrol grubu süregelen öğretim programı uygulamalarına devam etmiştir. Ancak uygulanan denencel öğretim programı tasarısının neye göre etkili ya da etkisiz olduğunu açıklığa kavuşturmak üzere kontrol grubunda da sistematik gözlemler ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Her iki grupta da öğrenme süreci aynı öğretmen tarafından yönlendirilmiştir. Kontrol ve deney gruplarındaki denek sayıları eşit sayıdadır (n=34). Grupların deney öncesinde a) akademik başarı [$t_{\text{Sosyal Bilgiler}}=.84$; ($p=.40>.01$, $t_{\text{Türkçe}}=.74$; ($p=.46$)], b) RAVEN Standart Progresif Matrisler Testi'nden elde ettikleri ortalama test puanları ve bilişsel faaliyet hızları (Sternberg ve Williams, 2002; Santrock, 2001; Kurt ve Karakaş, 2000) [$t_{\text{Test Puanı}}=1.86$; ($p=.7>.01$), $t_{\text{Süre}}=1.29$, ($p=.20>.01$)] c) okuduğunu kavrama düzeyleri (Demirel, 1996), [$t=0.90$; ($p=.37>.01$)], d) derse yönelik tutum [$t=1.87$; ($p=.07>.01$)] ve e) bilişsel hazırbulunuşluk düzeyleri (yapılandırılmamış problem durumlarındaki çözüm tasarımlarından elde edilen test puanları [$t=1.04$; ($p=.30>.01$)] ve üstbiliş farkındalık düzeyleri [$t=0.49$; ($p=.62>.01$)].) açısından birbirine denk oldukları belirlenmiştir.

Denel İşlem Materyali

10 hafta süresince deney grubu denencel program tasarısı uygulamalarına katılırken, kontrol grubu süregelen öğretim uygulamalarına devam etmiştir. Program tasarısı; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ilgili işbirliğine dayalı, problem temelli ve proje tabanlı öğrenme özelliklerini içermektedir. Uygulama süreci ise 5E modeli (Bybee, 1997) (Öğrenme Etkinliğine Girme, Keşfetme, Açıklama, Derinleşme, Değerlendirme) temele alınarak tasarılan öğrenme planlarıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenenler, işbirlikli gruplarda yapılandırılmamış problem durumlarına yönelik çözüm tasarımlarını oluşturmaya dönük etkin, sosyal ve yaratıcı etkinlikler içinde yer almışlardır. Bunun yanında her öğrenen, deney uygulaması süresinde araştırmaya dayalı bir proje oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

1. Üstbiliş Farkındalık Ölçeği (ÜFÖ)

Araştırmaya katılan deneklerin, deney öncesi ve sonrasında, üstbiliş farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla ÜFÖ geliştirilmiştir. Deneme uygulamasına toplam 38 madde alınmıştır. Bu maddeler, Likert tipi ölçek formu halinde düzenlenmiştir. ÜFÖ, toplam 434 öğrenci üzerinde denenmiştir. Geliştirme işlemlerine öncelikle ölçeğin faktör yapısı incelenerek başlanmıştır. Daha sonra, ölçekte yer alan maddelerin geçerlikleri madde-ölçek korelasyonları hesaplanarak kestirilmiştir. İlk analizler, madde-ölçek korelasyonlarına dayalı hesaplanan katsayıların tamamının .30'un üzerinde olduğunu ve tüm maddelerin bu özeliğe sahip bireylerle, olmayanları ayırt etmede .001 düzeyinde manidar olduğunu ortaya koymuştur. Ancak toplam 8 maddenin faktör yük değeri, birden fazla faktörde yüksek değere sahip olduğundan nihai ölçek formuna alınmamıştır. Böylelikle, nihai ÜFÖ ölçeği toplam 30 maddeden oluşmuştur. Daha sonra hesaplanan betimsel istatistikler, Nihai ÜFÖ'nin ortalamasının 111.26, standart sapmasının 17.25, ortancasının 112.00, ranjının 93.00 olduğunu ortaya koymuştur. Ölçekten alınan en düşük puan 54.00, en yüksek puan ise 147.00 olarak gerçekleşmiştir. Uygulanan faktör analizi sonucunda özdeğer (eigenvalue) birinci bileşen için 7.49 ve açıklanan varyans oranı %24.98, ikinci bileşen için ise özdeğer 1.57 ve açıklanan varyans oranı %5.24 olarak hesaplanmıştır. Faktörlere ait özdeğer çizgi grafiği, birinci faktörden sonra hızlı bir düşüşü göstermiştir. Bu durum ÜFÖ maddelerinin tek boyutta toplandığı şeklinde yorumlanmıştır. Nihai ÜFÖ'ne alınan toplam 30 maddenin faktör yüklerinin .38 (madde 4) ile .59 (madde 18); madde-ölçek korelasyonlarına dayalı kestirilen madde geçerliği değerlerinin ise .40 (madde 4) ile .58 (madde 18) arasında değiştiği hesaplanmıştır. Deneme uygulaması sonunda yapılan analizler, geliştirilen nihai ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının (α) ".89" olduğunu ortaya koymuştur.

2. Görüşme Formu

Derinlemesine anlama, derinlemesine görüşme ile geliştirilir ve görüşmeci ve katılımcı anlamları yeniden yapılandırır. Görüşme; görüşmeciyi, katılımcının dünyasına götürür, en azından katılımcının zihnindekilerle ilgili çok çabuk yansıtılarda bulunmasını sağlar. Derinlemesine görüşme açık uçlu soru sormayı, dinlemeyi ve cevapları kaydetmeyi, ek yeni sorular sormayı içermektedir. Görüşme, dıştan görülen davranışlara içten bir bakış açısı eklemektedir (Rossman ve Rallis, 1998; Patton, 1987). Araştırmada, nitel alt problemleri yanıtlamak üzere görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için 1) Araştırmanın nitel alt problemlerinin yanıtlanabilmesi için gerekli değerlendirilmiştir. 2) Soru havuzu oluşturularak araştırmanın amacına hizmet eden sorular seçilmiştir. 3) Belirlenen sorular, veri kaynaklarına yönelik ifadelendirilmiştir. 4) Alan yazında belirlenen sıralama ilkeleri dikkate alınarak sorular düzenlenmiş ve alt sorulara (sondalar-probe) yer verilmiştir. Bu alt sorular, görüşülen kişiye yol göstermekte, görüşmecinin, görüşme akışını kontrol edebilmesine yardımcı olmaktadır (Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 1999). 5) Görüşme formları, asıl uygulamada kullanılmadan önce denenmiştir.

3. Gözlem Formu

Olayları, etkinlikleri, etkileşimleri not ve kayıt etmeyi içeren gözlem yoluyla araştırmacılar, etkinlikler ve anlamları hakkında bilgiler edinebilmektedir (Patton, 1987; Rossman ve Rallis, 1998). Araştırmada kullanılacak nitel gözlem formunun oluşturulabilmesi için alan yazın incelenmiştir. Araştırmanın nitel alt problemleri temel alınıp gözlemin ana amacı belirlenmiş ve bu amaç, bütüncül bir yaklaşımla belirli boyutlara indirgenmiştir. Gözlemin hangi kapsamda yapılacağı açık bir biçimde ortaya konulmuştur. Gözlenecek boyutlar, birbirleri ile ilişkileri bütüncül yaklaşımla ele alınmış ve indirgenmiştir. İndirgenen boyutlarda gözlemlenebilecek olası değişkenler için bir kod listesi oluşturulmuştur. Belirlenen kod listesi esnek tutulmuş, gözlem sürecinden sonra son şeklini alması hedeflenmiştir. Oluşturulan gözlem formu için uzmanların görüşleri alınmıştır. Daha sonra gözlem

formuyla, yeterli nitel veri setine ulaşıp ulaşılamayacağını kontrol etmek üzere uygulama öncesinde denenmiştir. Bunun yanında yapılandırılmamış alan notları ve video-kamera görüntüleri, gözlem verilerini anlamlandırmada kullanılmıştır.

4. Yansıtıcı Öğrenen Günlükleri ve Düşünme Kayıtları

Yansıtıcı öğrenen günlükleri, öğrenenlerin bakış açısından sürece yönelik anlamlara ulaşmak ve verilen görevlerde üstbilişsel süreçlere odaklanmayı gerektirecek uyaranlarla öğrenenlerin nasıl düşündüklerini düşündürerek ilgili süreçleri kaydetmelerini sağlamak ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerde çeşitleme yaratmak üzere kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Yapılandırıcı yaklaşımın uygulama ilkeleri dikkate alınarak tasarımı yapılan denencel öğretim programına; eğitimde program geliştirme, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile alanın öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin getirdikleri görüş, öneri ve eleştirileri değerlendirilerek son biçimi verilmiştir. Daha sonra program tasarımının uygulama ilkeleri belirlenmiş ve öğretmen eğitimi gerçekleştirilmiştir. Deney öncesinde, uygulanacak öğretim programı ve araştırmanın amacı konusunda velilere yönelik bilgilendirme mektubu hazırlanmış ve destekleri alınmıştır.

Hem deney hem de kontrol grupları uygulama boyunca toplam 30 ders saati gözlenmiştir. Katılımcılarla görüşme, öğretim programı uygulamaları tamamlandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Deney grubu görüşmeleri, 6-7 kişiden oluşan 5 odak grupla gerçekleştirilmiştir. Deney uygulamasına katılan toplam 34 öğrenenden 32'si odak grup görüşmelerine katılmıştır. Deney grubunda 5 grup ile yaklaşık 10-15 saat süren görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel alt problemlerinin yanıtlanmasında "t" testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel alt problemlerini aydınlatmak üzere izlenen nitel veri çözümleme süreci ise tümevarımcı bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Çözümleme süreci, çoğu zaman iç içe geçmiş işlemlerle gerçekleşse de, bu süreç temel olarak 5 aşamada sonuçlandırılmıştır. Bu aşamalar: Ön hazırlık, kodlama, temalara ulaşma, veriyi örgütleme ve nitel bulguların yorumlanması ve raporlaştırılmasıdır. Bulguların raporlaştırılmasında kullanılan doğrudan alıntılarının seçiminde *Genişlik*, *Derinlik*, *İnandırıcılık*, *Zıtlık* ve *Uygunluk* ölçütleri dikkate alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

ÜFÖ ölçeğinin deney uygulaması ve sonrasında ulaşılan bulgularla; gözlem, görüşme ve öğrenen günlüklerinden elde edilen bulgular ve yorum, araştırmanın nicel ve nitel boyutlarıyla ilişkilendirilerek incelenmiştir.

1. Nicel Bulgular

Tablo 1'de görüldüğü gibi, deney grubu öğrenenlerinin ön test ve son testten elde ettikleri puanların ortalamaları arasında son test lehine ortalama 14.91 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu fark, deney grubu öğrenenlerinin üstbiliş farkındalık düzeylerindeki gelişmeyi niteleyebilir.

Tablo 1

Deney Grubunun Üstbiliş Farkındalık Düzeylerine İlişkin Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	ÜFÖ	$\bar{X}$	S	$\bar{X}_{\text{FARK}}$	Sd	t	p
Deney	34	Ön	103.24	13.91	14.91	33	7.52	.00<.01
		Son	118.15	14.99				

Deney grubunun ön test – son testten elde ettikleri ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan “t” değeri .01 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$t=7.52$; ($p=.00<.01$)]. Ulaşılan bulgu, deney grubu öğrenenlerinin ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu için deney grubu öğrenenlerinin üstbiliş farkındalık düzeylerini geliştirmede, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen uygulamaların etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 2

Kontrol Grubunun Üstbiliş Farkındalık Düzeylerine İlişkin Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	ÜFÖ	$\bar{X}$	S	$\bar{X}_{\text{FARK}}$	Sd	t	p
Kontrol	34	Ön	105.15	17.72	2.23	33	1.44	.16>.01
		Son	107.38	17.07				

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test - son test puanlarının ortalamaları arasında son test lehine 2.23 puanlık bir fark bulunmaktadır. Ancak, kontrol grubunun ön test – son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere hesaplanan “t” değeri, .01 manidarlık düzeyinde anlamlı değildir [$t=1.44$; ($p=.16>.01$)]. Bu bulgu, kontrol grubu öğrencilerinin üstbiliş farkındalık düzeylerinin, ön testten son testte önemli ölçüde değişmediğini ortaya koyabilir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbiliş Farkındalık Düzeylerine İlişkin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	S	$\bar{X}_{\text{FARK}}$	Sd	t	p
Deney	34	118.15	14.99	10.77	66	2.77	.00<.01
Kontrol	34	107.38	17.07				

Tablo 3’te deney grubu son test puanlarının ortalaması, kontrol grubu ortalamasından daha yüksektir. İki grubun son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 10.77 puanlık bir fark bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan karşılaştırma, hesaplanan “t” değerinin .01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir [$t=2.77$; ($p=.00<.01$)]. Bu bulgu, son test puan ortalamaları bakımından gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğunu gösterir niteliktedir.

Son test puan ortalamalarının karşılaştırılması deney ve kontrol grupları arasında gözlenen bir farkın olduğu konusunda önemli ipuçları vermekle birlikte her iki grubun ön testten son teste olan artışların karşılaştırılmasını içermemektedir. Deneklerin son test puanlarından ön test puanlarının çıkarılması ile elde edilen fark ortalamalarının karşılaştırılması, her iki grubun deney öncesi ve deney sonundaki üstbiliş farkındalık düzeylerine ilişkin artışın anlamlı olup olmadığı konusunda önemli kanıtlar sunabilir. Bu nedenle, grupların deney öncesinde ve sonrasında, üstbiliş farkındalık düzeylerine yönelik fark puanları, bağımsız gruplar için uygulanan “t” testi ile test edilmiş, ulaşılan bulgular Tablo 4’te özetlenmiştir:

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbiliş Farkındalık Düzeylerine İlişkin Ön Test – Son Test Fark Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	S	$\bar{X}_{\text{FARK}}$	Sd	t	p
Deney	34	14.91	11.57	12.68	66	5.03	.00<.01
Kontrol	34	2.23	9.06				

Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarının üstbilgi farkındalık düzeylerindeki ortalama artış puanları arasında, deney grubu lehine ortalama 12.68 puanlık bir fark bulunmaktadır. Gözlenen ortalama 12.68 puanlık artışın anlamlı olup olmadığını belirlemek için hesaplanan "t" değerinin, .01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur [$t=5.03$; ($p=.00<.01$)]. Ulaşılan bulgu, üstbilgi farkındalık düzeylerindeki ortalama artış bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koyabilir. Bu bağlamda, deney grubunda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen denencel öğretim program tasarısı uygulamalarının, üstbilgi farkındalık düzeyini arttırmada kontrol grubunda uygulanan süregelen öğretim programı uygulamalarına göre daha etkili olduğu söylenebilir.

2. Nitel Bulgular

Nitel veri setinden ulaşılan bulgular, yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrenenlerin üstbilgi özellikleri yansıttıklarını, diğer bir anlatımla etkili bir öğrenme gerçekleştirmek üzere düşünme süreçlerine odaklandıklarını, öğrenme görevlerinin özelliklerini dikkate alarak bilişsel kaynaklarını işe koştuklarını, öğrenmeye yönelik bilişsel yeterliklerini izleyerek sürekli kendi düşünme süreçlerini sorguladıklarını ortaya koymuştur.

Öğrenenler düşünme süreçlerini izleyerek ve kontrol ederek bilişsel boyutta öğrenme görevleri planlamışlar, izlemişler ve değerlendirmişlerdir.

Öğrenenlerin, öğrenme görevini bilişsel işlemler olarak planladıkları, bu süreçte ise birtakım üstbilgi özellikleri yansıttıkları belirlenmiştir. Öğrenenlerden birinin:

"...Projemde yaptığım gibi başka bir derste araştırma yaparsam araştırmamı kafamda canlandırırım. Benim aklımda kalanlarla yeni öğrendiklerimi birleştiririm. Yaşadığım zorlukları yaşamak istemem bu da güzel olur..." [LB-34].

şeklindeki açıklamaları, öğrenenin kendisine sunulan öğrenme görevi sırasında üstbilgi bir yaşantı geçirdiği ve bu yaşantıda edindiği üstbilgi deneyimi farklı bir öğrenme görevinin bilişsel olarak düzenlenmesinde ve kontrolünde kullanacağı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğrenenin üstbilgi bilgi kazanımını gerçekleştirdiği, böylelikle üstbilgi farkındalığını yükselttiği düşünülebilir. Buradaki üstbilgi yaşantı, öğrenenin bilişsel yaşamışlığı (bilişsel canlandırma) yaratmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum bir bakıma öğrenenin öğrenme görevlerine yönelik bir anlam yordaması olduğu için, aynı zamanda, üstbilgi süreci izleme ve düzenlemedeki farkındalığı olarak değerlendirilebilir. Öğrenenin, *"...Benim aklımda kalanlarla yeni öğrendiklerimi birleştiririm. Yaşadığım zorlukları yaşamak istemem..."* şeklindeki açıklaması, üstbilgi bilgisini kullanarak üstbilgi stratejiler seçeceğini, bir anlamda, öğrenme görevinin planlanmasında süreçte yaşayacağı sorunları yordayacağını ve önlem alacağını göstermektedir.

Ulaşılan bulgu bağlamında öğrenme görevi bilişsel olarak planlanırken öğrenenin; a) *bilişsel deneyim yaratma*, b) *üstbilgi bilgiyi kullanma* ve c) *üstbilgi deneyim ve bilgisine bağlı olarak öğrenme görevinin gerçekleştirilmesinde problem yaşamamaya dönük uygun üstbilgi stratejileri yordama* özellikleri gösterdiği söylenebilir. Bir öğrenen ise:

"...Ben ilk önce edindiğim bilgi ve becerilere, neler öğrendiğime bakıyorum. Ve sonradan neler öğrendiğime bakıyorum. Yapacaklarıma sonra karar veriyorum. Ben gecekonduyla apartman arasındaki yaşantı farklılıklarını araştırıyordum. Bunun için buralarda yaşamış birisi ile konuşmam gerekiyordu. Amacım gecekondulu ile apartman arasındaki farkı bulmak ve insanların hangisinde daha mutlu yaşadığını öğrenmekti." [LB-23].

şeklinde açıklamada bulunmuştur. LB-23'ün görevi bilişsel olarak planlarken bir önceki öğrenenden farklı olarak; a) *üstbilgi bilgiyi kullanma*, b) *üstbilgi bilgisini bilişsel işlemleri oluşturmada işe koşma*, c) *bilişsel süreci düzenleme ve kontrolde görevi gerçekleştirmeye yönelik öğrenme hedefine karar verme* ve d) *öğrenme hedefini dikkate alarak üstbilgi stratejiyi seçme* gibi özellikler gösterdiği söylenebilir. Öğrenenin

açıklamaları, onun bilişsel kaynaklarını gözden geçirdiğini ve bilişsel kontrol sağlayarak öğrenme görevini planlamaya yöneldiğini ortaya koymaktadır.

Üstbilis planlamada öğrenenlerin işe koştukları üstbilis stratejilerden biri yetişkin ve akran yardımının sağlanması olarak ortaya çıkmıştır. Bu konuda öğrenenlerden birkaçının düşünceleri aşağıda sunulduğu gibidir:

“Ben yapmadan önce, ilk önce nasıl yapacağım diye düşündüm ve bunu bir plan haline getirdim. Sonra da bittiğinde bazı kişilere sorarak iyi ya da kötü olduğunu öğrenmeye çalıştım. Planda aksayan yönler olduğunda anneme, babama, öğretmenime ve arkadaşlarıma sorular sorarak bunları gidermeye çalıştım. Zamanımı genellikle plan yaparken değil projeyi yaparken kullandım...” [LB-10].

“İlk önce bir müspette kâğıdı aldım, daha sonra düşüncelerimi yazdım, çizdim. Arkadaşlara bunu en iyi nasıl yansıtabilirim diye düşündüm. Arkadaşlarıma bunu nasıl yansıtabilirim o şekilde bunu tasarladım. Bir hatam olduğunda öğretmenlerimden yardım aldım. Düşüncelerimi açığa vurdum. Öğretmenlerimin düşüncelerini arkadaşlarımla karşılaştırıp en doğru kararı vermeye çalıştım. Zamanımı ilk başta düşüncelerimi nasıl yansıtabilirim diye bir yere yazarak kullandım. Çünkü, ilk başta yaptığım yanlış olursa o zaman bütün emeklerim boşa gider diye düşündüm...” [LB-31].

Öğrenenlerin, üstbilis planlama sürecinde ele aldıkları bilişsel işlemlerin uygunluğu konusunda bir başka uzman problem çözücü olarak bir yetişkin ya da akran yardımını almaya karar vermeleri, üstbilis strateji kullanımının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında öğrenenlerin planlama sürecinde zaman değişkenini farklı algıladıkları görülmektedir. LB-10 zamanı öğrenme görevini gerçekleştirmeye ayırırken, LB-31 daha yüksek bir üstbilis farkındalık düzeyi sergileyerek zamanını daha çok bilişsel faaliyetlerin planlanmasına ayırmıştır. Bunun gerekçesi öğrenen tarafından daha sonraki bilişsel süreçleri düzenleme ve denetlemede zorlanmama olarak açıklanmıştır.

Ulaşılan bulgular, öğrenenlerin öğrenme görevini bilişsel olarak planlamada özellikle *görev değişkenini* dikkate aldıklarını da ortaya koymuştur. Bu konuda LB-27'nin açıklamaları dikkate değer görülmüştür:

“Yaparken önce neyi yapmam gerektiğini düşündüm. En başta ne yapmam gerek? Bunun dışında da ne yapacağımı düşündüm sonra yaptım... Benim projemdeki amacım mahallemizin sorunlarıydı. Ben en başta mahallenin ne demek olduğunu öğrendim.” [LB-27].

Öğrenenin açıklaması, daha önceki öğrenenlerle benzer şekilde onun da bilişsel kaynaklarını gözden geçirip hedefe yöneldiğini, farklı olarak da planlamada görevin özelliğine ve kendi bilişsel kavrayışını izlemeye odaklandığını ortaya koymaktadır.

Görevi bilişsel olarak planlamada öğrenenlerin bu aşamaya kadar sıralanan özellikler yanında bu süreçteki *öz-güven* (self-appraisal) duygularına yönelik özellikleri de yansıttıkları bulgulanmıştır. Bu konuda öğrenenlerden birkaçının düşünceleri aşağıda sunulmuştur:

“Yapmadan önce bunun çok karışık ve zor olacağını düşündüm. Nasıl baş edebileceğimi düşündüm.” [LB-6].

“...Çalışmamı yapmadan önce çok kolay diye düşündüm. İşte çalışmayı yapmadan önce, kendime aşamalar koydum. İşte ‘Bunları ben yaparım’ dedim. [Ama] zamanım yetmedi. [LB-1].

“Ben projeyi yapmadan önce bana proje yapmak çok zor geliyor diye düşündüm. Karamsar oldum. Ortaya çıkabilecek güçlükleri düşündüm ama güzel olacağına inandığım için güçlüklerle karşılaşacağıma pek inanmadım.” [LB-31]

Yukarıda sunulan öğrenen düşünceleri, onların kişisel öz-güvenlerine ilişkin özelliklerini görevi bilişsel olarak düzenlemede ve kontrol etmede dikkate aldıklarını ve göreve yönelik *bilişsel yargıda* bulunduklarını ortaya koymaktadır. LB-6'nın düşüncelerinden onun öğrenme görevine yönelik üstbilis yaşantısının bulunmadığı ve bu yüzden üstbilisel bir strateji geliştirmeyi gerekli gördüğü anlaşılmaktadır. LB-1'in ise “Ben yaparım.” açıklaması ile kişisel öz-güvenini yansıttığı görülmektedir.

Bu öğrenen de bilişsel sürecini izleyerek öğrenmesine yönelik yargıda bulunmakta ve görevi planlamaktadır. Ancak öğrenme görevinin bilişsel planlamasında öğrenenin zaman değişkenini dikkate almadığı bulgulanmıştır. LB-31'in açıklamalarına bağlı olarak da onun öğrenme göreviyle karşılaştığında üstbilis bir yaşantı geçirdiği, bu yaşantıya bağlı olarak bilişsel sürecini izlediği ve kendi öğrenmesine yönelik yargıda bulunduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrenenin ortaya çıkabilecek güçlükleri düşünerek görevi başarıyla gerçekleştirebileceğine dönük öz-güven duygusu içinde olması, üstbilis planlama sürecinde oluşan önemli bir özellik olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, düşünme süreçlerinin düzenlenmesi ve kontrolü için yapılan planlamada öğrenenlerin ortaya çıkabilecek güçlükleri dikkate aldıkları söylenebilir. Ulaşılan bulguya benzer düşünceler dile getiren bir grup öğrenenin konuşma kayıtları:

“Ben yapmadan önce ilk başta kendime bir yol çizdim. Yani plan hazırladım kendime. Ondan sonra zamanım geniş olduğundan o planı en ayrıntılı şekilde uygulamaya çalıştım. Projeyi yaparken ilk başta bir hata çıkabilir mi çıkamaz mı diye düşündüm. Ondan sonra yapmaya başladım.” [LB-35].

“Ben projeyi yapmadan önce bir düşündüm, nasıl yapabilirim diye. Planımı hazırladım. İşte planıma baktım sürekli. Onu en iyi nasıl yapabilirim diye düşündüm...” [LB-21].

şeklinde dir. Yapılan açıklamalar, öğrenenlerin öğrenme görevini bilişsel olarak planlarken olası güçlükleri yordayarak görevi nasıl gerçekleştireceklerine karar verdikleri biçiminde değerlendirilebilir.

Öğrenenlerin bilişsel eylem planlarını izlerken/denetlerken (monitoring) sergiledikleri kritik üstbilis özeliğ in ise *problem çözmedeki farkındalık* olduğu belirlenmiştir. Bu konuda öğrenenlerden bir kısmının düşünceleri aşağıda sunulduğu gibidir:

“Bir problem çıktığında onu çözmeye çalıştım. İşte problem çözülmezse en sonunda başa dönüp değiştireceğim bir şey var mı? İşte nasıl yaparsam etkili olur?” diye düşündüm. İşte bu problem böylece çözüldü. Bu problemin çözülmesiyle ne gibi değişiklikler olduğunu düşündüm ve değiştirdim.” [LB-4].

“Problem çözme yeteneğimi işlettim karşıma bir problem çıktığı zaman. Önce problemin ne olduğunu anlamaya çalıştım, nedenlerini sorguladım, düşündüm. Bu nedenlerden birini seçip ve bunun çözümünü için kendime öneriler sundum. Bu önerilerde emin olduğum ya da değiştirmek istediğim şeyler olduğunda değiştirdim. Çözüm önerim etkili olduysa değiştirmedim, onu uygulamaya çalıştım. Geri başa dönmedim. Ama eğer olumsuz bir etken çıktıysa bu etkeni çözmek için çalışmalar da yaptım.” [LB-17].

“Önce karşıma çıkan problemi kökünden halletmek için yani olabildiğince kolay yapabilmek için o problemle ilgili birçok şeyi bilmem lazım diye düşündüm. Belki de her şey ya onunla ilgili. Bütün bilgileri öğrenmem lazım ki onun nasıl geçeceğini, onun nasıl olduğunu bilmeliyim diye düşündüm. Bunun için de önce arkamı sağlama almam lazım diye düşünerek yaptım.” [LB-13].

Öğrenenlerin açıklamaları incelendiğinde bilişsel süreçlerin denetlenmesinde problem çözme becerilerinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Öğrenenler, nasıl yaptıklarını, nasıl ilerlediklerini denetlemek için problem çözmeyi kullanarak kendi bilişsel süreçlerini sorgulamaktadır. LB-4 kendi bilişsel faaliyetlerini sorgulayarak düşünme sürecine yön vermiştir. Değişiklikleri kontrol etmeye çalışan öğrenen, karşılaştığı engellerde etkili bulduğu değişiklikleri işe koşarak düşünme sürecini denetleyebilmiştir. LB-17 de benzer bir yaklaşımla göreve yönelik bilişsel düzenleme ve denetlemede bulunmuştur. Bu öğrenenin üstbilis bilgisi problem çözmedir. Öğrenenin problem çözmeye ilişkin üstbilis bilgisini kullanarak bilişsel sürecini denetlediği ve/veya izlediği söylenebilir. Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenenlerin problem çözmesinde ve bu beceriyi üstbilis bilgiye dönüştürmesinde etkili olduğu düşünülebilir. LB-13 ise bilişsel sürecini denetlemede öncelikle bilişsel kaynaklarını dikkate alarak var olan bilgilerini gözden geçirmektedir. Öğrenen bunu yapmasını bilişsel sürecini izlemenin bir temeli olarak görmektedir. Öğrenen, görevi bilişsel olarak denetlerken yaşadığı sorunları çözmede neleri bildiğini, neleri gözden kaçırmaması gerektiğini düşünerek bir anlamda görevi başarmaya yönelik yaptığı planlamayı nasıl denetlediğinin farkında olduğunu göstermiştir.

Bir başka öğrenenin yaptığı açıklamada da bilişsel süreçleri denetlerken nasıl bir üstbiliş yaşantısı geçirdiği ortaya çıkmıştır:

“Hatalarımı not edip düzelttim. Zamanımı biraz fazla kullandığımı gördüm. Çok fazla kaynağa ulaşıyorum dedim kendi kendime. Hangisinden yararlanacağımı bilemediğimden zaman aldığımı farkettim.” [LB-18].

Öğrenen, bilişsel süreçleri denetlemede *öğrenme stratejilerini* kullanmakta; ancak bu süreçte bilişsel olarak zaman değişkenini kontrol edemediğini fark etmektedir. Bu durum onun *üstbiliş yaşantı* içinde olduğunun önemli bir kanıtıdır. Öğrenen, bu durumu neden yaşadığını bilmekte ve bu konuda etkin ve bilinçli bir yordamada bulunmaktadır. Bu gösterge, üstbiliş denetleme süreci olarak değerlendirilebileceği gibi öğrenenin bilişsel süreçleri kontrol etmede farkındalık düzeyinin yüksek olduğu biçiminde de ele alınabilir.

Yapılan açıklamalar bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrenenlerin bilişsel süreçlerini denetlemede problem çözmeye dayalı üstbiliş *işlemsel bilgiyi* kullandıkları söylenebilir. Bu yönüyle problem çözme, öğrenenler açısından üstbiliş bilgi niteliğini kazanmıştır.

Öğrenenler bilişsel eylem planlarını değerlendirirken ne kadar iyi yapabildiklerini, farklı olarak nasıl yapabileceklerini, izledikleri bilişsel süreci başka durumlarda nasıl kullanabileceklerini saptayabilmişlerdir. Bu bağlamda öğrenenlerin öz-değerlendirmelerde bulunarak transfer etmede farkındalık içinde oldukları bulgulanmıştır. Ulaşılan bulgulardan iki örnek aşağıda sunulduğu gibidir:

“Çalışmamı yaparken güzel gittiğini düşünmüştüm. Ama bittiğinde çok güzel de olmadı. Çok çirkin de olmadı. Şimdi yapsam bu araştırmayı daha fazla bilgiye ulaşmak isterdim. Amaçlarımı değiştirmeyi isterdim. Ama çalışmamda amaçlarıma ulaştım.” [LB-24].

“Projeyi yapmadan önce şöyle düşündüm. Zaten benim hatam vardı bu projeyi yaparken daha doğrusu yapmadan önce. Çünkü çok geç başladım [LB-2].

Öğrenenlerin öğrenme görevleri ile ilgili yukarıdaki değerlendirmeleri incelendiğinde, LB-24’ün ne kadar iyi yapabildiğine, daha başka neler yapabileceğine yönelik değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir. Öğrenen amaçlarını değiştirmek isteyerek bir anlamda öz-düzenleme yapma gereksinimini ortaya koymuştur; ancak söz konusu öğrenme görevinde de hedeflerine ulaştığını dile getirmiştir. LB-2 ise planlamadaki hatalarını değerlendirirken zaman planlaması yapmaması konusunda öz-değerlendirmede bulunmuştur. Benzer şekilde LB-3 de:

“...Projede izlediğim yolu başka projelerde tekrardan uygulayabilirim. Çünkü bunlar bir aşama, bir yön veriyor bana. Yoksa karman çorman bir proje olabilir...Yaparken zamanımı çok iyi değerlendiremediğimi anladım... Bence güzel oldu ama eksikliklerim olabilir. Belki gözden kaçırdığım şeyler olabilir...Bir daha böyle bir proje yapsam, birazcık daha zamanı iyi kullanmaya gayret ederdim. Bir dahaki projemde zamanımı birazcık daha iyi kullanmayı düşünüyorum. Edindiğim bilgilerin benim yaşantımda yararlı olacağını düşünüyorum.” [LB-3].

şeklindeki açıklamaları ile zaman değişkeni konusunda daha dikkatli olacağına yönelik bir farkındalık içindedir. Zamanı dikkatli kullanma, öğrenenin öğrenme görevi anında oluşturduğu bir üstbiliş bilgisidir. Bu üstbiliş bilgiyi ve öğrenme görevinde izlediği yöntemi başka görevlerde de kullanacağına yönelik çıkarımlarda bulunan öğrenenin, bu bağlamda önemli bir üstbiliş kazanç içinde olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucunda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı tasarımılanan denencel öğretim program tasarısı uygulamalarının üstbiliş farkındalık düzeyini geliştirmede geleneksel yaklaşıma dayalı öğretim programı uygulamalarından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üstbiliş süreçleri planlamada öğrenenlerin; 1) özellikle görev ve zaman değişkenlerini dikkate aldıkları, 2) görevin gerçekleşmesiyle ortaya çıkabilecek olası güçlükleri yordadıkları, 3) görevi bilişsel

işlem basamaklarına ayırdıkları, 4) kendi kavrayışlarını izledikleri, 5) görevin nasıl gerçekleşebileceğine yönelik kararlar verdikleri, 6) öz-güven duygularıyla görevi bilişsel olarak düzenleyebilme ve kontrol edebilmeye yönelik yargıda bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu aşamada öğrenenlerin üstbiliş yaşantı geçirdikleri, bu sırada üstbiliş deneyimlerini harekete geçirerek bilişsel işlemleri düzenlemeye ya da kontrol etmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bulgular, ilgili alanyazınla paralelik göstermektedir (Schraw ve Graham 1997; Livingston, 1997; Santrock, 2001; Deseote, Roeyers ve Buysse, 2001; Senemoğlu, 2009). Bunun yanında öğrenenlerin bilişsel işlemleri gerçekleştirirken öğrenenlerin izleme ve değerlendirme süreçlerinin farkında oldukları; böylelikle tüm süreçleri eşzamanlı kontrol ederek anlam yordamalarında bulundukları belirlenmiştir. Öğrenenlerin üstbiliş stratejilerini seçerlerken bilişsel kaynaklarını izledikleri, üstbiliş yaşantı içinde bulunarak bilişsel işlemlerin planlanmasına dönük üstbiliş stratejilerini 1) üstbiliş deneyimlerini ve üstbiliş bilgilerini harekete geçirerek, 2) göreve yönelik tasarımıladıkları bilişsel işlemleri gözden geçirerek ve 3) görev değişkenine yönelik öğrenme hedeflerine karar vererek seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Gagne ve Medsker'in (1996) açıklamalarını hatırlatmaktadır. Öğrenenlerin bilişsel eylem planlarını Livingston'un (1997) belirttiği gibi, problem çözmeye dayalı işlemsel bilgi kullanılarak ve "Nasıl yapıyorum?" ve "Nasıl ilerliyorum?" biçiminde düşünerek denetledikleri belirlenmiştir. Öğrenenlerin, bilişsel eylem planlarını uygularken: 1) karşılaştıkları engellerde etkili gördükleri değişiklikleri yaparak; 2) yaşadığı sorunları çözmek için neleri bildiklerini, neleri gözden kaçırmamaları gerektiğini ve görevi başarmak için yapması gerekenleri düşünerek süreci kontrol ettikleri ya da denetledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel eylem planı uygulanırken de üstbiliş yaşantı geçirilmektedir. Bu durum, etkili öğrenmenin önkoşulu olarak değerlendirilebilir. Nitekim, Schraw ve Graham'a (1997) göre, bilişötesi, bireylerin kendi bilişsel performanslarını izlemelerini ve düzenlemelerini sağladığından etkili öğrenmenin önemli bir ögesi olarak değerlendirilmektedir. Onlara göre bilişötesi kontrol; performansı, dikkat süreçlerini daha iyi ve var olan stratejileri daha etkili kullanmayı sağlayarak öğrenmedeki farkındalık düzeyini arttırmaktadır.

İzleme ve kontrol sürecinde geçirilen üstbiliş yaşantıda öğrenme stratejileri işe koşularak, yine zaman ve görev değişkenleri dikkate alınarak süreçte karşılaşılan engellere etkin ve bilinçli yordamalarla çözümler üretilmekte ve böylelikle bilişsel eylem planı denetlenebilmektedir. Öğrenenlerin bilişsel eylem planlarını değerlendirirlerken; ne kadar iyi yapabildiklerini, farklı olarak nasıl yapabileceklerini, izledikleri bilişsel işlem basamaklarını farklı durumlarda nasıl kullanabileceklerini düşündükleri ve öz-değerlendirmelerde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; *üstbiliş; kişi, görev ve strateji* değişkenlerinin etkileşimi olarak gören ilgili alanyazınla (Flavell, 1979, 1993; Livingston, 1997; Senemoğlu, 2009) örtüşmekte ve görev değişkeni açısından öğrenenlerin bilişsel eylem planlarını değerlendirmede neleri dikkate aldıklarının ana hatlarını çizmektedir.

Sonuçlar bağlamında; öğrenenlerin özgün bilgi yapılarına kendilerinin ulaştığı, bu yapıların sosyal bağlamda kabul gören bilgi yapılarıyla uygunluk gösterebileceği gibi bir yönüyle ya da tamamen çelişip farklılaşabileceği düşünülerek; yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bilgi yapılarının doğruluğu ya da yanlışlığı konusunda yargılarda bulunulmadan öğrenenlerin bu yapıları hangi bağlamda kurduğu ve dayanaklarını nasıl oluşturduğunun sorgulanması ve araştırılması; bu süreçte öğretmenin; öğrenenlerin bilgi yapılarına ilişkin temel kanıtların ve dayanaklarının neler olduğunu anlaması, bunun için öğrenenlerin öğrenme görevleri sırasındaki gelişimlerine ve öğrenme süreçlerine odaklanması, öğrenenlerin oluşturduğu bilgi yapılarında çelişkiler yaratarak, özgün bilgi yapılarının oluşması için sosyal bağlamda sürekli bilişsel dinamizm yaratması gerektiği düşünülebilir.

Kaynakça

- Applefield, J. M.; Huber, R., & Moaellem, M. (2001). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *The High School Journal*, 84(2), 35-53.
- Bybee, R. (1997). Achieving scientific literacy, 36. 5.2.2011 tarihinde [http://www.sandiegophysics.com/5E model/Table.htm](http://www.sandiegophysics.com/5E%20model/Table.htm) adresinden alınmıştır.
- Crowther, D. T. (1997). Constructivism. *Electronic Journal of Science Education*, 2(2), <http://www.unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev2en2ed.html>.
- Demirel, M. (1996). Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Deseote, A., Roeyers H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435-449.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunlop, J. C., & Grabinger, R. S. (1996). Rich environment for the active learning in the higher education. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (pp.: 65-82). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1993). *Cognitive development*. (3rd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Simon & Schuster.
- Gagne, R. M., & Medsker, K. L. (1996). *The conditions of learning –training applications-*. USA: Harcourt Brace College Publications & Company.
- Hebert, E. A. (2000). Lessons learned about student portfolios. In K. M. Cauley, F. Linder, J. H. McMillan (Eds.), *Educational psychology* (pp.: 218-220). Dushkin: McGraw Hill.
- Honebein, P. C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (pp.: 11-24). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Kuiper, R. (2002). Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 33(2), 78-87.
- Kurt, M. ve Karakaş, S. (2000). Sağ serabral hemisferin bilişsel işlevlerine duyarlı üç nöropsikolojik testin özellikleri ve aralarındaki ilişkiler. *Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, 8(4), 251-265.
- Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational Technology Research and Development*, 41(3), 4-16.
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23-40.
- Livingston J. A. (1997) Metacognition: An overview, 30.11.2010 tarihinde <http://www.gse.buffalo.edu/fas/schuell/cep564/Metacog.htm> adresinden alınmıştır.
- Mevarech, Z. R. (1999). Effects of metacognitive training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving. *The Journal of Educational Research*, 92(4), 195-205.
- Murphy, E. (1997). Constructivism. 18.4.2010 tarihinde <http://www.stemnet.nf.ca/elmurphy/emurphy/constructivism.htm> adresinden alınmıştır.
- O'neil, H. F. Jr., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89, 234-245.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluations*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd ed.). Newbury Park, California: Sage Publications.

- Rossman, B. G., & Rallis, F. S. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative reseach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Santrock, J. W. (2001). *Educational psychology*. (International Edition) New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: A instructional model and its constructivist framework. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (pp.: 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Schraw, G., & Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awerenness. *Roeper Review*, 20, 4-8.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (14. Baskı). Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2002). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayınevi.

Extended Abstract

Contributions of Constructivist Learning Approach to Learners' Metacognitive Awareness

Flavell, propounded metacognition concept based on developmental psychology and meta-memory studies in 1976; however, according to Lin (2001), Ann Brown and John Flavell used this concept together. Metacognition is an activity or knowledge that organizes any element of the cognitive effort (Flavell, 1993). According to Kuiper (2002), the constructivism paradigm supports the development of metacognition by using social and cognitive theories; especially the experiences that are provided by contextual learning processes, including reflection and self organization, positively effect metacognition gains. In the constructivist learning processes, it is important that the learners can explain the way that they chose in problem solving; analyze the process of constructing the knowledge; and create environments that support metacognition and reflective activities (Dunlop & Grabinger, 1996; Honebein, 1996; Murphy, 1997). According to Dunlop and Grabinger (1996), in the constructivist learning processes, assuring learners responsibility in learning and controlling their own learning processes is the main principle and it is necessary to help learners in development of their metacognition skills to create conditions that provide attaining of this principle. According to Lebow (1993: 8-9), in the constructivist learning environment, the teachers should encourage the learners to use the knowledge, be model in problem solving and inquiring, and help them to take their responsibility during learning process by supporting the development of metacognitive skills. Dunlop and Grabinger (1996), who support the idea that metacognition develops when learners participate in activities using metacognitive skills otherwise metacognitive reflections can not be taught automatically, mention that constructivist learning processes providing learners to reflect the processes used in learning, comparing a strategy with others, and evaluating the effectiveness of an used strategy create important opportunities for development of metacognition. In this sense, constructivist learning environments, which provide important opportunities for metacognition development, can be defined as natural metacognition learning environments where the learners explain how they learn and how they form knowledge constructs. The aims of this study were to define quantitatively the effect of constructivist learning approach applications on development of learners' metacognitive awareness levels according to the traditional approach, and to investigate qualitatively the indicators related to metacognition that appears in the reflections prior to, during and after learners' constructivist learning tasks.

The research model of the study includes pretest-posttest control group design and qualitative data gathering procedures – a mixed research design approach (Patton, 1990). The research was conducted with two 6th grade classes. The sample size in both the control and experimental groups was equal

(N=34). Both groups were found equal with respect to a) academic achievement, b) the test scores from RAVEN Standard Progressive Matrices, c) reading comprehension levels, d) affective entry characteristics, and e) cognitive readiness. While the experimental group was treating the application of the hypothetical constructivist curriculum design, the control group continued to the traditional instructional approach for ten weeks. The design included cooperative learning, problem based learning, and project based learning in relation with the constructivist learning approach. The implementation process of the design was structured on the 5E (Bybee, 1997) (Engage, Explain, Explore, Elaborate, and Evaluation) learning plans. In the learning process, learners had active, social, and creative responsibilities to solve ill-structured problem situations. In addition, each learner created a research based project in the course of experimental treatment. Metacognitive Awareness Inventory (MAI) was developed to determine the participants' metacognitive awareness levels before and after the experiment. The Cronbach Alpha of the scale was found as ".89", indicating that the scale's reliability in terms of internal consistency was high. Qualitative data included learners' reflective journal that was written after each learning activity, their metacognitive thinking reports that were written during the project activities, field notes through structured observation, activities recorded through video cameras, teachers' unstructured observation logs, and interviews with the participants. Dependent and independent samples t-tests were used to analyze quantitative sub-problems. Dependent samples t-test was used to compare paired samples, and independent t-test was used to compare two different groups. The qualitative data set was analyzed with the inductive content analyses technique. Validity and reliability of the qualitative data were maintained through the internal-external validity, and reliability. The analysis process was completed in five main stages including Pre-preparation, coding, reaching the themes, data organization, and interpretation and reporting the qualitative findings stages.

The metacognitive awareness of the learners who participated in the constructivist learning approach applications was improved. It was found that the traditional approach applications did not have an important effect on improving metacognitive awareness. In addition, the qualitative findings of metacognition with respect to learners' planning of metacognitive processes included: 1) paying attention to task and time variables, 2) interpreting the possible threats for task completion, 3) separating the task according to cognitive processes, 4) viewing their own comprehension, 5) deciding on how the task will be completed, and 6) cognitively organizing the knowledge and being able to control the task with self appraisal. Learners' metacognitive strategies included: 1) setting learners' metacognitive experiences and metacognitive knowledge into action, 2) monitoring the cognitive designs toward task, and 3) learning objectives in relation to task variable. While experimenting cognitive action plans, it was concluded that the learners: made changes that would be effective, and controlled the process in order to solve experienced problems. It was found that learners thought about how well and how different they could act and how monitored cognitive process could be used in different cases, and self-evaluated during the evaluation of cognitive action plans.

Depending on the findings obtained during the research and considering that the learners attain their authentic knowledge structures by themselves and that these structures may display conformity with the knowledge structures acknowledged in the social context or they may wholly contradict and differentiate. It has been suggested that the way of forming their baselines should be investigated and researched without judging the truth or falsity of their knowledge structure. In this process, the teachers should understand what the basic proofs and baselines relating to the knowledge structures are by focusing on the development of the learners during their learning task and on the learning processes, and creating contradictions in the knowledge structures and cognitive dynamism in the social context in order to improve their authentic knowledge structures.

Lifelong Learning and its Reflections on Turkish Elementary Education Curricula*

Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'deki İlköğretim Programlarına Yansımaları

Melek DEMİREL**

Hacettepe University

Abstract

Lifelong learning, in its broad sense, emphasises the spread of learning opportunities through the whole of life. Thus, lifelong learning is a continuing process improving an individual's potential and competence. The aim of this study, where document analysis is employed –a method of qualitative research- is to state the theoretical and conceptual framework of lifelong learning and analyze the first stage of elementary education in Turkey from the aspect of lifelong learning skills. Content analysis is used to determine the emphasis placed on particular skills by particular courses in the elementary education curricula. In the study, the skills, objectives and activities of Life Sciences, Social Sciences, Science and Technology, Mathematics, Turkish and English curriculum have been accepted as analysis units. In the light of the collected data, it can be concluded that the current elementary school curricula is more sensitive to and better equipped as compared to previous curricula with respect to lifelong learning skills. Nevertheless, lifelong learning related skills and properties are not adequately reflected on curricular activities and objectives.

Keywords: Lifelong learning, lifelong learning skills, elementary education curricula

Öz

Yaşam boyu öğrenme en genel anlamıyla öğrenme fırsatlarının hayatın tümüne yayılmasını vurgulayan ve bireyin yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinin kullanıldığı bu çalışmada, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kavramsal ve kuramsal çerçeve ortaya konmuş ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin Türkiye'deki ilköğretim programlarına yansımaları ana hatları ile betimlenmiştir. Çalışmada, ilköğretim birinci kademedeki uygulanan programlar, yaşam boyu öğrenme becerileri açısından içerik analizine tabi tutulmuş ve hangi derslerde hangi becerilere vurgu yapıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, ilköğretim birinci kademe Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve İngilizce dersi öğretim programlarındaki hedefler, beceriler ve etkinlikler analiz birimleri olarak kabul edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, uygulanmakta olan ilköğretim programlarının yaşam boyu öğrenme becerileri açısından önceki programlara kıyasla daha duyarlı ve donanımlı olduğu, ancak bunların kazanım ve etkinliklere yansıtılmasında eksiklerin bulunduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme becerileri, ilköğretim programları

* This paper is an extended version of the presentation made in "The First International Congress of Educational Research" held in Çanakkale Onsekiz Mart University in May 1-3, 2009.

** Assist. Prof. Dr., Hacettepe University, Faculty of Education, e-mail: melekdemirel@gmail.com

Introduction

Lifelong learning is a far broader concept compared to the provision of second-chance education and training for adults. It is based on the view that everyone should be able, motivated, and actively encouraged to learn throughout one's life. This view of learning embraces individual and social development of all kinds and in all settings, in other words, formally it may occur, in schools, vocational, tertiary and adult education institutions; and non-formally, at home, at work and in the community. Lifelong learning is the development of human potential through a continuously supportive process which stimulates and empowers individuals to acquire all the knowledge, values, skills and understanding they will require throughout their lifetimes and to apply them with confidence, creativity and enjoyment in all roles, circumstances, and environments (Byrce, Frigo, McKenzie & Withers, 2000).

Even though the fact that lifelong learning is more frequently mentioned in recent years, the idea of people's learning all through their lives is not new. The first appearance of this idea dates back to early 20th century. The speed of the development and change that was experienced during mid 20th Century caused what had been taught at schools become invalid and useless for people in their prospective lives. Due to the rapid changes and improvements experienced today in various fields, compulsory education is not enough in providing individuals with the knowledge and skills they will need all through their lives, and thus today's individuals feel it necessary to learn all through their lives (Akbaş & Özdemir, 2002). In parallel to this situation, today's ideal person has changed into one who continuously improves the self and spreads the learning activities through his or her life. Therefore, lifelong learning - rather than being a spontaneously occurring process- requires the individual's desire and efforts in this direction (Koç, 2007: 217).

Lifelong learning is the process of learning which occurs throughout life (Jarvis, 2009). In this case lifelong learning refers to formal (sponsored) and informal (unsponsored) learning. Formal learning includes but is not limited to participation for, post high school education provided by colleges and universities; community, state, military or occupationally sponsored programs; professional counseling and proprietary schools. Informal learning includes, but is not limited to, seeking advice from an expert, experienced peer or adult; using a library or other resource center; and setting up a self-directed learning project-leading toward valuing lifelong learning-(Pongratz, 1996).

Lifelong learning, whose fundamental principle is to carry on learning consciously and purposefully all through one's life, is a learning habit and a form of behaviour. The key elements in the concept of lifelong learning are giving the need and control of learning to the individual, ensuring that learning is related with how to think rather than what to think, regarding teachers as models who learn lifelong rather than as persons who deliver knowledge, and considering the aim of evaluation as encouraging development rather than as categorising the learners according to a norm. The basic elements in a lifelong learning biased school are reported as putting the learner and his needs into the centre, learning to learn, self-regulatory learning, and life cycle (Bryce & Withers, 2003).

Definitions of lifelong learning vary according to the perspectives and priorities of policy makers at a given moment. According to the Commission of the European Communities; "Lifelong learning is seen as encompassing all purposeful learning activity, whether formal or informal, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence. In other words lifelong learning indicates "all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competencies within a personal, civic, social and/or employment-related perspective." (European Commission, 2002).

Lifelong learning can be seen as both a policy goal leading to institutional and programmed reforms and as a process which fosters in learners identities that enable them to thrive in the circumstances of contemporary life. The principle aims of lifelong learning are:

- to build an inclusive society which offers equal opportunities for access to quality learning throughout life to all people, and in which education and training provision is based first and foremost on the needs and demands of individuals,
- to adjust the ways in which education and training is provided and at the same time to ensure that people's knowledge and skills match the changing demands of jobs and occupations, workplace organization and working methods and,
- to encourage and equip people to participate in all spheres of modern public life, especially in social and political life at all levels of the community, including at European level. (European Commission, 2002).

From Education to Lifelong Learning

The greatest reflections of the change in the 21st century, without doubt, have been in educational systems since the aim of educational institutions is to raise individuals who are well-qualified for the new age. The concepts that form the traditional education are turned upside down in the information society. In the past, education meant formal educational institutions that served people within a certain time period; on the contrary, in the information age the existence of educational/teaching environment regardless of time and place prevails. The underlying cause for such an environment is the renewing of the available information and skills, and consequently the need for a lifelong learning. The rapidly developing technology and the intensive increase in the amount of knowledge have greatly contributed to globalization. Today, with globalization, the production of valid information and its application to new domains have been the basic power which determines the national and international competition. Information has been the major source of wealth for nations. The production and use of valid information, which will be a source of wealth, have accordingly loaded new responsibilities to both educational systems and schools. Today, one of the greatest responsibilities of schools is to raise individuals who have the knowledge, skills, values and conduct as necessitated by the globalized world, while transferring the available cultural heritage to new generations (Demirel, 2009).

The differences between the concept of 20st century education and the concept of 21st century lifelong learning are stated by Longworth (2003: 174-175) as follows:

- *Objectives:* In the 20st century; education sets narrow academic objectives and targets and works to achieve these in the present. But in the 21st century; the concept of lifelong learning not only works to achieve present targets but also to impart future long term values and attitudes to learning. For this purpose; it is necessary that curricula deal with life skills more and the link between school and life and the community between industry and society have to be wider.
- *Relationship with industry:* In the concept of 20st education there is rudimentary short term business plan usually around academic matters and little effort is made to keep every stakeholder informed and on-side. But in the concept of 21st century lifelong education there is a full written organizational strategy which is available to all. This strategy plan develops the school into lifelong learning and covers the all aspects of the school's activity. In this aspect in order to bring change in education concept, it is necessary to develop longer term school business plan and make it available to all. It is also necessary to create proactive information strategies to bring all stakeholders on-side.
- *In-service training of teachers:* Another point related to education concept of 20st century is some teachers go on educational courses according to their needs or desires and there are occasional seminars in schools only for teachers. But in the concept of lifelong learning of 21st century, every person in the school has a continuous improvement plan for academic and personal skill embedded into the management system and as a part they are related to the school development plan. For this purpose; it is necessary that not only students but also teachers and admin staff

- develop written continuous improvement plans for academic and personal development of pupils and it should be extended these to parents and community.
- *Role of the teacher:* In the 20st century, teachers are the only human resource for curriculum delivery and other resources are supplied from local government and school events. But in the concept of lifelong learning it is objected to add human resource by tapping into skills, talents and knowledge of governors, parents and everyone in the community by exploring funding. In order to do this, besides the human and other resources in the community it is necessary to use innovative strategies to involve the community in school development.
 - *Curriculum:* In the 20st century, curriculum is based on discrete subjects and they are assessed on memorizations of facts with fail-pass philosophy. But in the 21st century, the curriculum is based on skills and knowledge, the enhancement of self- esteem and the acceptance of lifelong values. In this aspect the examinations are done as stock-taking part of the personal learning process. In order to change this concept, personal skills development has to be incorporated into the curriculum. Besides, the notion of failure should be taken out of the system and replaced with the strategies for improving personal self esteem.
 - *Support services:* In the 20st century the teachers are overworked and sparse support service is given to identify and solve individual learning and social problems. In the concept of lifelong learning, guidance, support and counseling systems are available for all learners and their families. The social problems are identified rapidly and there are rapid solutions for learning and social problems. In order to eliminate this difference, it is necessary to introduce individual learning guidance systems for all pupils frequently and the resources like mentors should be used in the school and community. The families should be involved the system and rapid response system should be initiated.
 - *Evaluation:* In the 20st century, the curriculum and schools are based on examination success. The social curriculum dealt with an ad hoc basis. There are some special and community programs. But in the 21st century aspect; it looks outward to the world and it learns by contributing to the community in which it exists. A strong social curriculum is created to promote a sense of tolerance and understanding of different races, creeds and cultures. In order to enhance the tolerance and understanding in and out of school, an active social curriculum should be introduced. Internet networks should be used in projects to link pupils to other pupils throughout the world.
 - *Instruction methods and techniques:* In the 20st century teacher has a role of passer of information through didactic teaching methods using chalk, talk and paper exercises. But in the 21st century, the teacher has a role of developer of learning skills using motivational power of the individualized active learning programmes like ICT, multimedia and networks. With the aim of achieving this system the teachers should be trained in the many uses of technology as learning tools. ICT should be heavily invested thorough innovative programs with industry.
 - *Relationship with parents:* In the 20st century, the parents are invited to school to discuss the child's progress once a term and there are occasional public information meetings. But in the 21st century, it is objected to involve the family in to the life of the school through increased home-school cooperation and to develop their awareness about active participation in school events. So they play an active role in the life of school. For this purpose a family participation guide outlining all the things parents can do for the school should be written. To establish a contact with the parents an e-mail line can be opened.
 - *School activities:* In the 20st century school, there is only one show or play once a year and the activities out of school are led by only enthusiastic teachers. Sometimes there are Annual School Fair and Presentation Days. In the 21st century, it is possible to enhance the confidence, creativity and the cultural vision of staff, parents, children and community through a wide range of extra-

curricular activities. For this reason, an impressive curricula of school societies, out of school activities, cultures, events should be established and involve the community where is appropriate.

- *Vision of school:* In the 20th century, in some countries it is concentrated mainly on high academic achievers in order to enhance attractiveness to parents through position in league tables. In the 21st century, it is concentrated on academic and personal success of all pupils as a means of enhancing the schools reputation and satisfying society's needs. Besides the public is invited to share it. For this reason the school should be marketed strongly. It is important to emphasize the positive learning opportunities for all children, staff and the community at large. The school should create its own league table of all round achievement.

Lifelong Learning Skills

Lifelong learning has emerged as a central focus of the European Union's (EU) goal of becoming a knowledge society. Lifelong learning aims to build an inclusive society, to adjust the ways in which education and training are provided, and to encourage and equip people to participate in all spheres of modern public life. Indicators of lifelong learning have been established in order to help describe the present situation of lifelong learning, quantify objectives that have been set, provide continuous updates on progress toward objectives, and provide insights into which factors contribute to achieving results. The 15 quality indicators and the 4 areas in which indicators of lifelong learning are situated are as follows: (1) the skills, competencies, and attitudes area contains literacy, innumeracy, new skills for the learning society, learning-to-learn skills, active citizenship skills, and cultural and social skills; (2) the access and participation area contains access to lifelong learning and participation in lifelong learning; (3) the resources for lifelong learning area contains investment in lifelong learning, educators and learning, and ICT (information and communications technology) in learning; and (4) the strategies and system development area contains strategies for lifelong learning, coherence of supply, guidance and counseling, accreditation and certification, and quality assurance (European Commission, 2002).

Candy, Crebert and O'Leary (1994), summed up the characteristics of the person well qualified person for lifelong learning in a somewhat different way. According to them, such people have:

- an inquiring mind characterized by a love of learning, curiosity, a critical spirit and self-monitoring of their own learning,
- "helicopter" vision involving mastery of a particular field paired with broad vision and a sense of the interconnectedness of different fields
- information literacy, including skill in locating, retrieving, decoding (from different sources, such as words, charts or diagrams), evaluating, managing and using information,
- learning skills focused on "deep" learning: deduction of general principles underlying specific knowledge that can be applied in novel situations, not just ones identical to the situation in which the learning occurred; deep learning is to be contrasted with "surface" learning, that consists essentially of acquisition of facts,
- a sense of "personal urgency" deriving from a favourable self-concept, self-organizing skills and a positive attitude to learning.

The knowledge, skills, abilities and thinking processes define the *ability* to learn. However, promotion of lifelong goes beyond the cognitive aspects to include motivation, attitudes, values, self-image and similar non-cognitive factors. These define *willingness* or *readiness* to learn. Taken together, the ability and readiness outlined above define an idealized lifelong learner. Adapting the list developed by Cropley (1981: 59) this individual:

- is strongly aware of the relationship between learning and real life,
- is aware of the need for lifelong learning,

- is highly motivated to undertake lifelong learning,
- possesses a self-concept conducive to lifelong learning,
- has the necessary skills for lifelong learning.
- These skills include the following:
 - capacity to set personal objectives in a realistic way,
 - effectiveness in applying knowledge already possessed,
 - efficiency in evaluating one's own learning,
 - skill at locating information,
 - effectiveness in using different learning strategies and in learning in different settings,
 - skill in using learning aids such as libraries or the media,
 - ability to use and interpret materials from different subject areas (Knapper & Cropley, 2000).

Globalisation and advances in science and technology have been basic factors in determining the profile of human force required by today's societies. In other words, societies today need individuals "who improve themselves" and who possess "lifelong learning skills." Today's societies, in which teaching is no longer restricted to educational institutions and lifelong learning is obligatory, were obliged to revise and question their individuals' and communities' needs. In this context, individuals with lifelong learning skills are required.

This property of lifelong learning, described above requires that lifelong learning individuals have certain characteristics and skills. Those skills and characteristics are listed as:

- Having a desire to learn continuously,
- Having responsibility for their own learning,
- Learning to learn,
- Reading by comprehending,
- Basic skills with numbers,
- Oral and written communication skills,
- Knowledge and skills in employing information technologies,
- Having a wide repertoire of strategies which will enable effective learning,
- Ability to improve the self,
- Upper level thinking skills: effective use of upper level thinking skills such as problem-solving and critical thinking,
- Self-regulated learning skills,
- Having research skills,
- Social skills (having no difficulty in setting up and maintaining interpersonal relations, fitting team work or cooperative learning, etc) (Adams, 2007; Conford, 2002:357; Crother, 2004: 130; Koç: 2007, 215).

Knapper and Cropley (2000), suggest that those who learn lifelong bear the following properties:

- They plan their own learning,
- They measure their own learning,
- They are more active than passive students,
- They learn in both academic and non-academic environments,
- They learn from their peers, teachers and mentors,
- When necessary, they gather information from different sources and disciplines,
- They employ different learning strategies for different situations.

The role of educational institutions is undoubtedly very great in an individual's gaining the above mentioned properties and skills. Educational institutions have a very important role in developing the mentality of lifelong learning. An individual feeling the need to learn in a matter has the possibility to reach knowledge concerning the issue. However, for such a learning educational institutions are required to be more systematic and efficient in meeting the needs. Therefore, the approach of lifelong learning requires educational institutions to be shaped in a manner so as to provide individuals with such skills and properties along their educational lives.

Lifelong learning process requires that learners take responsibility of their learning. As individuals, teachers are acting for their own learning in the lifelong learning process. Lifelong learning activity goes through the whole life continuing between individual and the world (Selvi, 2006). According to Selvi (2010), lifelong learning competencies include the abilities of learning to learn, and teachers' responsibilities of their own professional development. Lifelong learning competencies are related to the ability of learning and skills of using the means or tools of learning to improve the learning throughout the human life. Lifelong learning competencies refer to the teachers' responsibilities for their own learning and development of lifelong learning skills for students. It means that lifelong learning includes two main abilities. The first one is related to teachers own lifelong learning ability and the second one is related to teachers' responsibility to develop students' lifelong abilities.

Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework

Lifelong learning has become a necessity for all citizens. We need to develop our skills and competences throughout our lives, not only for our personal fulfillment and our ability to actively engage with the society in which we live, but for our ability to be successful in a constantly changing world of work.

"The Key Competences for Lifelong Learning- A European Framework" is an annex of a Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning that was published in the Official Journal of the European Union on 30 December 2006 (Figel, 2007). The Reference Framework sets out eight key competences:

1. *Communication in the mother tongue:* Communication in the mother tongue is the ability to express and interpret concepts, thoughts, feeling, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing), and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts; in education and training, work, home and leisure.
2. *Communication in foreign languages:* Communication in foreign languages broadly shares the main skill dimensions of communication in the mother tongue: it is based on the ability to understand, express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing) in an appropriate range of societal and cultural contexts (in education and training, work, home and leisure) according to one's wants or needs. Communication in foreign languages also calls for skills such as mediation and intercultural understanding. An individual's level of proficiency will vary between the four dimensions (listening, speaking, reading and writing) and between the different languages, and according to that individual's social and cultural background, environment, needs and/or interests.
3. *Mathematical competence and basic competences in science and technology:* Mathematical competence is the ability to develop and apply mathematical thinking in order to solve a range of problems in everyday situations. Building on a sound mastery of innumeracy, the emphasis is on process and activity, as well as knowledge. Mathematical competence involves, to different degrees, the ability and willingness to use mathematical modes of thought (logical and spatial thinking) and presentation (formulas, models, constructs, graphs, charts).

4. *Digital competence*: Digital competence involves the confident and critical use of Information Society Technology (IST) for work, leisure and communication. It is underpinned by basic skills in ICT: the use of computers to retrieve, assess, store, produce, present and exchange information, and to communicate and participate in collaborative networks via the internet.
5. *Learning to learn*: Learning to learn is the ability to pursue and persist in learning, to organize one's own learning, including through effective management of time and information, both individually and in groups. This competence includes awareness of one's learning process and needs, identifying available opportunities, and the ability to overcome obstacles in order to learn successfully. This competence means gaining, processing and assimilating new knowledge as well as seeking and making use of guidance. Learning to learn engages learners to build on prior learning and life experiences in order to use and apply knowledge and skills in a variety of contexts: at home, at work, in education and training. Motivation and confidence are crucial to an individual's competence.
6. *Social and civic competences*: These include personal, interpersonal and intercultural competence and cover all forms of behaviour that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life, and particularly in increasingly diverse societies, and to resolve conflict where necessary. Civic competence equips individuals to fully participate in civic life, based on knowledge of social and political concepts and structures and a commitment to active and democratic participation.
7. *Sense of initiative and entrepreneurship*: Sense of initiative and entrepreneurship refers to an individual's ability to turn ideas into action. It includes creativity, innovation and risk-taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. This supports individuals, not only in their everyday lives at home and in society, but also in the workplace in being aware of the context of their work and being able to seize opportunities, and is a foundation for more specific skills and knowledge needed by those establishing or contributing to social or commercial activity. This should include awareness of ethical values and promote good governance.
8. *Cultural awareness and expression*: Appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media, including music, performing arts, literature, and the visual arts.

The key competences are all considered equally important, because each of them can contribute to a successful life in a knowledge society. Many of the competences overlap and interlock: aspects essential to one domain will support competence in another. Competence in the fundamental basic skills of language, literacy, innumeracy and in information and communication technologies (ICT) is an essential foundation for learning, and learning to learn supports all learning activities. There are a number of themes that are applied throughout the Reference Framework: critical thinking, creativity, initiative, problem-solving, risk assessment, decision-taking, and constructive management of feelings play a role in all eight key competences.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to state the theoretical and conceptual framework of lifelong learning and analyze the first stage of elementary education in Turkey from the aspect of lifelong learning skills. In this study, content analysis is used to determine the emphasis placed on particular skills by particular courses in the elementary education curricula in Turkey.

The scope of this research has been restricted to the first stage of elementary education curricula concerning the courses of Life Sciences, Social Sciences, Science and Technology, Mathematics, Turkish and English and attempts have been made to determine the extent to which lifelong learning is included

in the curricula and to determine the skills emphasized. In this context, the curricula of the courses of Life Sciences, Social Sciences, Science and Technology, Mathematics, Turkish and English have been analyzed in terms of lifelong learning skills and properties.

Method

In this research, document review- a qualitative research method- was used. Document analysis involves analysis of written materials containing facts and knowledge about facts; and includes such procedures as reaching the documents, checking the originality of the texts reached, comprehending the documents, analysing the data, and using the results (Yıldırım & Şimşek, 2008).

The curricula prepared by the Ministry of Education for Life Sciences, Social Sciences, Science and Technology, Mathematics, Turkish and English were used as the sources of data collection. Objectives, skills or activities expressing lifelong learning skills were regarded as the unit of content analysis in the curricula under study. The objectives, gains, skills or activities stated in the curricula of those courses were analysed in comparison with basic competencies determined through literature review and with competencies regarded by the EU.

Findings

Basic Skills in Turkish Elementary Education Curricula and Lifelong Learning Skills

The principles of constructivism, student-centeredness, theme approach and active learning were taken as basis in elementary education curricula which went into effect in 2005-2006 academic year in Turkey. New curricula are different from traditional methods as they put the students more in the center of education. The vision of renewed elementary education curricula is "to raise happy Turkish republic citizens who have internalised Atatürk's Principles and Revolutions, equipped with basic democratic values, whose research-questioning, critical thinking, problem-solving and decision-making skills have improved, who *learn lifelong*, and who have respect for human rights". In order to attain that vision, the renewed curricula are expected to have a structure with tendency to raise lifelong learning individuals.

Basic skills that are accepted as common skills in all the curricula in use and which are more or less the same with the lifelong learning skills in literature are; critical thinking, creative thinking, effective communication skills, research skills, problem solving, information and communication technologies (ICT), entrepreneurship, and Turkish language use. In order to enable students gain these skills, there are a lot of objectives and activities in every curricula.

Critical thinking is having a critical look at subject matters, making a critical interpretation and having a critical decision making process. Critical thinking includes subordinate skills like identifying cause effect relationships, similarities and differences in details, ranking with various criteria, deciding if the given information is reliable or not, analyzing, assessment, meaning making, and inferring. *Creative thinking skill* includes changing, combining or using an idea or product in different situations or creating new products or information according to one's own idea, having a different point of view and inventing. Creative thinking skill includes subordinate skills like developing detailed ideas and enrichment, finding unique solutions to the problems, and having a holistic view. *Good communication skill* is using all communication skills effectively and appropriately in any situation. Communication skill includes subordinate skills like deciding on the right conversational style in a situation, addressing appropriately, using appropriate body language when necessary, active listening, being engaged with the communication in a group of friend, reading effectively and fast, understanding the reading material and being critical, using the appropriate addressing style for the target population while writing and speaking, criticizing his/her own writings. *Research skill* includes skills like realizing the problem by

asking the right and meaningful questions, making a research plan of what to do and how to do in order to solve the problem, estimating the results and possible problems, testing the results and developing ideas. Research skill includes subordinate skills such as making meaningful predictions, deciding on the proper research environment, deciding how much and what kind of data collection should be done, planning the research according to scientific way, deciding on how to make an observation and comparison, using proper assessment tools, making accurate assessments, defining how to report the results, and if the results should be reconsidered or not, relating the results with the main idea, presenting these appropriately, presenting the data, assessing the adequacy of the research results to support the decision to be made, and deciding if the research results are responding the research questions or not. *Problem solving skill* is composed of the skills necessary to solve real problems that students can face with. Subordinate skills can be listed as; identifying the problem, defining the roots of the problem, proper planning to solve the problem appropriately, observing the process, changing the plans and strategies when necessary, testing the methods, assessment of the data and the knowledge at the solution stage, evaluating the meaning and usage of the solution and realizing new problems. *Information and communication skills* include searching, finding, processing, presenting and evaluating the information. It also includes subordinate skills such as deciding proper use of information technology, planning while using information technology, having necessary skills to use information technologies, reaching the information from different sources, identifying the effectiveness of the available data, analyzing the information, electing the trustworthy and useful information, evaluating them, reaching a conclusion, presenting the result appropriately and using the results in new fields. *Entrepreneurship* is a body of skills that involves exhibiting appropriate manners at relevant moments that are deemed necessary and effective in social, interpersonal and business settings as well as establishing an infrastructure for better manufacturing or marketing a product or service. Entrepreneurship includes subordinate skills such as developing empathy, exhibiting calm behavior during interpersonal relationships, planning, carrying out plans, risk taking, anticipating the need for a product in some field/market, planning a product, manufacturing, doing market research, and marketing. *Skills for proper, effective use of Turkish language* includes subordinate skills such as proper, effective and artful use of Turkish language; fully and quickly understanding written and spoken materials; fully and clearly expressing thoughts, feelings, and desires; forming grammatically correct sentences, possessing a rich lexicon, and developing an aesthetic sense.

It is seen that basic competencies expected that each student has to have and taken place as common skills in the elementary education curricula organized by the National Ministry of Education meet the lifelong learning competencies. According to the findings, a *communication competency in the mother-tongue* is the leading one among the common skills in all the curricula. Teaching English as a foreign language in the 4th and 5th classes being compulsory is an important step as providing the development of *communication competence in the foreign language* from early years. *Mathematical competence and basic competencies in Science and Technology* takes part heavily in the curriculum of Mathematics and Science and Technology course curriculum. Using information technology as one of the common competencies aims to gain students *digital competence*. It is seen that *learning to learn* competency is specially stressed in the curriculum of Social Studies. *Social and civil competencies* are integrated with the curricula of the Life Sciences and Social Studies curricula. Also, "Civil rights and Citizenship" has taken part in the curricula as an inter discipline. *Sense of initiative and entrepreneurship* has taken place both in among the common skills and also defined as an interdiscipline. *Cultural awareness and expression* competency has become efficient in the Turkish Language and Social Sciences curricula.

Lifelong Learning Skills in Life Sciences Course Curriculum

The objective of Life Sciences course is "to raise individuals who enjoy learning, who are on good terms with the self, the social environment, and nature, who know, protect and improve the self, the

nation and the country, who possess the basic knowledge, life skills necessary for daily life, and the capacities required at our time, and who are flexible enough to be able to adjust to changes dynamically”(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006a).

Special emphasis is placed on lifelong learning skills as enjoying learning, being on good terms with the society, and adjusting to changes. Skills planned to be instilled in learners through the curriculum include critical thinking (34 objectives), creative thinking (16 objectives), research (67 objectives), communication (19 objectives), problem-solving (14 objectives), using information technologies (4 objectives), entrepreneurship (10 objectives), using Turkish language accurately, effectively and beautifully (16 objectives), decision-making (13 objectives), using sources effectively (40 objectives), ensuring security and protection (33 objectives), self-management (132 objectives), familiarizing with the basic concepts of science (54 objectives).

Self-management skills include ethical behaviour, enjoying oneself, learning to learn, objective setting, recognising the self and monitoring self improvement, emotional management, career planning, perceiving responsibilities, time and place correctly, performing participation, sharing, cooperation and team work, leadership, and having respect for differences. However, the relations of some of these do not overlap with the self-management skills that are available in relevant literature. For instance skill number 12.9, “Perceiving the time and place correctly.”, and the objectives directed to develop this skill (A.2.4: He can show the location of his classroom and his desk by drawing a figure.)

The skill of *learning to learn* (5 objectives) is inserted in the skill of self-management and such sub-dimensions are determined: “understanding the learning process and forming a model as to the preference of how to learn, becoming aware of one’s personal choices, strengths, weaknesses, and of the importance of continuously improving them, asking questions, employing learning vehicles in an appropriate way, forming a set of learning strategies (questioning and reading strategies, ways of reaching knowledge and improving it, memory improvement techniques, knowing what to do when encountered a difficult situation), creating a positive learning atmosphere”. The gains included in the life sciences curriculum to develop this skill are as in the following:

A.1.21: He (or she) is willing to learn about Atatürk’s life.

A1.27: He asks appropriate questions to obtain knowledge and makes use of sources illustrated with pictures.

A3.23: Explaining how he learns better, he selects appropriate learning techniques and uses them.

B.2.24: He receives assistance from adults so as to create an appropriate learning environment at home.

C.3.17: He benefits from museums and historical places as the educational environment; he also comprehends the change occurring over time comparing the past and present states of the objects in museums.

Students should learn to learn so as to achieve lifelong learning skills. Lifelong learning involves developing skills and strategies to learn more effectively, and retain using those skills and strategies to learn lifelong. In order to improve skills for learning to learn, the curricula should move away from knowledge centred approaches towards process centred approaches (Adler and Milne, 1995: 105). Those who learn lifelong and who possess adequacy to learn and work in various circumstances are of vital importance for the 21st century (Mc Clanaghan, 2000: 485). Helping students learn to learn means also helping them learn lifelong. Learning to learn is the ability to organise self-learning in a way so as to include monitoring and thus insisting on learning, and effective time and knowledge management. With those objectives available in the curriculum, developing the skill of learning to learn could be said to be difficult.

Lifelong Learning Skills in Social Studies Course Curriculum

On examining the objectives of Social Sciences course curriculum, one finds that information and communication technologies as well as scientific thinking skills are emphasised with statements such as “He comprehends the development process of science and technology as well as their effects on life, and utilizes information and communication technologies” and “He observes ethics in reaching, using and generating knowledge on the basis of scientific thinking” (MEB, 2006b).

The mission of the curriculum is “... to raise individuals with improved skills of social participation who can interpret knowledge through experiences and who can construct, use and arrange it in a social and cultural context.” Upper level thinking skills and social skills are available here. Research skills, which are considered as a fundamental requirement of lifelong learning, take a large part of the Social Sciences curriculum and frequently mentioned in the course objectives.

Among skills to be directly offered to students in the social sciences course curriculum (4th-7th graders), basic issues related to “note-taking” and types of note-taking are presented under the heading “planning and writing the information in usable forms”. It might be said that upper level thinking skills are attached great importance and considerable place is allocated to them during the curriculum implementation phase, but that no place one might expect is allocated to other skills and properties.

A large part of the Social Sciences curriculum is devoted to higher order thinking skills which are important for life-long learning. Especially problem solving, critical thinking and creative thinking are frequently mentioned in the program. These skills are also frequently mentioned in the program objectives. Although the importance of technology literacy is mentioned in a few places, there are only a limited number of examples that contribute to the acquisition of such skills in the objectives. Although self-regulation, self-directed learning and activities for fostering social and research skills are highlighted as essential elements in some parts of the program, the objectives do not include sufficient number of examples that will foster the development of such skills.

Lifelong Learning Skills in Science and Technology Course Curriculum

The mission of the course of Science and Technology is “to make all the students, regardless of individual differences, literate in science and technology.” In an attempt at a definition of science and technology literacy, *lifelong learning* is emphasized, and this literacy is defined as “a composition of skills, attitudes, values, conceptions and knowledge related to science that are necessary in individuals’ developing skills of research and questioning, problem-solving and decision-making, in their becoming lifelong learning individuals, and in maintaining their feeling of curiosity about the environment and the world.”

Skills of scientific process are handled in the dimensions of planning and starting (observation, comparison-classification, inference, guessing, predicting, determining the variables), performing (designing the experiment, recognising and using the experiment materials, collecting information and data, measurement, and recording the data), and analysis and inference (data processing and forming a model, interpreting and inferencing, presenting) in the curriculum. Research skills and activities improving technology literacy are also available in the curriculum. (MEB,2006c).

Higher order thinking and research skills as well as technology literacy, which are peculiar to life-long learning, are extensively covered in the Science and Technology curriculum.

Lifelong Learning Skills in Mathematics Course Curriculum

It is pointed out in the vision of mathematics course curriculum that developing individual abilities and skills such as being able to think independently and make decisions, self-regulating are among the

important objectives of the curriculum. In a similar vein, while explaining the approach of the curriculum, special emphasis is placed on lifelong learning skills via such student roles as “active participation, responsibility from learning, speaking, questioning, thinking, discussing understanding, solving and constructing problems, working in cooperation, and evaluating”. The curriculum attaches special importance to basic mathematical skills such as problem-solving, communication, associating and reasoning (MEB, 2006d).

One of the fundamental components of mathematics curriculum is “*self-regulating competencies*”. Under this heading, properties such as “motivating the self in math-related issues, determining targets for the course of mathematics and guiding the self in attaining those targets performing the required things in the course on time and regularly, questioning the self in activities related with mathematics, studying efficiently for the course of mathematics are listed.

Although research and communication skills as well as technology literacy are mentioned in the Mathematics curriculum, there are only a few example activities that will foster the development of such skills in the curriculum objectives.

Lifelong Learning Skills in Turkish Course Curriculum

The vision of Turkish course curriculum is specified as “raising individuals who can use Turkish language accurately and efficiently, who cooperate, are entrepreneurs and problem solvers, think scientifically, comprehend, search, examine, question, interpret, and are aware of their rights and liabilities, adjust to the environment, are sensitive to conditioning, enjoy reading and learning, use information technologies, and who are prolific and orientating the future”(MEB, 2006e).

“*Note-taking*”, one of the learning strategies, is presented under the heading of learning types, and the strategy to be followed on how to deal with note-taking during reading and listening tasks is explained. And under the heading of methods, “*summarising*” strategy is offered and points to consider while summarising are listed one by one. Under techniques “*concept maps*” and “*mind maps*”, which are thought to make a written text clear and are listed among organisation strategies in the relevant literature (Weinstein & Mayer, 1986), are described.

The Turkish curriculum includes written and spoken communication skills. Although higher order thinking skills is mentioned at various places, they are not included as frequently as it was expected in the objectives.

Ulaş, Kolaç and Karabacak (2010) conducted a qualitative analysis of primary school Turkish language curriculum in terms of critical thinking skills. After providing definitions of critical thinking and its subordinate skills, the authors identified the objectives related to the acquisition of such skills in the curriculum. Then, those objectives were further classified based on which subordinate skills they cater to. The authors reported that 110 out of 283 objectives were related to the acquisition of critical thinking skills. Moreover, the coding analysis revealed that “evaluation/application” and “analysis” were the most frequent subordinate skills mentioned in the objectives. Hence, the authors concluded that the Turkish language curriculum provides sufficient support for the acquisition of critical thinking skills.

Lifelong Learning Skills in English Course Curriculum

Just as proficiency in native language, proficiency in a foreign language is also among fundamental competencies essential in lifelong learning (Figel, 2007). The concept of *learner autonomy* is available in the curriculum of the English language course. Learner autonomy is defined as “learner independence” or as “self-directed learning”, and such explanations are offered: “Independence in learning is the state of one’s having more control over their learning inside and outside the classroom, and autonomy in

language learning is the state of individuals' having more chances of choice in the aims of language learning and ways of language learning. According to the literature, learner's autonomy begins with an individual's taking the responsibility for his own learning. In order to encourage our students about autonomy, we must ensure that they comprehend learning ways and strategies and that they become aware of different learning styles and strategies."(MEB, 2006f).

Conclusion and Discussion

Lifelong learning is the lifelong, life wide, voluntary and self-motivated pursuit of knowledge for either personal or professional reasons. As such, it not only enhances social inclusion, active citizenship and personal development, but also competitiveness and employability. The term recognises that learning is not confined to childhood or the classroom, but takes place throughout life and in a range of situations. During the last fifty years, constant scientific and technological innovation and change has had a profound effect on learning needs and styles. Learning can no longer be divided into a place and time to acquire knowledge (school) and a place and time to apply the knowledge acquired (the workplace) (Fischer, 2000: Cited in Diker Coşkun & Demirel, 2010).

The duration and quality of education received in schools bear critical importance in terms of skills and motivation towards learning occasions that will take place in the future. Therefore, lifelong learning strategy should include school years as well. In the school model required by a knowledge society, the classical perception of school as the institution which teaches is replaced by the institution where one learns. The compulsory education in today's societies should be as such that enables the improvement of individuals' self learning skills and which prepares them for lifelong learning. In order to attain this, school curricula should be designed in this primarily.

The Ministry of Education in Turkey has been introducing new regulations of the aims and curricula of the school system, placing emphasis on outside-school learning and on educational system improvement work in the context of continuous learning, and has been shifting the focal point of education from formal education to continuous education.

The new elementary education curricula for grades 1-5, whose pilot study was performed in 120 schools in 9 cities in the 2004-2005 academic year, was implemented in the first stage of primary education in the 2005-2006 academic year. Some properties of the new curricula are as in the following: "instilling research skills to students, a conception placing learning rather than teaching into the center, changing the students after basic training, determining the differences in students, raising creative, quick problem solving individuals, facilitating students' access to knowledge rather than their receiving the presented knowledge, ensuring that student become initiative individuals with imagination powers, ensuring that students learn through performing and experiencing."

The curricula focuses on those points: "Using Turkish language accurately and effectively, attaching importance to cultural values and art, getting pleasure from reading and learning, being able to express feelings and thoughts easily, reinforcing parent participation in teaching and education, being able to speak at least one foreign language effectively and efficiently, using computer technologies effectively and efficiently for a purpose, working in cooperation and communicating effectively, being aware of the changes occurring nearby, and being able to adjust to any changes. Skills common to the curricula are: "Using Turkish language accurately effectively and beautifully, critical thinking, communication, problem-solving, research, decision-making, using information technologies, and entrepreneurship" (MEB, 2005).

When the elementary school curricula is analysed in terms of lifelong learning skills determined in relevant literature and in terms of adequacies and indicators determined by the European Union (Adams,

2007; Cornford, 2002: 357; Cropley, 1981; Crowther, 2004: 130; European Commission, 2002; Figel, 2007; Knapper & Cropley, 2000; Koç, 2007: 215) lifelong learning skills could be said to be integrated into the curricula to a great extent.

The data obtained shows that *communication skills in native language* are at the top of the skills common to all the curricula. Making English as the compulsory foreign language in the 4th and 5th grades is a significant step towards developing *communication skills in foreign language* at an early age. *Numerical (mathematical) competence and basic competencies in Science and Technology* are available and occupy considerable place in the curricula of Mathematics and Science and Technology. Using computer technologies, which is among the shared skills, aims to inculcate *digital competency*. It is evident that the skill of *learning to learn* is stressed especially in Life Sciences curriculum. *Social and civic competencies* are integrated with Life Sciences and Social Sciences curricula. Besides, “Human Rights and Citizenship” is included in the curricula as an inter-discipline. *Entrepreneurship* is both included in the shared skills and is described as an inter-discipline. The skill of *cultural consciousness and expression* is felt in the curricula of Turkish and social sciences courses.

Constructivist approach, which is on the basis of elementary education curricula, puts the learner into the centre and requires that each student is responsible from his own learning. Accordingly, individuals are those who have purposes and who control their learning. When considered in this context, it is expected that lifelong learning skills and ways to develop them should be available in a constructivist-based curriculum. Student-centred methods and techniques are emphasised in the teaching-learning process. The curriculum itself is activity-based. It is believed that the instruments which are included in the measurement and evaluation part and which are called “self-evaluation scale” are important in that they create learning consciousness in students and that they develop executive cognitive skills.

On examining the inter-disciplines, it is found that some objectives of Entrepreneurship (such as comprehending the importance of cooperation) Human Rights and Citizenship (such as the skill of resolving conflicts before turning into violence), Developing Career Consciousness (noticing the skills developing over time), and Guidance and Psychological Counselling (stating the ways to improve in physically, mentally and emotionally) point to lifelong learning skills.

According to the data, the elementary education curricula in Turkey is more sensitive and more equipped now than in the past in terms of lifelong learning properties and skills. It is found that -harmoniously with lifelong learning -the aim of raising individuals who “learn to learn”, spread learning into whole life, and possess learning skills has been approached more. As a result, it can be concluded that the current elementary school curricula is more sensitive to and better equipped as compared to previous curriculums with respect to higher order thinking skills. Nevertheless, lifelong learning related skills and properties are not adequately reflected on curricular activities and objectives.

On the other hand, each process of change takes considerable time and components must slowly change in order for systems to change. Therefore, it is clear that there is much to do so that lifelong learning approach might become more widespread and more established in the primary education curricula in Turkey. Yet, above mentioned positive properties of the current curricula may be thought to be considerable development for our educational system which is based on lifelong learning approach in harmony with the EU process. However, it is believed that

- integration of learning strategies teaching with programmes effectively,
- emphasising activities directed to improving upper level thinking skills,
- allocating space to applications to improve self-regulatory learning in students,
- allocating space to such components as frequent use of methods in which learning responsibility belongs to the student, and considering it important will serve to the purpose of raising lifelong learning individuals and will shed light to the development of high quality curricula.

Besides all the above, it is recommended that some of the skills available in Life Sciences curriculum and sub-dimensions of the skill of “learning to learn” and which are thought to be above the students’ level of cognitive development (such skills as forming a set of learning strategies, forming a model directed to learning choice, becoming conscious of personal preferences, strengths and the importance of continuously developing them) should be placed in upper grades.

References

- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17, 149-160.
- Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliği’nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155 (112-126).
- Adler, R. W., & Milne, M. J. (1995). Increasing learner-control and reflection: Towards learning-to-learn in an undergraduate management accounting course. *Accounting Education*, 4(2), 105-119.
- Bryce, J. & Withers, G. (2003). *Engaging secondary school students in lifelong learning*. Australia: Australian Council for Educational Research. Retrieved April 22, 2009, from http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=indigenous_education&sei-redir
- Byrce, J., Frigo, T., McKenzie, P., & Withers, G. (2000). *The era of lifelong learning: Implications for secondary schools*, The ACER (Australian Council for Educational Research) Core-Funded Research Program. Retrieved May 17, 2009 from <http://www.acer.edu.au/documents/LifelongLearning.pdf>
- Candy, P. C., Crebert, R. G., & O’Leary, J. O. (1994) *Developing lifelong learners Through undergraduate education*, Canberra, Australia: National Board of Employment, Education and Training.
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (4), 357-368.
- Crowther, J. (2004). ‘In and against’ lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23 (2), 125-136.
- Demirel, M. (2009). Implications of lifelong learning on educational institutions. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 199-211.
- Diker Coşkun, Y. & Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343-2350.
- European Commission. (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning*, Brussels. Retrieved September 11, 2009 from <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf>
- Figel, J. (2007). *Key competences for lifelong learning-European reference framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved May 25, 2009 from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf
- Jarvis, P. (2009). *The routledge international handbook of lifelong learning*. NY: Routledge Publishing.
- Knapper, C., & Cropley, A.J. (2000). *Leap in to lifelong learning*. Retrieved September 9, 2009 from <http://www.adelaide.edu.au/clpd/materia/leap/leapinto/Lifelong Learning.pdf>
- Knapper, C.K., & Cropley, J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*, Third Edition, Kogan Page Limited.
- Koç, G. (2007). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (pp. 209-222). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action*, London: Kogan Page.
- McClanaghan, M. E. (2000). A strategy for helping students learn how to learn, *Education*, 120(3), 479-486.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006a). *İlköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006c). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006d). *İlköğretim Matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006e). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006f). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Pongratz, E. M. (1996). *Lifelong learning in young adult literature*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.
- Selvi, K. (2006). Phenomenology of lifelong learning. In A. T. Tymieniecka, (Ed.). *Analecta Husserliana: The Yearbook of Phenomenological Research*, (483-500). Dordrecht: Springer.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura: International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 13, 167-175.
- Ulaş, A. H., Kolaç, E., & Karabacak, H. (2010). Evaluation of primary school Turkish language program (Grades 1-5) in terms of critical thinking skills. *Ozean Journal of Applied Sciences*, 3 (4), 387-396.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (15-327). New York, NY: Macmillan.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Geniş Özet

Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'deki İlköğretim Programlarına Yansımaları

Temel ilkesi bilinçli ve amaçlı olarak yaşam boyunca öğrenmeye devam etmek olan yaşam boyu öğrenme, bir öğrenme alışkanlığı ve davranış biçimidir. Yaşam boyu öğrenme kavramında anahtar öğeler; öğrenme ihtiyacı ve kontrolünün bireye verilmesi, öğrenmenin neyi düşünmekten çok nasıl düşünmekle ilgili olması, öğretmenlerin bilgi dağıtıcı olmaktansa yaşam boyu öğrenen olarak model olması, değerlendirmenin amacının öğrencileri bir norma göre kategorize etmektense gelişmeyi cesaretlendirici olmasıdır. Yaşam boyu öğrenme yönelimli bir okulda temel öğeler; öğrenenin ve onun ihtiyaçlarının merkeze alınması, öğrenmeyi öğrenme ile öz-düzenleyici öğrenme, yaşam döngüsü olarak ortaya çıkmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme en genel anlamıyla öğrenme fırsatlarının hayatın tümüne yayılmasını vurgulamaktadır. Yaşam boyu öğrenme, bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir. Yaşam boyu öğrenen toplumu yaratırken okulun önemi asla küçümsemez. Okul sıralarında görülen eğitimin süresi ve kalitesi, ilerleyen yıllarda gerçekleşecek olan öğrenmelere yönelik yetenek ve güdülenme için kritik bir öneme sahiptir. Bu yüzden yaşam boyu öğrenme stratejisinin okul yıllarını da kapsamı gerekmektedir. Bilgi toplumunun gerektirdiği okul modelinde, okulların klasik öğreten kurum imajının yerine öğrenen kurum yerleşmektedir. Günümüz toplumlarında zorunlu eğitim bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirici ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlar nitelikte olmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için öncelikle eğitim programlarının bu anlayışla hazırlanması gerekmektedir.

Bu çalışmada, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kavramsal ve kuramsal çerçeve ortaya konmuş ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin Türkiye’deki ilköğretim programlarına yansımaları ana hatları ile betimlenmiştir. Türkiye’de uygulanmakta olan ilköğretim programları, yaşam boyu öğrenme becerileri açısından içerik analizine tabi tutulmuş ve hangi derslerde hangi becerilere vurgu yapıldığı ana hatları ile betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ilköğretim birinci kademe Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve İngilizce dersi öğretim programları ile sınırlı tutulmuş ve belirtilen derslere ilişkin öğretim programları veri kaynakları olarak kullanılmıştır. İncelenen programlarda yaşam boyu öğrenme becerilerini ifade eden kazanım, beceri veya etkinlikler içerik analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Belirlenen derslerin öğretim programlarında yer alan amaçlar, kazanımlar, beceri ve etkinlikler alan yazın incelemesinden çıkarılan yaşam boyu öğrenme becerileri ve Avrupa Birliği tarafından kabul edilen yeterliklerle karşılaştırılarak incelenmiştir.

Uygulanmakta olan tüm öğretim programlarında ortak beceriler olarak kabul edilen ve alan yazındaki yaşam boyu öğrenme becerileri ile büyük ölçüde örtüşen “temel beceriler” şu şekilde ifade edilmiştir: eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, etkili iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma. Bu becerilerin sağlanması için her dersin programında çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre *anadilde iletişim becerisi* tüm programlarda yer alan ortak becerilerin başında gelmektedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin 4. ve 5. sınıflarda zorunlu olması *yabancı dilde iletişim becerisinin* erken yaşlardan itibaren geliştirmesini sağlama yolunda önemli bir adımdır. *Sayısal (matematiksel) yeterlik ve fen ve teknolojiye temel yeterlikler*, Matematik ile Fen ve Teknoloji programlarında ağırlıklı olarak yer almıştır. Ortak beceriler arasında yer alan bilişim teknolojilerini kullanma *dijital yeterlik* kazandırmayı amaçlamaktadır. *Öğrenmeyi öğrenme* becerisinin özellikle Hayat Bilgisi programında vurgulandığı görülmektedir. *Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler* Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarıyla bütünleştirilmiş, ayrıca “İnsan Hakları ve Vatandaşlık” bir ara disiplin olarak programlarda yer almıştır. *Girişimcilik*, hem ortak beceriler arasında yer almış, hem de bir ara disiplin olarak tanımlanmıştır. *Kültürel farkındalık ve ifade etme* becerisi Türkçe ve Sosyal Bilgiler programlarında kendini hissettirmektedir.

Hayat Bilgisi dersi öğretim programında öğrenmekten keyif alma, toplumla barışık olma, değişikliklere uyum sağlama gibi yaşam boyu öğrenme becerilerine vurgu yapılmıştır. Program aracılığı ile öğrencilerde kazandırılmak istenen beceriler arasında *eleştirel düşünme* (34 kazanım), *yaratıcı düşünme* (16 kazanım), *araştırma* (67 kazanım), *iletişim* (19 kazanım), ve *problem çözme* (14 kazanım), bilgi teknolojilerini kullanma (4 kazanım), *girişimcilik* (10 kazanım), *Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma* (16 kazanım), *karar verme* (13 kazanım) *kaynakları etkili kullanma* (40 kazanım), *güvenlik ve korumayı sağlama* (33 kazanım), *öz yönetim* (132 kazanım), *bilimin temel kavramlarını tanıma* (54 kazanım) becerileri yer almaktadır. *Öğrenmeyi öğrenme* becerisi (5 kazanım), *öz yönetim* becerisi içerisinde alınmıştır. *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında* öğrencilere doğrudan verilecek beceriler arasında “*Bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma*” altında, öğrenme stratejilerinden biri olan ve alan yazında anlamlandırma stratejilerinden biri olarak verilen “*not alma*” ile ilgili temel noktalar ve not alma biçimleri verilmiştir. Programda üst düzey düşünme becerilerine büyük önem ve yer verildiği, öte yandan, diğer beceri ve özelliklerin programda beklendiği ölçüde yer bulamadığı ifade edilebilir. *Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında* bilimsel süreç becerileri, planlama ve başlama (gözlem, karşılaştırma-sınıflama, çıkarım yapma, tahmin, kestirme, değişkenleri belirleme), yapma (deney tasarlama, deney malzemelerini araç-gereçlerini tanıma ve kullanma, bilgi ve veri toplama, ölçme ve verileri kaydetme) ve analiz ve sonuç çıkarma (veri işleme ve model oluşturma, yorumlama ve sonuç çıkarma, sunma) boyutlarında ele alınmıştır. Programda araştırma becerilerini ve teknoloji okuryazarlığını geliştirici etkinliklere yer verilmiştir. *Matematik dersi öğretim programının vizyonunda bağımsız düşünebilme ve karar verebilme, öz düzenleme* gibi bireysel yetenek ve becerilerinin geliştirilmesinin programın önemli hedeflerinden olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde programın yaklaşımı açıklanırken, “...öğrencilerin aktif katılımcı, öğrenmesinden sorumlu olan, konuşan, soru soran, sorgulayan, düşünen, tartışan, anlayan, problem

çözebilen ve kuran, birlikte çalışabilen ve değerlendiren” öğrenci rolleri ile yaşam boyu öğrenme becerilerine vurgu yapılmıştır. Program, problem çözme, iletişim, ilişkilendirme ve akıl yürütme gibi temel matematik becerilerin üzerinde önemle durmaktadır. Matematik programının temel öğelerinden birini “öz düzenleme yeterlikleri” oluşturmaktadır. Bu başlık altında, “matematik ile ilgili konularda kendini motive etme, matematik dersi için hedefler belirleyerek bunlara ulaşmada kendini yönlendirme, matematik dersinde istenenleri zamanında ve düzenli olarak yapma, matematikle ilgili çalışmalarda kendi kendini sorgulama, matematik dersine verimli bir şekilde çalışma” gibi özelliklere yer verilmiştir. *Türkçe dersi öğretim programında*, öğrenme türleri başlığı altında öğrenme stratejilerinden “not alma” ya yer verilmiş ve okuma ve dinleme esnasında not alırken izlenecek yol açıklanmıştır. Yöntemler başlığı altında da “özetleme” stratejisine yer verilmiş ve özetleme yaparken dikkat edilmesi gerekenler maddeler halinde verilmiştir. Teknikler başlığı altında yazılı bir metni daha anlaşılır hale getirmeye yardımcı oldukları belirtilen ve alanyazında örgütlenme stratejileri arasında yer alan “kavram haritası” ve “zihin haritası” açıklanmıştır. *İngilizce dersi öğretim programında* “öğrenen özerkliği” kavramına yer verilmiş ve “öğrenici özgürlüğü veya kendi başına yönetilen öğrenme” olarak açıklanmıştır.

İlköğretim programlarının temelinde yer alan yapılandırmacılık yaklaşımı öğreneni merkeze almakta ve her öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını gerektirmektedir. Buna göre bireyler amaçları olan ve öğrenmelerini kontrol eden varlıklardır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yapılandırmacılık temelli bir programda yaşam boyu öğrenme becerilerinin ve bunları geliştirme yollarının bulunması beklenmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere ağırlık verilmiştir. Zaten programın kendisi etkinlik temellidir. Programların ölçme ve değerlendirme bölümünde yer alan ve kendini değerlendirme ölçeği olarak adlandırılan araçların öğrencilerde öğrenme farkındalığı yaratması ve üst-biliş becerilerini geliştirmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ara disiplinler incelendiğinde girişimcilik, kariyer bilinci geliştirme ve rehberlik ve psikolojik danışma kazanımlarından bazılarının da yaşam boyu öğrenme becerilerine işaret ettiği belirlenmiştir.

Bu veriler doğrultusunda, ülkemiz ilköğretim programlarının geçmişe kıyasla yaşam boyu öğrenme özellikleri ve becerileri açısından daha duyarlı ve donanımlı olduğu söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme ile uyumlu olarak, “öğrenmeyi öğrenen”, öğrenmeyi yaşamının geneline yayan, öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirme amacına daha da yaklaşıldığı dikkati çekmektedir. Yine de programların vizyonlarında yer alan ve yaşam boyu öğrenmeye işaret eden beceri ve özelliklerin, kazanım ve etkinliklere yeterince yansıtılmadığı düşünülmektedir. Öte yandan, her değişim süreci belli bir zaman alır ve sistemlerin değişmesi için parçaların yavaş yavaş değişmesi gerekir. Bu sebeple, yaşam boyu öğrenme yaklaşımının ülkemiz ilköğretim programlarında şimdi olduğundan daha yerleşik ve yaygın bir duruma gelebilmesi için önümüzde daha yapılması gereken çok şey olduğu açıktır. Ancak, mevcut öğretim programlarının yukarıda sıralanan olumlu özellikleri, Avrupa Birliği süreci ile de uyumlu olarak yaşam boyu öğrenme yaklaşımını temele alan eğitim sistemimiz için kayda değer gelişmeler olarak değerlendirilebilir.

Yazım Kuralları

Genel Kurallar

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

1. Başlık

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

Başlığın uzunluğu, makalenin yayınlandığı dilde 12 kelimeyi geçmemelidir.

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

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

2. Özet

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

Öz/Abstract, 9 punto büyüklüğünde, "iki yana yaslı" ve 150 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.

Her makalede "**Abstract**" ve "**Öz**"ün alt kısmında küçük harflerle yazılmış 3-5 anahtar sözcük bulunmalıdır.

3. Bölümler ve Alt Bölümler

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

4. Şekiller

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

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

5. Tablolar

Tablo yazısı ve tablo numarası, tablonun üstüne ve sola dayalı olarak verilmeli; içeriği tablo numarasının altında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlığı italik yazılmalı ve her sözcüğün ilk harfi büyük harf olmalıdır.

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

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

6. Kaynakların Belirtilmesi

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

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

7. Geniş Özet

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

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

Bununla ilgili ayrıntılı açıklama ayrıca, **Makale Şablonu**'nun en son kısmında da verilmektedir. Makale şablonu EPÖ-DER'in (Eğitim Programları ve Öğretim Derneği) internet adresinden indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılabilir. (www.epoder.org)

Writing Guidelines

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

1. Title

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

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

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

2. Abstract

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

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

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

3. Chapters and Subchapters

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

4. Figures

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

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

5. Tables

Table titles and table numbers should appear on top of the table and aligned to the left. Content of table should appear as a title below the table number level. All first letters in the words of the title should appear in upper word levels and in italic. Tables must be formed using the "Table" menu in Microsoft Word. Table contents must be written in font size 10 and must be arranged in such a way that no space is left before or after the lines. Lines used in the tables must be 1,5 pt at most and there must be no line between rows and columns except for in categorizations on row and column headings.

6. References

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

7. Extended Abstract

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

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

Detailed information about extended abstract is also given in the last part of the Article Template. An **article template** can be downloaded from the website of Turkish Curriculum and Instruction Association (www.epoder.org)

