



**EPÖDER** EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ  
TURKISH CURRICULUM AND INSTRUCTION ASSOCIATION

# ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

*International Journal of Curriculum and  
Instructional Studies*

CİLT/VOLUME: 3 SAYI/ISSUE: 5 HAZİRAN/JUNE 2013 ISSN: 2146-3638



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

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

**Derginin Akçalı Sponsoru (Sponsor)**  
EPÖDER

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

**Editör (Editor)**  
Prof. Dr. Özcan Demirel

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

**Yayın Kurulu (Editorial Board)**  
Prof. Dr. Zeki Kaya  
Prof. Dr. Lynn Davies  
Prof. Dr. Liliana Ezechil  
Prof. Dr. Nikos Terzis  
Doç. Dr. Ahmet Ok  
Yrd. Doç. Dr. Suat Pektaş  
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı  
Yrd. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır

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

**Kapak Tasarımı (Cover Design)**  
Veysel ŞAYLI

**Dizgi (Design)**  
Selda TUNÇ

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

**Baskı [Publication]**

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

## DANIŐMA KURULU / ADVISORY BOARD

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



## Editörden

“Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi”, beşinci sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Dergimiz hem elektronik ortamda, hem de basılı olarak yılda iki kez çıkarılmakta ve ilk sayıdan itibaren Asos (Akademia Sosyal Bilimler Endeksi) ve Arastirmax bilimsel yayın indeksleri tarafından taranmaktadır.

Bu sayımızda, hakem görüşleri tamamlanan altı makaleye yer verilmiştir. Arş. Gör. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ, Suzan Beyza KAPTI ve Prof. Dr. Selahattin GELBAL *“Ortaöğretim ve Özel Dershane Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri”*, Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR, Prof. Dr. Kıymet SELVİ ve Prof. Dr. Özcan DEMİREL *“Assessment of the General Secondary Education Curricula in Turkey”*, Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI ve Doç. Dr. Mediha SARI *“Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşlerinin Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında İncelenmesi”*, Yrd. Doç. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER *“Yaşam Boyu Öğrenme için Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa ve Türkiye Örneği”*, Yrd. Doç. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN ve Gülhan DURDUBAŞOĞLU *“Toplumsal Dayanışma Merkezlerindeki (TODAM) Resim Eğitime Yönelik Katılımcı Görüşleri”*, Aydın BULUT ve Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ *“İlkokul Matematik Kitaplarının Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”* başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır.

Dergimiz, EPÖ-DER üyelerine olduğu kadar özellikle alan derslerinin öğretimi ile ilgilenen ve araştırma yapan tüm akademisyenlere de açıktır. Eğitim programları ve öğretim alanında çalışma yapan değerli hocalarımızın ve genç meslektaşlarımızın özgün çalışmalarını okurlarla buluşturmak temel hedeflerimiz arasında yer almaktadır. Bu sayımızda da çalışmalarını bizlere destek olan değerli yazarlara ve makaleleri özverili bir şekilde ve titizlikle inceleyen değerli hakemlerimize çok teşekkür ediyorum.

7-9 Mayıs 2014 tarihleri arasında Gaziantep’te düzenlenecek olan 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongre’sinde siz değerli okurları bildiri sunmaya ve bildirilerinizi dergimizde makale olarak değerlendirmeye davet eder, kongrede buluşmak üzere hepimize esenlikler dilerim.

Prof. Dr. Özcan Demirel



## Editor's Message

International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS) has been appearing in the scientific world with the fifth issue. Our journal is published twice annually both in online and printed format, and is indexed in Asos (Akademia Social Sciences Index) and Arastirmax since its first issue was released.

The current issue consists of six articles peer-reviewed for the publication. All the papers are invaluable contributions of the following authors to the literature and our journal. Research assistant Dilek İLHAN BEYAZTAŞ, Suzan Beyza KAPTI and Prof.Dr.Selahattin GELBAL "*Students' Opinions on High School and Private Preparation Course Teachers' Behaviors during Teaching-Learning Processes*", Assist.Prof.Dr.Nevriye YAZÇAYIR, Prof.Dr. Kıymet SELVİ and Prof.Dr. Özcan DEMİREL "*Assessment of the General Secondary Education Curricula in Turkey*", Assist.Prof.Dr. Özlem KAF HASIRCI and Assoc.Prof.Dr. Mediha SARI "*An Analysis of Instructors and Teacher Candidates' Views on Community Service Practices Course in the Context of Democratic Citizenship Education*", Assist.Prof.Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER "*National Qualifications Framework for Lifelong Learning: The Cases of Europe and Turkey*", Assist.Prof.Dr.Gülgün BANGİR ALPAN and Gülhan DURDUBAŞOĞLU "*The Views of Participants about Painting Course at Centers for Social Solidarity*", Aydın BULUT and Assoc.Prof.Dr.Neşe TERTEMİZ "*Examining Opinions of Teachers Regarding Usage of Primary School Mathematics Textbooks in Terms of Some Variables*". The above mentioned papers were subjected for peer review completed.

International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS) is not only for the member of TACI, but also all researchers who are interested in teaching methodology of various subject-matter fields. The overall goal of the journal is to carry on our mission to publish and expose extinguished papers of respectable researchers and young colleagues in the field of curriculum and instruction to our audience. We would like to thank the reviewers of this issue for their comments and proposals on each article and also our special thanks go to authors who support our journal with their original and scientific work.

You are cordially invited to submit manuscripts to be presented at the "3<sup>rd</sup>. National Congress on Curriculum and Instruction" that will take place at Gaziantep University in Gaziantep, in 7-9 May, 2014 and for peer-review to be considered for publication in our journal (IJOCIS). I look forward to meeting you all at our next congress.

Yours Sincerely

Prof. Dr. Özcan DEMİREL



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden .....	v
From Editor .....	vii
<b>Ortaöğretim ve Özel Dershane Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri</b> <i>Students' Opinions on High School and Private Preparation Course Teachers' Behaviors during Teaching-Learning Processes</i> <b>Dilek İlhan BEYAZTAŞ, Suzan Beyza KAPTI, Selahattin GELBAL .....</b>	<b>1-12</b>
<b>Assessment of the General Secondary Education Curricula in Turkey</b> <i>Türkiye'de Genel Ortaöğretim Programlarının Değerlendirilmesi</i> <b>Nevriye YAZÇAYIR, Kıymet SELVİ, Özcan DEMİREL.....</b>	<b>13-24</b>
<b>Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşlerinin Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında İncelenmesi</b> <i>An Analysis of Instructors and Teacher Candidates' Views on Community Service Practices Course in the Context of Democratic Citizenship Education</i> <b>Özlem KAF HASIRCI, Mediha SARI .....</b>	<b>25-42</b>
<b>Yaşam Boyu Öğrenme için Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa ve Türkiye Örneği</b> <i>National Qualifications Framework for Lifelong Learning: The Cases of Europe and Turkey</i> <b>Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER.....</b>	<b>43-54</b>
<b>Toplumsal Dayanışma Merkezlerindeki (TODAM) Resim Eğitimine Yönelik Katılımcı Görüşleri</b> <i>The Views of Participants about Painting Course at Centers for Social Solidarity</i> <b>Gülgün BANGİR ALPAN, Gülhan DURDUBAŞOĞLU.....</b>	<b>55-68</b>
<b>İlkokul Matematik Kitaplarının Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi</b> <i>Examining Opinions of Teachers Regarding Usage of Primary School Mathematics Textbooks in Terms of Some Variables</i> <b>Aydın BULUT, Neşe TERTEMİZ.....</b>	<b>69-86</b>



# Ortaöğretim ve Özel Dershane Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

## Students' Opinions on High School and Private Preparation Course Teachers' Behaviors during Teaching-Learning Processes

Dilek İLHAN BEYAZTAŞ\*, Suzan Beyza KAPTI\*\*, Selahattin GELBAL\*\*\*

### Öz

Bu çalışma Gagne'nin Öğretim Etkinleri Modeline göre ortaöğretim öğretmenleri ile özel dersane öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyet, alan ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan 293 özel dershaneden çalışmaya izin veren 5 özel dershanedeki 457 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin okul öğretmenleri ile özel dersane öğretmenlerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, alan ve okul türüne göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla eşleştirilmiş örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında özel dersane öğretmenlerine ait puan ortalamasının ortaöğretim öğretmenlerine ait puan ortalamasından daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Gagne'nin öğretim etkinleri modeli, öğretme-öğrenme süreci, sınıf içi öğretmen davranışları.

### Abstract

This study aims to determine the differences with the opinions of students between high school and private preparation course teachers' in-class behavior according to the Gagne's Instructional Design Model. To do so, "In-class Teacher Behavior Instrument" developed by the researchers was used. The sample of the study consisted of 457 students from 5 out of 293 private preparation courses in Çankaya, Ankara. The paired samples t test was applied in order to specify if there is any significant difference between students' opinions on school and high school teachers and sex, field, and school type. The analysis revealed significant differences that the average scores of private preparation course teachers was higher than those of high school teachers.

**Key words:** Gagne's instructional design model, teaching-learning process, in class teacher behavior

---

\* Arş. Gör. Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: dilekilhanbeyaztas@hotmail.com

\*\* Eğitim-Öğretim Planlamacı, Hacettepe Üniversitesi, Ö.İ.D.B. e-posta: suzanbeyza@hotmail.com

\*\*\* Prof.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: sgelbal@gmail.com

## Giriş

Bireylerin gelişiminde ve toplumların kalkınmasında önemli bir araç olarak görülen eğitim, insanlığın başlangıcından bu yana var olan ve giderek daha yaygın ve nitelikli hale gelen bir unsurdur. Davranış değiştirme süreci olarak tanımlayabileceğimiz eğitim bireyi hedef almakta ve eğitim süreci yoluyla davranışında değişiklik meydana getirilen birey öğrenmektedir (Ertürk, 1998: 77). Bu öğrenmeler öğretme-öğrenme sürecinin bir ürünü olarak gerçekleştirilmektedir (Özçelik, 2009: 142). Öğretme ve öğrenme, aynı sürecin iki farklı noktadan görünüşleridir. Bu süreçte olup bitenler, davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından öğretme ya da öğretim iken, davranışı değişen birey açısından ise öğrenmedir (Özçelik, 2009:2).

Öğretimin en klasik tanımı çevrenin tasarlanmasıdır (Joyce, Weil ve Calhoun, 2004: 24). Öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşimlerde, öğrenciye göre dış çevre koşulları oluşturulmakta ve öğrenci, bu çevrenin öğeleriyle etkileşmekte, bu etkileşimin ürünü olarak yeni yaşantılar geçirmekte ve bu yaşantıların ürünü olarak yeni davranışlar kazanmaktadır (Özçelik, 2009: 141). Eğitimcinin görevi de öğrencilerin mevcut kapasite ve ihtiyaçları ile etkileşime girecekleri bu çevreyi belirleme ve nesnel koşulları düzenlemedir (Dewey, 1997: 45). Öğretimi planlama da diyebileceğimiz bu görevde dikkat edilecek en önemli nokta; dışsal öğretim etkinliklerinin, her bir içsel öğrenme sürecini en yüksek düzeyde destekleyecek şekilde düzenlemedir (Senemoğlu, 2009: 485).

Öğretme-öğrenme sürecinin şekillendirilmesi adına eğitimciler tarafından birçok farklı öğretim modelleri ortaya konmuştur. Bu farklı modellerin yaratıcılarının hepsi bu modelleri öğrencilerin öğrenmesini artırmak amacıyla tasarlamışlardır (Joyce, Weil ve Calhoun, 2004). Bu modellerden biri de Gagne'nin öğrenme sürecini esas alarak düzenlediği öğretim etkinlikleri modelidir ve bu model öğrenme kuramlarından biri olan bilgiyi işleme modeline dayalıdır. Bilgiyi işleme modelinde ortaya konan öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusu yani öğrenmenin analizi, istenen her çeşit öğrenme çıktılarıyla ilişkili olacak öğretimin tasarlanmasında gerekli bilgileri sağlamaktadır (Gagne, 1977: 284). Öğrenme süreçleri dikkate alınarak oluşturulan öğretim etkinlikleri modelinde yer alan ve etkili öğrenmeyi sağlayan dışsal öğretim etkinlikleri; dikkati çekme, öğrenciyi hedeften haberdar etme, ön koşul öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcı materyali sunma, öğrenme rehberi sağlama, performansı ortaya çıkarma, dönüt sağlama, performansı değerlendirme ve hatırlama-transfere güçlendirmedir (Gagne, Briggs ve Wager, 1992: 190; Gagne, 1985: 246). Bu etkinliklerin kısa açıklamaları aşağıda verilmiştir;

1. *Dikkati çekme*: Herhangi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin dikkatinin öğrenme birimi üzerine yönlendirilmesi gerekmektedir. Bilgiyi işleme kuramında da vurgulandığı gibi öğrenme dikkat etme süreciyle başlar ve sadece dikkat ettiğimiz, bizim için önemli olan bilgiyi öğreniriz (Senemoğlu, 2009: 287). Bu nedenle söyleyebiliriz ki dikkat çekme, öğrenme sürecinin başlaması ve devam etmesi için gerekli bir önkoşul öğretim etkinliğidir. (Gagne ve Driscoll, 1988: 63-64).

2. *Öğrenciyi hedeften haberdar etme*: Öğretimin başında öğrencinin konuyla ilgili hedeflerden haberdar olması yani o konuyu öğrendiğinde nerede nasıl işine yarayacağını bilmesi, öğrenme isteğini ve motivasyonunu artırır. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin motive olması gerekmektedir (Eggen ve Kauchak, 2006: 35). Öğrencilerin iyi motive edilmeleri, derse katılımlarını ve başarılarını etkilemektedir (Arends, 1998: 74). Hedeften haberdar etme motivasyonu artırarak öğrencinin derse katılımını sağlar. Motivasyonla öğrencinin öğrenme için harcadığı zaman doğru orantılıdır (Gage ve Berliner, 1998: 315).

3. *Ön koşul öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama*: Öğrenilecek yeni bilginin öğrencinin ön öğrenmeleri ile ilişkilendirilmesi ile öğrenme kolaylaşır. Öğrencinin öğrenilecek konuya ilişkin ön öğrenmeleri öğrenci ile öğrenilecek konu arasındaki tek "köprü" dür (Bloom, 1979: 32). Bu nedenle öğretim sırasında önkoşul öğrenmelerin yani öğrencinin daha önce öğrendiği bilgi ve becerilerinin hatırlanmasını sağlama anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir (Gagne, Briggs ve Wager, 1992: 192).

4. *Uyarıcı materyali sunma*: Bu aşama öğrencinin yeni bilgi ile karşılaştığı aşamadır. Bu aşamada öğrenilecek bilgiye uygun uyarıcı materyallerin sunulması gerekmektedir (Gagne,1985,s.252). Kavramlar ve kurallar ile ilgili uyarıcı materyallerin sunulmasında örneklerdeki çeşitlilik oldukça önemlidir (Gagne, Briggs ve Wager, 1992: 192).

5. *Öğrenme rehberi sağlama*: Bu aşamada öğrencinin yeni bilgiyi uzun süreli belleğe anlamlı bir şekilde kodlaması için öğrenme rehberi sağlanır (Gagne,1977: 293). Bu amaçla öğrenciye öğrenmede kullanacağı bilişsel stratejiler, öğrenme yolları öğretilmektedir (Senemoğlu, 2009: 488).

6. *Performansı ortaya çıkarma*: Öğretimin bu aşaması öğrencinin yeni bilgi veya beceriyi ne oranda ve hangi doğrulukta öğrendiğinin belirlenebilmesi için öğrenci tarafından gösterilmesini içermektedir (Gagne,1985: 254). Öğrencilerin öğrendiklerini davranış olarak göstermesi için ya doğrudan soru sorulabilir ya da devimsel beceri ve tutumlar gibi öğrenme ürünlerinin ortaya çıkarılması için özel nitelikli düzenlemeler yapılabilir (Senemoğlu, 2009: 489).

7. *Dönüt sağlama*: Yeni öğrenmelerin kanıtı olarak performansı ortaya çıkarma ile yakından ilişkili bir diğer etkinlikte öğrenene dönüt sağlamadır (Gagne, 1977,: 297). Öğrencinin yeni davranışı gösterirken performansına yönelik uygun ve zamanında dönüt sağlayarak öğrendiklerinin doğruluğu hakkında bilgi verilmelidir (Gagne, Briggs ve Wager, 1992: 196). Dönüt, öğrenciye öğrenme sonuçları hakkında bilgi verir yani öğrenciyi neleri öğrendiği ve daha neleri öğrenmesi gerektiği konusunda bilgilendirir (Bloom, 1979: 123).

8. *Performansı değerlendirme*: Bu aşamada öğrencinin öğrendiğinin kanıtı olarak yeni bilgi veya beceriye yönelik çeşitli durumlarda gösterdiği performansı değerlendirilir (Gagne,1985: 255). Dersin son aşamasında yapılan bu değerlendirme sonuçlarına göre öğrenciye performansı hakkında uygun dönüt verilmeli, doğru davranışları pekiştirilmeli ve yanlışları düzeltmesi için de yeni ipuçları verilmelidir (Senemoğlu, 2009: 490).

9. *Hatırlama ve transferi güçlendirme*: Bu son aşama öğrencinin yeni bilgiyi hatırlaması ve yeni durumlarda kullanmasını güçlendirmek için aralıklarla gözden geçirmesini içermektedir. (Gagne, 1977, s. 296). Öğrenilen bilgilerin transfer edilebilmesinde en iyi yol, öğrencinin öğrendiklerini kullanabileceği, öğrenme sırasında etkileşimde bulduklarından farklı, yeni ve çeşitli örnekler ve durumlarla karşı karşıya gelmesidir (Gagne, Briggs ve Wager, 1992: 198).

Öğretme-öğrenme sürecinin bu basamaklar dikkate alınarak düzenlenmesi ile geçerli öğrenmelerin oluşması sağlanabilmektedir. Geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla da eğitim gerçekleştirilmektedir (Senemoğlu, 2009: 86).

Eğitim kavramının insanlık tarihiyle özdeşleşen geçmişiyile beraber farklı ülkelerde farklı uygulamalarına rastlamak da mümkündür. Eğitimde amaç her zaman toplumu oluşturan bireylerin, o toplumun geleceğini güvence altına alma adına en iyi şekilde yetiştirilmesi olmuştur. Kültürel değerlerin bireylere kazandırılması süreci olarak adlandırılan kültürlenme (Demirel, 2007: 8) ile toplumlar varlıklarını sürdürme çabasında dırlar. Planlı ve plansız biçimleri olan ve kasıtlı kültürlenme olarak da adlandırabileceğimiz eğitim (Ertürk, 1998: 8) bu çabaların daha sistematik bir şekilde işe koşulması sürecidir. Planlı ya da plansız süreçleri kapsayan eğitimin özellikle devlet eliyle yürütülen planlı kısmı toplumların var olmalarında ve gelişmelerinde vazgeçilmez bir unsurdur (Kaya,1984: 16).

Örgün eğitim kurumlarında sürdürülen bu planlı eğitim faaliyetleri yanında birçok ülkede bu süreci destekleme amacıyla her yaşta öğrenciye hizmet veren özel dershanelere ihtiyaç duyulmuştur. Örneğin Japonya, Yunanistan ve İngiltere gibi bazı ülkelerde özel dershane eğitimi örgün eğitimin yanında bir destek ünitesi gibi yaygın bir şekilde iş görmekte ve bu ülkelerde özel dershaneler gerek örgün eğitimdeki notların yükseltilmesi gerekse okullara giriş sınavlarında başarılı olunması amaçlarıyla tercih edilmektedirler (ÖZ-DE-BİR, 2005).

Benzer şekilde özel dershaneler ülkemizde de yaygın eğitim kurumlarından biri olarak hizmet vermektedir (Keskinkılıç, 2007: 61). Ülkemizdeki varlığı Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar dayanmakta olan özel dershanelerde başlangıçta yetişkinler için yabancı dil, sanat, ticaret ve ev ekonomisi gibi alanlarda kurslar düzenlenmiş, 1930'lerden sonra ise öğrenci yetiştirmeye yönelik kurslar düzenlenmeye başlamıştır (Akyüz, 2007: 377). Özel dershaneler 1981 yılında "eğitimde fırsat eşitliğini bozdukları" gerekçesiyle kapatılmaya çalışıldılarsa da 11 Temmuz 1984 tarihli ve 3035 sayılı kanunla varlıklarını sürdürmüşler ve giderek sayılarını artırmışlardır (Akyüz, 2011: 378). Günümüzde özel dershanelerin amacı ve kapsamı hakkındaki bilgiler Mayıs 2011/2644 tarih ve sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Dershaneler Yönetmeliğinde yer almaktadır (MEB, 20011).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Dershaneler Yönetmeliğinde dershanelerin amacı öğrencileri;

- a) Başarılı olmak istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek,
- b) Bir üst okulun giriş sınavlarına hazırlamak,
- c) Kamu veya özel kuruluşlarca yapılacak olan sınavlara hazırlamak,
- d) Belli alanlarda ilerlemek amacıyla; araştırma ve inceleme yapmaya, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uzmanlaşmaya teşvik etmek olarak ifade edilmiştir.

Her geçen yıl giderek artış göstermekle beraber Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2011 yılı itibariyle ülke genelinde faaliyet gösteren özel dershane sayısı 81 ilde 4 bini geçmiştir. Ülkemizde uygulanan sınavların çokluğu özel dershanelere olan talebin bu denli artmasına neden olmuştur. Bu özel dershaneler ilköğretim öğrencilerinden mesleki sınavlara hazırlanan üniversite mezunlarına kadar birçok kişiye hitap etmektedir. Özellikle lise öğrencilerinin büyük bir kısmı için üniversiteye girmenin yolu özel dershanelerden geçmektedir (Gök, 2005).

Örgün eğitim kurumlarında gerekli eğitimi aldıkları düşünülen öğrencilerin özel dershane eğitimine neden gereksinim duydukları konusu eğitim sistemimizdeki nitelik sorununu akla getirmektedir. Bu sorunun öğretme-öğrenme sürecinin sorumlusu olan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarından kaynaklanması muhtemeldir. Çünkü öğretim hizmetinin niteliğini büyük ölçüde öğretmen davranışları belirlemektedir (Senemoğlu, 1987: 50). Tasarlanmış eğitim durumlarını gerçekleştirmede, yani öğrenme yaşantılarını öğrencilere maletmede ana sorumluluğun öğretmenlere ait olması (Ertürk, 1998: 104) nedeniyle gerek özel dershane gerek okul öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarının belirlenmesi bu kurumlardaki eğitimin kalitesinin ortaya konması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda ülkelerin eğitim sistemlerinde bu derece yeri olan özel dershane eğitiminin ne şekilde işlediğinin ortaya konması ve öğretme-öğrenme sürecinde geçerli öğrenmelerin oluşmasını sağlayan ilkelerin gerek özel dershane gerekse okul öğretmenleri tarafından ne oranda işe koşulduğunun belirlenmesi önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim ve özel dershane öğretmenlerinin, Gagne'nin Öğretim Etkinleri Modeli çerçevesinde öğretme ve öğrenme sürecindeki ilgili basamakları izleyip izlemediklerini öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Bu amaca yönelik aşağıdaki şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeline göre ortaöğretim öğretmenleri ile özel dershane öğretmenleri arasında bir farklılaşma var mıdır?
2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ortaöğretim öğretmenleri ile özel dershane öğretmenleri arasında bir farklılaşma var mıdır?
3. Öğrencilerin okul türüne göre ortaöğretim öğretmenleri ile özel dershane öğretmenleri arasında bir farklılaşma var mıdır?
4. Öğrencilerin alana göre ortaöğretim öğretmenleri ile özel dershane öğretmenleri arasında bir farklılaşma var mıdır?

## Yöntem

Araştırma Gagne'nin Öğretim Etkinleri Modeline göre ortaöğretim ve özel dersane öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde sergilemiş oldukları davranışları öğrenci görüşlerine göre ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amacın cinsiyet, alan ve okul türü değişkenlerine göre değişip değişmediği de araştırma kapsamına alınmıştır. Bu bağlamda araştırma betimsel nitelikte olup, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi ve herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabasına girmediği için tarama modeli niteliğindedir (Karasar, 2006, s. 77).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili sınırları içinde bulunan özel dersaneler oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşmak güç ve maliyeti artırıcı olması nedeniyle evrenden örneklem alınmıştır. Örneklem seçiminde izin almanın getirdiği güçlükler nedeniyle gerçek anlamda bir seçkisiz örnekleme yapılamamıştır. Dershane yönetimi tarafından izin verilen özel dersanelerde uygulama yapılmak durumunda kalınmıştır. Bu amaçla Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan 293 özel dersane arasından uygulama izni veren beş özel dershanedeki 457 ortaöğretim öğrencisi örnekleme oluşturmuştur. Tablo 2'de bu örnekleme ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 1.

### Öğrencilerin Cinsiyet, Okul Türü ve Alanları

		Frekans (f)	Yüzde (%)	Toplam
Cinsiyet	Kız	242	53,0	457
	Erkek	215	47,0	
Okul Türü	Anadolu Lis.	208	45,5	457
	Meslek Lis.	26	5,7	
	Genel Lis.	223	48,8	
Alan	Sözel	12	4,8	457
	Eşit Ağırlık	169	37,0	
	Sayısal	267	58,4	

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği" ölçeği ile toplanmıştır. "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği" öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için Gagne'nin Öğretim Etkinleri Modeli dikkate alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. İlk işlem olarak alanyazın taraması yapılmış ve öğretim etkinliklerine yönelik çeşitli alanlarda geliştirilen farklı ölçeklerde bulunan ifadelerde dikkate alınarak ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Elde edilen maddeler bir ölçme ve 3 alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu aşamada uzmanların önerdikleri yeni maddeler yazılmış, çıkarılması istenen maddeler ölçekten çıkartılmış ve bazı maddelerde ise ifade değişikliklerine gidilmiştir. Böylece taslak ölçek toplam 64 maddeden oluşturulmuştur. Yapılan değişikliklerin uygun olduğuna ilişkin alan uzmanlarından tekrar onay alındıktan sonra madde seçme, testin geçerlik ve güvenilirlik değerlerini hesaplama amacıyla deneme uygulaması yapılmıştır.

Deneme uygulaması için Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bir özel dershanedeki orta öğretim öğrencileri seçilmiştir. Deneme uygulaması için yararlanılan çalışma grubu uygulamaya izin veren özel dershanedeki toplam 260 gönüllü öğrencilerden oluşturulmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken hem kız ve erkek öğrenciler için öğrenci sayılarının yaklaşık olarak eşit olması sağlanmaya çalışılmıştır. Buna göre çalışma grubunun % 49,4'ü erkek % 50,6'sı kadın öğrencilerden oluşturulmuştur.

Deneme uygulaması sonuçları üzerinde ilk olarak testin boyutlarını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırma grubunun büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin bilgi veren KMO değeri okul öğretmenleri için 0,923 özel dersane öğretmenleri için 0,903 olarak hesaplanmıştır. Diğer yandan ölçek maddelerine faktör analizinin yapılmasının uygun olup olmadığı hakkında bilgi veren Bartlett testi okul öğretmenleri için (Ki-kare = 8634,935;  $p < 0,000$ ) özel dersane öğretmenleri için ise (Ki-kare = 7664,054;  $p < 0,000$ ) olarak manidar bulunmuştur. Bulunan bu değerler faktör analizinin uygulanabilirliğini göstermektedir.

Ortaöğretim öğretmenlerine ve özel dersane öğretmenlerine yönelik hazırlanan ortak maddeler açımlayıcı faktör analizinde değerlendirilmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük 14 faktör bulunduğu, bu faktörlerin toplam değişkenliğin % 64,169'unu açıkladığı görülmüştür. Ancak maddelerin faktör yükü ve özdeğerler bir arada incelendiğinde, birinci faktörün 20,393 özdeğer ile % 31,864 açıklama gücüne sahip olduğu görülmüştür. İkinci faktör ise 3,159 özdeğer ile varyansın 4,935'ini açıklamaktadır. Birinci faktör dışındaki tüm faktörlerin açıkladığı varyans miktarı % 5'ten düşüktür. Birinci faktöre düşen 47 maddenin faktör yükleri 0,40 ile 0,74 arasında değişmektedir.

Aynı şekilde özel dersane öğretmenlerine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük 15 faktör bulunduğu, bu faktörlerin toplam değişkenliğin % 62,997'unu açıkladığı görülmüştür. Ancak maddelerin faktör yükü ve özdeğerler bir arada incelendiğinde, birinci faktörün 16,950 özdeğer ile % 26,484 açıklama gücüne sahip olduğu görülmüştür. İkinci faktör ise 4,845 özdeğer ile varyansın 7,571'ini açıklamaktadır. Bir ve ikinci faktör dışındaki tüm faktörlerin açıkladığı varyans miktarı % 5'ten düşüktür. Ancak bu ölçeğin tek boyutlu yapılandırılması nedeniyle birinci boyutta yeterli yük veren maddeler alınmıştır. Birinci faktöre düşen 50 maddenin faktör yükleri 0,34 ile 0,73 arasında değişmektedir. Aşağıda 64 maddenin birinci boyutta ki Faktör Yük Değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*"Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği" faktör yük değerleri*

Madde	Okul Öğrt. I.Faktör Yük Değerleri	Özel Dersane Öğrt. I. Faktör Yük Değerleri	Seçilen Madde	Madde	Okul Öğrt. I.Faktör Yük Değerleri	Özel Dersane Öğrt. I. Faktör Yük Değerleri	Seçilen Madde
1	,608	,581	X	33	,533	,488	X
2	,564	,532		34	,711	,736	X
3	,548	,535	X	35	,747	,728	X
4	-,471	-,180		36	,706	,668	X
5	,669	,513	X	37	,647	,682	X
6	,537	,517	X	38	,671	,663	X
7	-	,394		39	,661	,652	X
8	,621	,575	X	40	,207	,150	
9	,534	,493	X	41	,635	,539	X
10	,444	,521	X	42	,635	,664	X
11	,551	,552	X	43	,611	,654	X
12	,250	,542		44	,634	,518	X
13	,651	,527	X	45	,164	,235	
14	,669	,635	X	46	,296	,163	
15	,610	,529	X	47	-	,158	
16	,660	,538	X	48	,697	,657	X

Madde	Okul Öğrt. I.Faktör Yük Değerleri	Özel Dershane Öğrt. I. Faktör Yük Değerleri	Seçilen Madde	Madde	Okul Öğrt. I.Faktör Yük Değerleri	Özel Dershane Öğrt. I. Faktör Yük Değerleri	Seçilen Madde
17	,546	-,324		49	,647	,535	X
18	,626	,552	X	50	-,207	-,142	
19	,110	,449		51	,729	,627	X
20	,615	,591	X	52	,675	,659	X
21	,529	,485		53	-,265	-,309	
22	-	,126		54	,740	,587	X
23	,691	,613	X	55	,472	,426	
24	,697	,652	X	56	,187	,286	
25	-	,450		57	,707	,617	X
26	,634	,534	X	58	,625	,587	X
27	,587	,542	X	59	,494	,483	
28	,403	,348	X	60	,408	,334	
29	,628	,612	X	61	,500	,470	
30	-,107	-,235		62	,594	,523	X
31	-	,160		63	,665	,451	X
32	,424	,491		64	,647	,587	X

Tablo 2 incelendiğinde okul ve özel dershane öğretmenlerine ilişkin görüşleri yoklayan maddelerin I. faktördeki yükleri bulunmaktadır. Her iki öğretmen grubu için ortak olan maddelerde de faktör yükü yüksek olanlar koyu olarak belirtilmiştir. Bu maddelerin sayısı 40'tır. Faktör yükleri ortaöğretim öğretmenleri için ,758 ile ,526 arasında, özel dershane öğretmenleri için olanlarda ise ,735 ile ,318 arasındadır. Seçilen 40 madde için faktör analizi yeniden yapılmış ve 40 maddelik ölçeğin faktör yükü ve özdeğerler bir arada incelendiğinde, okul öğretmenleri için birinci faktörün 20,393 özdeğer ile % 31,864 açıklama gücünden 16,566 özdeğer 41,415 açıklama gücüne, özel dershane öğretmenleri için ise 16,950 özdeğer ile % 26,484 açıklama gücünden 13,272 özdeğer ile 33,181 açıklama gücüne yükseldiği tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğretmenleri için yapılan boyutun güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı 0,96 özel dershane öğretmenleri için ise Cronbach's Alpha katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur.

## Bulgular

### *Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular*

Öğrencilerin okul öğretmenleri ile özel dershane öğretmenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemede eşleştirilmiş örneklem için t testi yapılmıştır. Tablo 3'te bu analizin bulguları verilmiştir.

Tablo 3.

### *Eşleştirilmiş Örneklem t Testi*

Öğretmen	N	X	SS	Sd	t	p
Ortaöğretim öğretmeni	457	3,32	,72	456	-19,52	,000
Dershane öğretmeni		4,13	,56			

p < .05

Tablo 3 incelendiğinde ortaöğretim öğretmenlerine ait ortalamaların okul öğretmenlerine ait ortalamadan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki 0,00'lık değer 0,05'den küçük olduğu için, okul öğretmenleri ile özel dersane öğretmenleri arasındaki ilişkinin  $p < 0,05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır diyebiliriz.

#### *Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular*

Cinsiyet değişkenine göre okul öğretmenleri ile özel dersane öğretmenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemede eşleştirilmiş örneklem için t testi yapılmıştır. Tablo 4'te bu analizin bulguları verilmiştir.

Tablo 4.

#### *Cinsiyet Değişkenine Göre Eşleştirilmiş Örneklem t Testi*

Cinsiyet		N	X	SS	Sd	t	p
Kız	Ort.öğr. Puan Ort.	242	3,32	,76	241	-14,77	,000
	Dersh. Puan Ort.		4,15	,54			
Erkek	Ort.öğr. Puan Ort.	215	3,32	,69	214	-12,79	,000
	Dersh. Puan Ort.		4,09	,58			

$p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin özel dersane öğretmenlerine ait puan ortalamasının ortaöğretim öğretmenlerine ait ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde Sig. (Anlamlılık) 0,00 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05'den küçük olduğu için, bu fark özel dersane öğretmenleri lehinde  $p < 0,05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır diyebiliriz.

#### *Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular*

Alan değişkenine göre öğrencilerin okul öğretmenleri ile özel dersane öğretmenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemede eşleştirilmiş örneklem için t testi yapılmıştır. Tablo 5'te bu analizin bulguları verilmiştir.

Tablo 5.

#### *Alan Değişkenine Göre Eşleştirilmiş Örneklem t Testi*

Alan		N	X	SS	Sd	t	p
Sözel	Ort.öğr. Puan Ort.	21	3,21	,49	20	-5,48	,000
	Dersh. Puan Ort.		4,12	,50			
Eşit ağırlık	Ort.öğr. Puan Ort.	169	3,29	,73	168	-14,32	,000
	Dersh. Puan Ort.		4,24	,51			
Sayısal	Ort.öğr. Puan Ort.	267	3,34	,73	266	12,92	,000
	Dersh. Puan Ort.		4,04	,57			

$p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde sözel, eşit ağırlık ve sayısal alanlarındaki öğrencilerin özel dersane öğretmenlerine ait puan ortalamasının ortaöğretim öğretmenlerine ait ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analizde Sig. (Anlamlılık) 0,00 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05'den küçük olduğu için, bu fark özel dersane öğretmenleri lehinde  $p < 0,05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır diyebiliriz.

#### *Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular*

Okul değişkenine göre öğrencilerinin okul öğretmenleri ile özel dersane öğretmenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemede eşleştirilmiş örneklem için t testi yapılmıştır. Tablo 6'da bu analizin bulguları verilmiştir.

Tablo 6.

*Okul Türü Değişkenine Göre Eşleştirilmiş Örneklem t Testi*

Okul Türü	N	X	SS	Sd	t	p
Anadolu Lisesi	208	Okul Puan Ort.	3,23	,72	207	-12,84
		Dersh. Puan Ort.	4,06	,60		
Meslek Lisesi	26	Okul Puan Ort.	3,27	,74	25	-6,94
		Dersh. Puan Ort.	4,30	,34		
Genel Lise	223	Okul Puan Ort.	3,39	,72	222	-13,34
		Dersh. Puan Ort.	4,16	,53		

$p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Genel Lise okullarındaki öğrencilerin özel dersane öğretmenlerine ait puan ortalamasının ortaöğretim öğretmenlerine ait ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analizde Sig. (Anlamlılık) 0,00 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05'den küçük olduğu için, bu fark özel dersane öğretmenleri lehinde  $p < 0,05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır diyebiliriz.

#### **Tartışma ve Sonuç**

Analizler sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerin özel dersane öğretmenlerini ortaöğretim öğretmenlerine göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bulgu hem Özden (2010) tarafından kimya öğretimine yönelik okul ve özel dersane öğretmenlerinin karşılaştırılmasına dayalı yapılan araştırmayla hem de Turan ve Alaz (2007) tarafından yapılan araştırma da yer alan "Dershanedeki coğrafya öğretimi ile okuldaki coğrafya öğretimi arasında ders işleyiş ve yöntemi bakımından önemli bir fark yoktur" maddesine öğrencilerin % 49'unun az ya da hiç katılmama ifadeleriyle paralellik sergilemektedir. Öğrencilerin özel dersane öğretmenlerini üniversiteye giriş sınavına yönelik daha amaca yönelik bir öğretim sergilediklerinden dolayı daha olumlu buldukları iddia edilebilir. Nitekim yine Özden (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ÖSS kazanmada kimya öğretiminin yeterli olduğuna yönelik okulu %7,2 oranında tam yeterli olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler yönde Özmen (2005) tarafından yapılan çalışmada ÖSS sınavı için özel dersanelerin olması gerektiği yönünde okul öğretmenleri olumlu görüş belirtmiştir. Fakat yine de yüksek ücretlerle hizmet vermeleri nedeniyle eğitimde fırsat eşitliği ilkesine aykırı bir durum oluşturan ve oldukça yaygın bir hale gelen özel dersane sektöründe öğrencilerin özel dersane öğretmenleri lehine olan olumlu yaklaşımlarının nedenlerinin daha ayrıntılı bir şekilde araştırılması gerekir. Bu kapsamda yapılacak böylesi bir araştırmayla elde edilen bulgulardan hareketle her öğrencinin ücretsiz olarak faydalanabildiği devlet okullarında daha üst düzeyde öğretim ortamlarını oluşturmaları için destek oluşturulabilecektir.

### Kaynakça

- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi: M.Ö.1000-M.S.2007*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi: M.Ö.1000-M.S.2011*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arends, R. I. (1998). *Learning to teach*. (Dördüncü Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çeviren: D.A. Özçelik) Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Pegem A yayıncılık: Ankara.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series. New York: First Touchstone Edition.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2006). *Strategies and models for teachers: Teaching content and thinking Skills*. (Beşinci Baskı). Boston: Pearson Education.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1998). *Educational psychology*. (Altıncı Baskı). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gagne, R. M. (1977). *The conditions of learning*. (Üçüncü Baskı).New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning-and theory of instruction*. (Dördüncü Baskı).New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design*. (Dördüncü Baskı). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M., & Driscoll, M.P. (1988). *Essentials of learning for instruction*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Gök, F. (2005). Üniversiteye girişte umut pazarı: özel dershaneler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 3(11),102-109.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2004). *Models of teaching*. (Yedinci Baskı). Boston: Pearson Education.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz: Politika-eğitim-kalkınma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.
- Keskinkılıç, K. (2007). *Türk eğitim Sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- MEB (2011). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Dershaneler Yönetmeliği. Eylül 2011 tarihinde [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27383\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27383_0.html) adresinden ulaşılmıştır.
- Özçelik, D. A. (2009). *Eğitim programları ve öğretim: Genel öğretim yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- ÖZ-DE-BİR ( 2005). *Üç ülkede eğitim sistemi ve özel dershaneler: Japonya, Yunanistan, İngiltere*. Ankara: Özel Dershaneler Birliği Yayınları.
- Özden, M. (2010). Kimya öğretiminde okul ve dersane eğitiminin karşılaştırılması: Malatya ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar*, 8(2), 397-416.
- Özmen, H. (2005). Ortaöğretim kurumlarının ve özel dershanelerin Kimya öğretimine yönelik karşılaştırması, *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 26-38.
- Turan, İ., ve Alaz, A. (2007). Özel dershanelerde Coğrafya öğretiminin öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 279-292.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (1987). Sınıf içi öğretmen davranışları üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 11 (64) ,50-57.

### Extended Abstract

#### Students' Opinions on High School and Private Preparation Course Teachers' Behaviors during Teaching-Learning Processes

The question of why students need private preparation courses even though they receive formal education is critical in terms of the quality of education that students receive through formal education system. It is most probable that the underlying reason of this problem is in-class behaviors of teachers who are responsible for teaching-learning process. Because teachers are the primary indicators to specify the quality of instruction (Senemoğlu, 1987, p. 50). Since the teachers plays crucial role in implementing instructional designs and adopting learning experiences through students (Ertürk, 1998, p. 104), it is important to specify both school and prep-course teachers' in-class behaviors in order to understand the quality of the institutions. Accordingly, it is important to understand how the education of private preparation courses, having a wide range of use throughout the country, function. Also, we need to know that how effective the principles of teaching-learning process are adopted by school and private preparation course teachers. The purpose of this study is to examine if school and private preparation course teachers follow the steps according to Gagne's Instructional Design Model through teaching-learning process. The study seeks answers for the following questions.

1. Is there any difference between high school teachers' and private preparation course teachers' in-class behaviors according to Gagne's Instructional Design Model?
2. Is there any difference between high school teachers and private preparation course teachers based on students' gender variable?
3. Is there any difference between high school teachers and private preparation course teachers based on students' school type?
4. Is there any difference between high school teachers and private preparation course teachers based on the students' field?

The study is descriptive and uses screening model since it just aims to describe the condition as it is and it doesn't aim to make any change and affect the condition (Karasar, 2006, s. 77). "In-class Teacher Behavior Scale" developed by researchers was used in the study. The sampling of the research was derived from 457 students from 5 out of 293 private preparation courses in Cankaya, Ankara. "In-class Teacher Behavior Scale" was developed by researchers in order to specify students' opinions regarding teaching-learning process. As first action, relevant literature in this field was reviewed. Then, the survey items were developed based on the themes and items developed in various different instruments which are about teaching activities. The items were analyzed by a survey expert and three field experts. In this process, new items were developed by field and survey experts based on their suggestions. Also, some of the items were excluded, and some of the items were altered based on the need. Thereby, the draft instrument consisted of 64 items. A pilot study was conducted in order to test the validity and reliability of the survey instrument upon confirmation of the changes on each item by field experts. For the pilot study, the sample was selected among high school students attending private preparation course in Ankara, Çankaya. The study group consisted of 260 voluntary students from the private preparation course which allowed the implementation of pilot study. Female and male student population was distributed to study groups in proportion while creating groups. Factor analysis method was applied in the study in order to specify the test dimensions of pilot study results.

Based on the results of the analysis, 40 conjoint items were selected among the items which are associated with the students' opinions regarding private preparation course and public school teachers. The selected items' factor values ranges between, 758 and, 529 for high school teachers and, 735 and, 318 for private preparation course teachers. Factor analysis was re-applied for the selected 40 items of the survey instrument. The developed survey instrument's Cronbach's Alpha value was 0, 96 for public school teachers and this value is 0, 95 for private preparation course teachers.

The paired samples t test was applied in order to specify if there is any significant difference in students' evaluation of private preparation course and high school teachers. Also, the study used paired samples t test to examine if there is any significant difference in students' evaluation of private preparation course and high school teachers based on gender, field, and school type. The analysis found significant relationship that the average scores of private preparation course teachers was higher than it is of the high school teachers.

The findings of the study indicate that students view private preparation course teachers more effective than schools teachers. It can be assumed that students find private preparation course teachers more effective because those teachers maintain more specific instruction for the preparation of university entrance exam. Accordingly, a study conducted by Ozden (2010) on the achievements of the chemistry course found that the effect of school teachers on chemistry is only 7.2% according to the students. Considering that private preparation courses do not have a long period comparing to the schools under national education system, the reasons why private preparation courses are viewed more effective than schools by students should be investigated. In this way, some policy implications about how school education system can reach effective instructional environment can be derived.

# Assessment of the General Secondary Education Curricula in Turkey

## Türkiye’de Genel Ortaöğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Nevriye YAZÇAYIR\*, Kıymet SELVİ\*\*, Özcan DEMİREL\*\*\*

### *Abstract*

In this qualitative study, an analysis and comparison of the current and previous general secondary education curricula were carried out through document analysis. The methodology of the study was developed in compliance with Demirel’s Analytical Curriculum Evaluation Model that constitutes a basis for curriculum evaluation. The model has two components. The first component includes the curriculum itself as well as the written materials relevant to the program. The second component is the opinions of beneficiaries of the curricula. In the first component, the existing and previous curricula on English (Foreign Language), Language and Expression - Turkish Language and Literature (Turkish Proficiency), Mathematics - Geometry, Physics – Chemistry - Biology (Science), History - Geography (Social Sciences) are compared and evaluated based on the Model. Curriculum evaluation criteria developed by Demirel consist of five components as context, objective, content, process, and evaluation. In conclusion, all of previous curricula were insufficient or partially sufficient and newly developed curricula were partially sufficient or sufficient according to curriculum evaluation criteria.

**Key words:** Curriculum evaluation, Demirel’s analytical curriculum evaluation model, general secondary education curricula, curriculum evaluation criteria.

### *Öz*

Bu araştırmada nitel bir araştırma deseni olan doküman analizi kapsamında genel ortaöğretim kurumlarında uygulanan mevcut ve önceki ders programlarının analizi ve karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın yöntemi, programların değerlendirilmesine temel teşkil eden Demirel (2011)’in Analitik Program Değerlendirme Modeliyle tutarlı olarak geliştirilmiştir. Modelin iki boyutu vardır. Birinci boyut; programın kendisi ve programla ilgili yazılı materyaller. İkinci boyut ise programdan yararlanan paydaşların görüşleridir. Bu çalışmada modelin birinci boyutu esas alınmıştır. Karşılaştırmaya esas programlar İngilizce (Yabancı Dil), Türk Edebiyatı-Dil ve Anlatım (Türkçe Yeterliliği), Matematik – Geometri, Fizik–Kimya–Biyoloji (Fen Bilimleri), Tarih–Coğrafya (Sosyal Bilimler) dir. Programların değerlendirilmesi ve karşılaştırılması için Demirel tarafından geliştirilen program değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Ölçütler; Bağlam, Hedef, İçerik, Süreç ve Değerlendirme olmak üzere 5 boyutu kapsamaktadır. Önceki ve mevcut programlar değerlendirme ölçütleri temelinde karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Sonuçta, program değerlendirme ölçütlerine göre bir önceki bütün ders programları yetersiz ya da kısmen yeterli olarak değerlendirilirken, yeni geliştirilen bütün ders programları ise kısmen yeterli ya da yeterli olarak değerlendirilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Program değerlendirme, Demirel’in analitik program değerlendirme modeli, genel ortaöğretim programları, program değerlendirme ölçütleri.

---

\* Assist. Prof. Dr., Gazi University, e-mail: yazcayir@gmail.com

\*\* Prof. Dr., Anadolu University, e-mail: kselvi59@gmail.com

\*\*\* Prof. Dr., Hacettepe University, Cyprus International University, e-mail: demirel.ozcan@gmail.com

## Introduction

According to Tanner & Tanner, curriculum is defined as “the planned guided learning experience and intended learning outcomes formulated through a systematic reconstruction of knowledge and experiences under the auspices of the school for the learner’s continuous and willful growth in academic, personal and social competence” (cited in Bharvad, 2010). Curriculum development is a process of designing, implementing, evaluating and reorganizing the curriculum in accordance with the data obtained from the curriculum evaluation (Erden, 1998; Gürkan, 2005).

Organizing and conducting of objectives/attainments, content, teaching-learning process and evaluation elements of curriculum according to the needs of society and individuals, requirements of the era, scientific and technological developments is a fundamental/basic condition of education. The quality of education increases unless/when are eliminated disruptions and shortcomings of curricula implemented/applied, unless/when curricula implemented are reorganized according to changes in society and in the field of science, in other words, unless/when curricula are developed (Tyler, 1969).

Curriculum evaluation is the decision-making process on the effectiveness of a curriculum (Demirel, 2006). The main purpose of the evaluation is to determine the degree of effectiveness of training activities and to prepare the ground for this effectiveness enhancing measures (Yıldırım, 1999). Eisner has determined the functions of curriculum evaluation, as diagnosing, reviewing, comparing, identifying educational needs and determining whether objectives have been achieved (Morrison, 1993). As long which the implemented curriculum evaluated, is checked whether fulfills the functions of educational institutions and is provided opportunity to curriculum development for bringing more qualified situation of education. Curriculum Development activities is sometimes carried out in the scope of educational reforms.

The development and change of the curriculum as an issue on both global and national agenda is quite remarkable. Although the drives and sources for educational change differ, the topic is never far from the centre of national and international debate and hence reviews. The literature is considerable on the so-called sources and drives for curriculum changes but much could be argued to consist of a drive towards higher educational standards and achievements. The Secondary Education Reform Project in Turkey started in 2006. The project targets were to restructure the general and vocational-technical secondary education system, improve the quality, develop the curricula, and equip the teacher education and educational environment in line with the renewed curricula (Mone, 2012).

The project realized curriculum development for the 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades of general and vocational-technical secondary education, the implementation of the developed curricula in schools, preparation and revision of textbooks, modules and other educational materials pertinent to relevant courses, the introduction of the curricula to principals and teachers in schools and organization of seminars. Work for evaluating the curricula prepared for general and vocational technical secondary education institutions was carried out in the 2011-2012 academic year and it aimed at providing information feedback to the system concerning the quality of the curricula (Mone, 2012).

This study covers the evaluation of curricula implemented in General Secondary Education Institutions. In this respect, we can consider the curriculum evaluation study as the last and supplementary link in the curriculum development process. Evaluation results provide curriculum development experts with information on continuing or reviewing the curricula, or shifting to a new stage (Demirel, 2011).

Different approaches are used for data collection and the interpretation of collected data in order to evaluate a curriculum. The Goal-based curriculum evaluation approach is dependent upon the attainment level of the desired objectives at the end of curriculum implementation. Tyler's Evaluation Model, Metfessel-Michael Evaluation Model, Provus's Discrepancy Evaluation Model and Scriven's Goal-Free model are good examples for goal-based curriculum evaluation approach (Yüksel, 2010).

Management based curriculum evaluation approach is an approach advocating that the information obtained from the curriculum evaluation process can be used effectively by individuals who especially situated on the units of administrative like decision-makers, boards, managers. This approach focuses on the decisions of the curriculum managers. Stufflebeam's Systems Approach-CIPP (Context -Input-Process-Product) and Alkin's UCLA curriculum evaluation model are models of management based curriculum evaluation approach. (Yüksel, 2010).

Another curriculum evaluation approach is expert focused curriculum evaluation approach that based on the professional expertise of experts in the field of curriculum evaluation. In this approach, formal expert reviews (accreditation boards), informal expert reviews (thesis juries) panel reviews (agencies, major award juries) and individual assessments (consulting services) are situated. Eisner's Educational Expertise and Criticism Model is a suitable model to this approach. (Yüksel, 2010).

Some of curriculum evaluation models give importance on document analysis and focus on curriculum plan. Some of them focus on students' achievement and give importance to objectives and outcomes of the curriculum. Some of the curriculum evaluation studies yield data about student performances, whereas some other produce information about teaching strategies, some of them need to collect views of stakeholders (Osterlind, 1988) by means of qualitative and quantitative research design.

Demirel's Analytical Curriculum Evaluation Model taken as a basis for this study focused on evaluating general secondary education curricula. DACEM is based on two components. The first component comprises the curriculum itself and the written materials relevant to the curriculum. The second component is the opinions of beneficiaries of the curricula. The model also contains data sources applicable to both components (Demirel, 2011). In this study, the curriculum evaluation is based on the first component of DACEM which is shown in Figure 1.

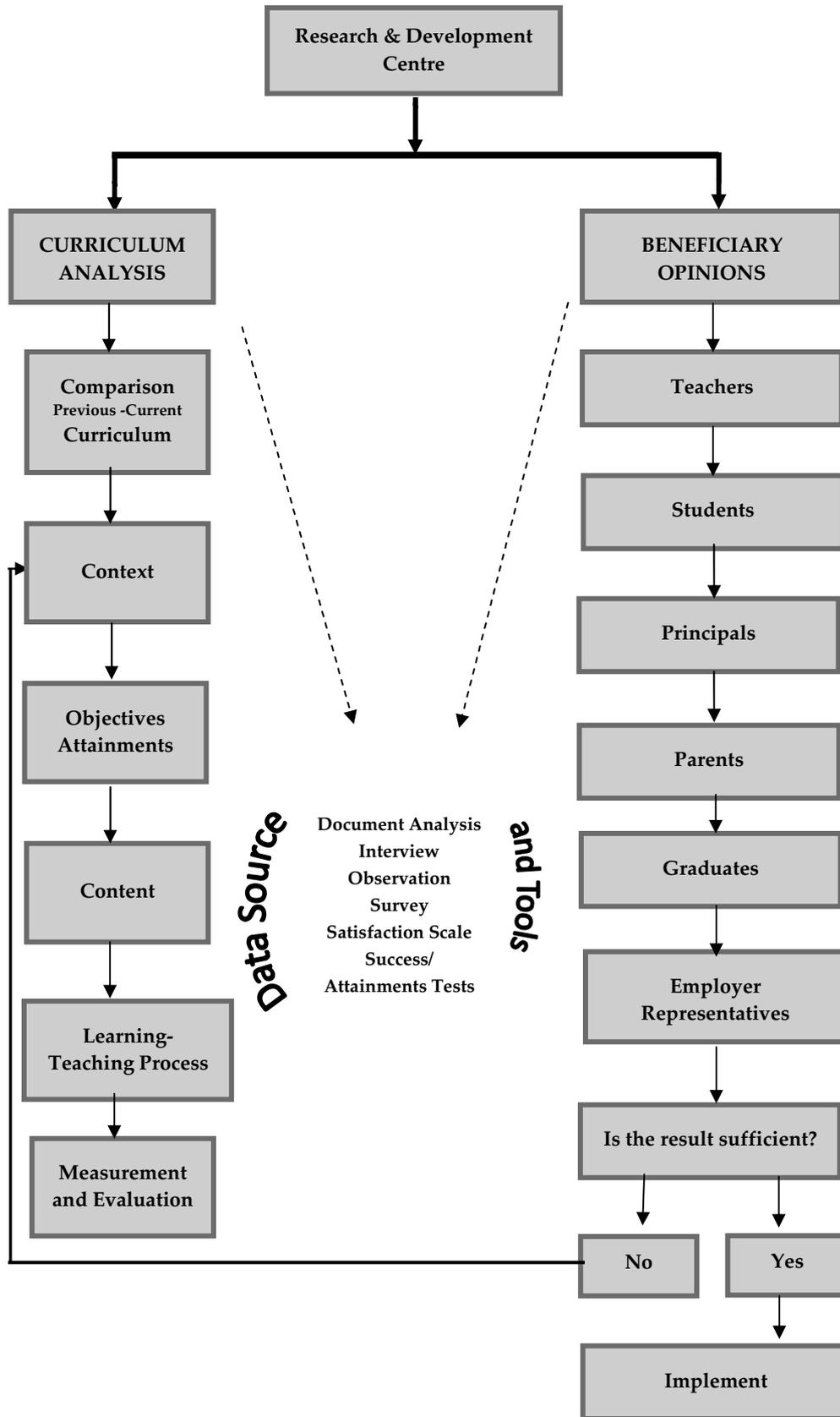


Figure 1. Demirel's Analytical Curriculum Evaluation Model-DACEM (Demirel, 2012, p.181)

### *Purpose of the Research*

The purpose of the research is to critically analyse the previous and newly developed curricula of general secondary education for the 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades.

### *Problem Statement*

How is the difference observed in the evaluation and comparison process between the previous and newly developed general secondary education curricula?

### *Sub Problems*

1. How is the difference between the newly developed curricula and the previous curricula when they were compared according to curriculum evaluation criteria?
  - Language (English-Turkish Literature - Language and Speech),
  - Mathematics - Geometry,
  - Natural Sciences (Physics, Chemistry and Biology),
  - Social Studies (History and Geography).
2. How is the difference between the newly developed curricula and the previous curricula with the respect to dimensions of curriculum mentioned below?
  - Context (theoretical framework),
  - Objective (behaviour / attainment),
  - Content,
  - Learning-teaching process,
  - Measurement and evaluation.

## **Method**

### *Research Design*

The first component of Demirel's (2012) Analytical Curriculum Evaluation Model was taken as the basis for establishing the methodology of the present study in evaluating the general secondary education curricula. In accordance with the first component of model, the research was designed and carried out as a qualitative study using document analysis as shown in Figure 1. In tackling the first component of the analytical curriculum evaluation model, previous and current curricula were compared in terms of a) context b) objectives / attainments, c) content, d) learning-teaching process, and d) measurement and evaluation as shown in Figure 2.

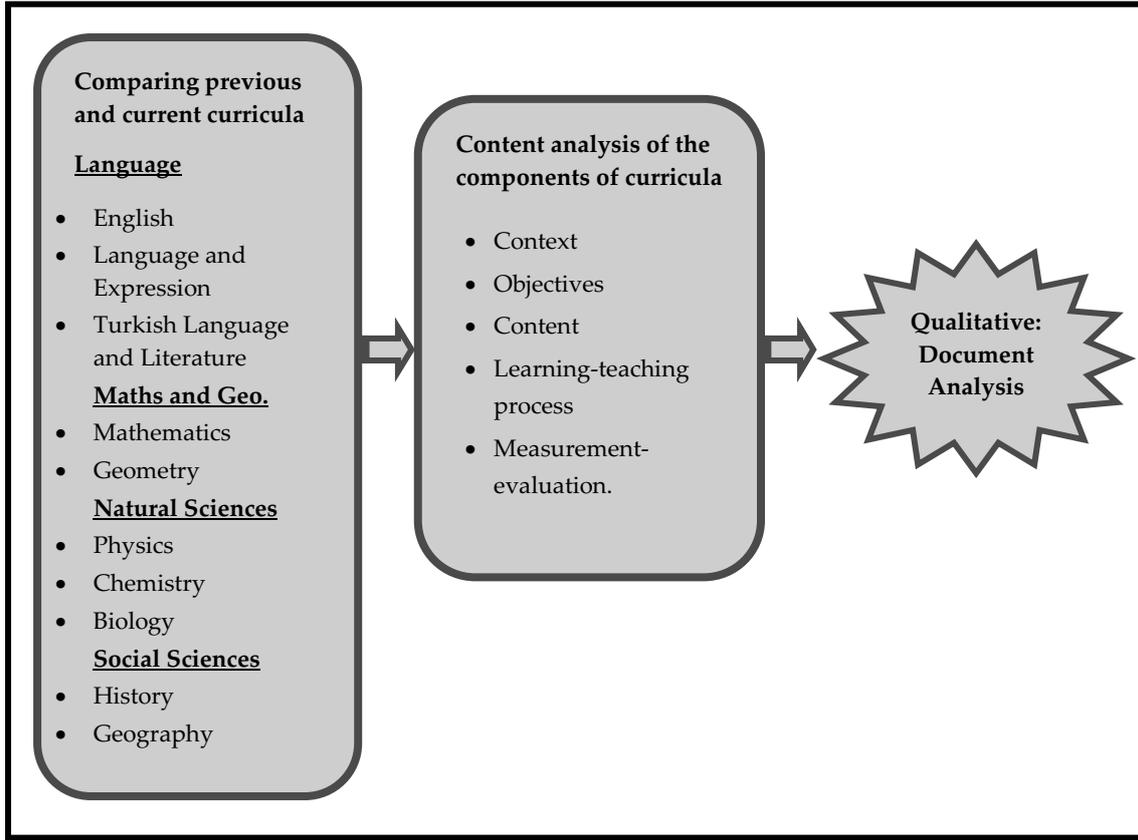


Figure 2. Research Process

### *Document Analysis*

The ‘population’ for the data required for document analysis in the research consists of the previous and current curricula. In the study, all of the current and previous curricula pertinent to four general education areas – four pairs of curricula determined were accessed and a full count was done. All the curricula were obtained from Ministry of National Education (MoNE). Curricula on which the comparison was based were in the following areas: Language (English – Turkish Proficiency [Language and Expression – Turkish Language and Literature]), Mathematics – Geometry, Science (Physics – Chemistry – Biology), Social Sciences (History – Geography).

### *Data Collection*

The “Curriculum Evaluation Criteria” developed by Demirel were used to evaluate and compare the curricula. They were used in accordance with the “Curriculum Analysis” component of Demirel’s Analytical Evaluation Model (2012). The Curriculum Evaluation Criteria cover 5 components such as Context, Objectives, Content, Learning–Teaching Process, and Measurement and Evaluation. There are 15 criteria in total, 3 criteria from each component. The “Curriculum Evaluation Criteria” are shown in Table 1.

Table 1.

*Curriculum Evaluation Criteria (Demirel, 2011, p.353)*

<b>CURRICULUM EVALUATION CRITERIA</b>		
Please put the mark after evaluated the curriculum components	(-, ⊥, +)*	
<b>Context</b>	<b>Previous</b>	<b>New</b>
<b>Cx1:</b> Is there a specific philosophy upon which the curriculum is based?		
<b>Cx2:</b> Was a specific learning theory (or theories) adopted in the curriculum?		
<b>Cx3:</b> Was a curriculum operating manual prepared?		
<b>Objective</b>	<b>Previous</b>	<b>New</b>
<b>O1:</b> Were the objectives/attainments/competencies expressed in accordance with hierarchical classification principles according to the specifications of the subject area?		
<b>O2:</b> Were objectives/attainments/competencies suitable for the student level? Were student levels of readiness taken into account?		
<b>O3:</b> Were activity examples in compliance with objectives/attainments/competencies presented accurately?		
<b>Content</b>	<b>Previous</b>	<b>New</b>
<b>Cn1:</b> Was the content established in accordance with objectives/ attainments/ competencies? Was the objective/attainment/competency and content relationship established? Was a Table of Specifications provided?		
<b>Cn2:</b> Was content design made in accordance with the subject area (linear, cyclical, core and the like.)?		
<b>Cn3:</b> Were the interest, cognitive, affective and psychomotor development characteristics of students taken into consideration for content selection? Was it relevant for students?		
<b>Process</b>	<b>Previous</b>	<b>New</b>
<b>P1:</b> Were the teaching strategies, method and techniques suitable for the objectives/attainments/competencies, and was their involvement specified in the work?		
<b>P2:</b> Were the examples given in relation to the teaching of the course student-centered, and were these consistent with the curriculum objectives/ attainments /competencies?		
<b>P3:</b> Did the teaching materials conform to the objectives/attainments/competencies, and were these easily accessible for the region in which the curricula will be implemented?		
<b>Evaluation</b>	<b>Previous</b>	<b>New</b>
<b>E1:</b> Was how the objectives/behaviors/attainments/competencies will be tested demonstrated with examples?		
<b>E2:</b> Were the examples given for testing situations qualified to measure the behavior/attainments/competencies of relevant subjects? Do they coincide with the hierarchical classification level of objectives?		
<b>E3:</b> Were alternative evaluation techniques used when evaluating the objectives/ attainments/competencies?		

\* **Note:** The marks used in the evaluation have the following meanings:

- (+) The relevant criteria is fully covered in the curriculum
- (⊥) The relevant criteria is partially covered in the curriculum
- (-) The relevant criteria is not included in the curriculum

### *Data Analysis*

Descriptive analysis was used in analyzing and comparing the existing and previous curricula. Two researchers evaluated curricula by using the curriculum evaluation criteria. The content analysis was carried out in two different stages. The content analysis in the first stage was fulfilled by two experts independently. Then, results of each analysis were reviewed by the research team at the second stage and the consensus was provided among the experts' assessments. This process was applied to each previous and current curriculum developed in this project. The research team interpreted the research findings concerning the previous and current curricula according to the criteria in Table 1.

## **Findings**

### *The Findings Related to the First Sub-Problem*

In this section, how the differences are observed when the newly developed Language (English-Turkish Literature - Language and Speech), Mathematics - Geometry, Natural Sciences (Physics and Chemistry - Biology) Social Studies (History and Geography) curricula were compared with the previous curricula.

#### *Language (English - Turkish Literature - Language and Speech)*

In terms of context, the previous Language curricula were insufficient and new curricula were partially sufficient. In terms of objective-attainment, the previous English curriculum was partially sufficient; the previous Turkish Literature - Language and Speech curricula were insufficient and new Language curricula were partially sufficient. In terms of content, the previous and new Language curricula were partially sufficient. In terms of learning-teaching process and measurement-evaluation criteria, the previous English curriculum was partially sufficient and new curriculum was sufficient; the previous Turkish Literature - Language and Speech curricula were insufficient and new curricula were sufficient.

#### *Mathematics – Geometry*

In terms of context, the previous Mathematics – Geometry curricula were insufficient and new curricula were partially sufficient. In terms of objective-attainment, the previous and new curricula were partially sufficient. In terms of content, the previous Mathematics curriculum was partially sufficient and new curriculum was insufficient; the previous Geometry curriculum was partially sufficient and new curriculum was sufficient. In terms of learning-teaching process, the previous Mathematics curriculum was insufficient and new curriculum was partially sufficient; the previous Geometry curriculum was insufficient and new curriculum was sufficient. In terms of measurement-evaluation, the previous Mathematics curriculum was insufficient and new curriculum was partially sufficient; the previous Geometry curriculum was insufficient and new curriculum was sufficient.

#### *Natural Sciences (Physics, Chemistry and Biology)*

In terms of context, the previous Physics curriculum was insufficient and new curriculum was partially sufficient; the previous Chemistry curriculum was insufficient and new curriculum was sufficient; the previous and new Biology curriculum was sufficient. In terms of objective-attainment, the previous and new Physics curricula were insufficient; the previous Chemistry curriculum was insufficient and new curriculum was partially sufficient; the previous Biology curriculum was sufficient and new curriculum was partially sufficient. In terms of content, the previous Physics curriculum was insufficient and new curriculum was partially sufficient; the previous and new Chemistry curricula were sufficient; the previous Biology curriculum was sufficient and new curriculum was partially sufficient. In terms of learning-teaching process, the previous and new Physics curriculum were partially sufficient; the previous Chemistry curriculum was partially sufficient and new curriculum was sufficient; the

previous Biology curriculum was sufficient and new curriculum was partially sufficient. In terms of measurement-evaluation, the previous and new Physics curricula were insufficient; the previous Chemistry curriculum was insufficient and new curriculum was sufficient; the previous and new Biology curriculum was sufficient.

#### *Social Studies (History and Geography)*

In terms of context, the previous and new History and Geography curricula were insufficient. In terms of objective-attainment, the previous and new History curricula were partially sufficient; the previous Geography curriculum was insufficient and new curriculum was partially sufficient. In terms of the content, the previous History curriculum was sufficient and new curriculum was insufficient; the previous and new Geography curriculum was partially sufficient. In terms of the learning-teaching process, the previous and new History curricula were partially sufficient; the previous Geography curriculum was insufficient and new curriculum was sufficient. In terms of measurement-evaluation, the previous History and Geography curricula were insufficient and new curricula were sufficient.

#### *The Findings Related to the Second Sub-Problem*

In this section, how the differences are observed when newly developed secondary education curricula were compared with the previous curricula according to the context (theoretical framework), objective-attainment, content, learning-teaching process and measurement and evaluation component.

#### *Context (Theoretical Framework)*

In terms of context, the previous language curricula (Turkish Literature, Language and Expression and English) were insufficient and new curricula were partially sufficient; previous social sciences curricula (History and Geography) were insufficient and new curricula were partially sufficient; previous natural sciences (Physics, Chemistry and Biology) and Mathematics (Math and Geometry) curricula were insufficient, and new curricula were partially sufficient.

#### *Objective-Attainment*

In terms of the objective-attainment, the previous language curricula were insufficient, and new curricula were partially sufficient, previous social sciences curricula were insufficient and the new curricula were partially sufficient, and both previous and new natural sciences and maths curricula were partially sufficient.

#### *Content*

In terms of the content, the previous and new language curricula were partially sufficient; previous social sciences curricula were insufficient but new curricula were partially sufficient; previous natural sciences and maths curricula were partially sufficient and new curricula were sufficient.

#### *Learning-Teaching Process*

In terms of the learning-teaching process, the previous curricula of the language group were insufficient and new curricula were sufficient; social sciences previous curricula were partially sufficient and new curricula were sufficient; the natural sciences and mathematics group's previous curricula were insufficient but new curricula were sufficient.

#### *Measurement and Evaluation*

In terms of measurement and evaluation, the previous curricula of language group were insufficient and new curricula were sufficient; previous curricula of social sciences were partially sufficient and new curricula were sufficient; and previous curricula of natural sciences and mathematics group were insufficient and new curricula were sufficient.

## Discussion

In conclusion, all of previous curricula were insufficient or partially sufficient and newly developed curricula were partially sufficient or sufficient according to curriculum evaluation criteria. The current curricula should include information about the philosophy of the curriculum and learning-teaching theories in the written texts of the curricula. This information should be included under the heading "Structure of the Curriculum". Alternatively, it could be explained under the headings of "Philosophy of the Curriculum" and "Learning and Teaching Theories" in the initial parts. It is considered as important to include in the teacher's manual, the summary information related to the philosophy of curriculum and the learning-teaching theories implied by the curriculum. No evidence was found in the study to the effect that the attainments envisaged in the current curricula are designed based on a certain systematic model or taxonomy. For this reason, curriculum attainments should be reviewed and rewritten taking into account their measurability and development characteristics according to a certain model to be defined.

The curricula should be prepared in order to ensure that the objectives-attainments, content, learning and teaching process, measurement and evaluation processes are integral and consistent with each other. The units, subjects and subject sub-headings should be designed and written in a clear and detailed manner in the content of the curriculum prepared based on the attainments desired. The curricula should indicate the content and syllabus design approaches that are taken as a basis (modular, linear, spiral, core etc.). Accordingly, the curricula contents should be reviewed taking into account these content design approaches, the findings obtained from implementation, and the results from the student assessments. The curricula learning-teaching process should include qualitative and quantitative good examples and practices suitable with the attainments. It was observed that student-centered learning strategies, methods and techniques were recommended in the curricula. However, according to the results of the other research studies that mentioned below, it is stated that lecture and question-answer methods and thus a teacher-centered implementation is dominant in schools. Whereas, in this study, alternative measurement and evaluation methods integrated into the curricula are considered as a point of strength. Also, it should be ensured that people who are experts in the fields of curriculum development and measurement-evaluation who hold doctoral degrees related to this area are employed on a full-time basis, and those who are experts in the fields of education philosophy, learning psychology and information communication technologies are employed on a part-time basis.

In this research, the assessment of beneficiaries which is the second component of curriculum evaluation model was carried out by determining the opinions of teachers, administrators, students, parents and graduate students relating to the newly developed secondary education curricula and curriculum implementation. According to the findings, stakeholders have positive opinions about the context, attainments, content, teaching-learning process and assessment dimensions of the new general secondary curriculum. However, teachers have pointed out that curriculum activities are not very satisfactory. In addition, although most of the teachers declare that they use student-centered strategies, methods and techniques in the implementation phase, but according to student interview results, teacher-centered practices are widely used in classes (Mone, 2012).

For this reason, it will be beneficial to provide the teachers with training on learner-centered teaching methodology and to prepare micro-teaching methods and examples on this issue; also implementing information communication technologies embedded learning. On the other hand, most of the teachers are not aware of the alternative evaluation techniques and they do not use in practice. It was observed that these methods were not sufficiently included in school and classroom practices and assessment methods. Accordingly, teachers should be offered to take in-service training courses on this issue and numerous example materials related to implementation should be prepared.

## References

- Bharvad, A. J. (2010). Curriculum evaluation, *International Research Journal*, September VOL I (12), 72-74.
- Demirel, Ö. (2006) *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (10.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (Curriculum development from theory to practice). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (Curriculum development from theory to practice). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden,M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürkan, T. (2005). Programın yapısal boyutları ve program geliştirme süreci. M.Gültekin (Ed.). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Mone (Ministry of National Education) (2012). The project of “A Research into Assessment of the Beneficiaries of the Curriculum Reform of the Secondary Education Project”. The Republic of Turkey, The Ministry of National Education, the General Directorate of European Union and Foreign Relations.
- Morrison, G. S. (1993). *Contemporary curriculum*. K-8. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Osterlind, S. J. (1988). An NCME Instructional Module on Using CKTS in Curriculum Evaluation. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1988, Fall, 23-30.
- Tyler, R. (1969). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

## Geniş Özet

### Türkiye’de Genel Ortaöğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Genel Ortaöğretim Kurumlarında uygulanan programların değerlendirmesine yönelik bu araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarının mevcut programlarıyla bir önceki programlarını analitik olarak karşılaştırmaktır. Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Dünya Bankası (IBRD) arasında 22 Şubat 2006 tarihinde imzalanan ikraz anlaşması sonucu, 31 Mart 2006 tarih ve 2006/10275 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile yürürlüğe girmiş olan Orta Öğretim Projesi (OÖP) 31 Aralık 2011 tarihi itibarıyla tamamlanmıştır. Ortaöğretim projesinin hedefi değişen ve gelişen küresel yaklaşımlara uygun olarak, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek şekilde ortaöğretimin kalitesinin, ekonomik uygunluğunun ve eşitlik düzeyinin artırılmasıdır. Bu kapsamda; genel, mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminin yeniden yapılandırılması, kalitesinin artırılması, programlarının geliştirilmesi ve yenilenen programlara göre öğretmen eğitimi ile eğitim ortamlarının donatılması amaçlanmıştır. 2011-2012 öğretim yılında da genel ve mesleki teknik ortaöğretim kurumları için hazırlanan programların değerlendirmesi çalışmasına yer verilerek programların niteliği konusunda sisteme bir bilgi dönüşü sağlanmak istenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel bir araştırma deseni olan doküman analizi kapsamında mevcut ve önceki ders programlarının analizi ve karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın yöntemi, programların değerlendirilmesine temel teşkil eden Demirel (2011)’in Analitik Program Değerlendirme Modeliyle tutarlı olarak geliştirilmiştir. Modelin iki boyutu vardır. Birinci boyut; programın kendisi ve programla ilgili yazılı materyaller. İkinci boyut ise programdan yararlanan paydaşların görüşleridir. Bu çalışmada modelin birinci boyutu esas alınarak Yabancı Dil (İngilizce), Türkçe Yeterliliği (Türk Edebiyatı-Dil ve

Anlatım), Matematik – Geometri, Fen Bilimleri (Fizik-Kimya-Biyoloji), Sosyal Bilimler (Tarih-Coğrafya) ders programları değerlendirilmiştir. Programların değerlendirilmesi ve karşılaştırılması için “Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütleri” kullanılmıştır. Bu ölçütlerin oluşturulmasında, Demirel (2011)’in Analitik Program Değerlendirme Modelinin “Program Analizi” boyutu ile uyumlu olarak yine Demirel tarafından geliştirilmiş “Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütleri”nden yararlanılmıştır. Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütleri; Bağlam, Hedef, İçerik, Öğrenme-Öğretme süreçleri ve Değerlendirme olmak üzere 5 boyutu kapsamaktadır. Ölçekte her boyut altında 3’er ölçütten olmak üzere toplam 15 ölçüt bulunmaktadır. Eski ve yeni programların analiz edilerek karşılaştırılmasında içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak eski genel ortaöğretim programlarının tamamı bağlam ölçütüne göre uygun değil, yeni programlar ise kısmen uygun; tüm eski genel ortaöğretim programları hedef ölçütlerine göre uygun değil, yeni programlar ise kısmen uygun, hem eski hem de yeni genel ortaöğretim programları içerik ölçütüne göre kısmen uygun; tüm eski genel ortaöğretim programları öğrenme-öğretme süreci ölçütlerine göre uygun değil, yeni programlar ise uygun; tüm eski genel ortaöğretim programları ölçme ve değerlendirme ölçütlerine göre uygun, yeni programlar ise uygundur. Bu değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeni geliştirilen programlara yönelik aşağıda yer alan öneriler sunulmaktadır. Mevcut programlarda programların felsefesine, öğrenme-öğretme kuramlarına ilişkin bilgiler, programın giriş/bağlam kısmında yazılı metin olarak yer almalı ve bu bilgiler, “Programın Yapısı” başlığı altında açıklanmalıdır. Alternatif olarak programın ilk kısımlarında “Programın Felsefesi” ve “Öğrenme ve Öğretme Kuramları” başlıkları altında da açıklanabilir. Programın felsefesine ve öğrenme-öğretme kuramlarına ilişkin özetleyici bilgilere öğretmen el kitaplarında da yer verilmelidir. Eğitim programları, başta kazanımlar olmak üzere içerik, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutları arasında birbirleriyle bütünlük ve tutarlılık olacak bir biçimde hazırlanmalıdır. Çalışmada mevcut programlarda yer alan kazanımların belli bir sistematığe, modele ya da aşamalı sınıflamaya uygun olarak tasarlandığına dair bir kanıt bulunamamıştır. Oysa programda yer alan kazanımlar için hem etkinlik havuzu oluşturmada hem de soru bankası oluşturmada belli bir sistematığın olması gerekir. Bu nedenle programların kazanımları, tanımlanacak belli bir modele göre ölçülebilir ve öğrenci gelişim özellikleri de dikkate alınacak şekilde gözden geçirilmeli ve yeniden yazılmalıdır. Mevcut programlarda yer alan kazanım boyutunun kuramsal boyutunu güçlendirmek için Anderson ve arkadaşları (2001) tarafından hazırlanan ‘Eğitim Hedeflerinin Boyutlandırılmış Aşamalı sınıflaması’ bunun için çok yararlı olabilir. Boyutlandırılmış aşamalı sınıflamaya ilişkin literatürde Türk üniversitelerinde yeni çalışmalara yer vermeye başlanmıştır. Bakanlık- Üniversite işbirliği ile bu çalışmaların yürütülmesinde ve programların kuramsal boyutunun güçlendirilmesinde yarar görülmektedir. Kazanımlara dayalı olarak hazırlanan programların içeriğinde üniteler, konular ve konu alt başlıkları açık ve ayrıntılı bir şekilde tasarlanmalı ve yazılmalıdır. Programların içerik boyutunda gerek öğrencileri kazanımlara ulaştıracak içeriği ve etkinlikleri belirlemek gerekse kazanımlara ulaşılma düzeyini belirleyici ölçme ve değerlendirme işlemlerini kolaylaştırmak için; her bir ders ve ünite için belirtke tablolarına yer verilmelidir. Seviye belirleme ve benzeri sınavları hazırlamakla yükümlü ÖSYM ve MEB sınav bürosunda çalışan tüm test uzmanları da sınav sorusu yazmadan önce “Belirtke Tablosu” hazırlamaktadırlar. Bu nedenlerle, eğitim programlarında “Belirtke Tablo”larına yer verilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca programlarda temel alınan içerik düzenleme yaklaşımları (modüler, sarmal, çekirdek vb.) belirtilmelidir. Buna göre programların içerikleri, tanımlanacak içerik düzenleme yaklaşımlarına, uygulamadan elde edilen bulgulara, sonuçlara dayalı olarak gözden geçirilmelidir. Programlarda öğrenme-öğretme sürecinde kazanımlara uygun nitelik ve nicelikte örnek etkinlikler geliştirilmeli ve kazanımlara uygun öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerinin nasıl işe koşulacağına ilişkin örnek etkinlik planları ve açıklamalar da programlarda yer almalıdır. Çalışmada, tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri programların güçlü bir yanı olarak görülmekle birlikte yapılan diğer araştırma sonuçlarına göre bu yöntemlere uygulamada yeterince yer verilmediği ve bu konuda öğretmenlerin uygulamada sorunlar yaşadığı görülmektedir.

# Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşlerinin Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında İncelenmesi\*

## An Analysis of Instructors and Teacher Candidates' Views on Community Service Practices Course in the Context of Democratic Citizenship Education

Özlem KAF HASIRCI\*\*, Mediha SARI\*\*\*

### Öz

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim fakültelerinde okutulan Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersinin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler ışığında THU'nun etkililiğinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesidir. Araştırmaya, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 213 öğretmen adayı ile bu bölümlerde THU dersini yürütmekte olan altı öğretim elemanı katılmıştır. Verilerin toplanmasında, "Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşler Anketi" ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Toplanan nicel verilerin betimsel istatistikleri incelenmiş, nitel veriler üzerinde ise betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının THU dersine yönelik olumlu görüşte oldukları, dersin kazanımlarının üst düzeyde gerçekleştiğini düşündükleri ve bu dersin eğitim fakültesi programında yer alması gerektiğine inandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları THU dersinin, kişisel, mesleki ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtirken, bu dersin demokratik vatandaşın önemli özelliği olan aktif katılımçılık davranışlarının kazanılmasına nispeten daha az katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Topluma hizmet uygulamaları, öğretmen yetiştirme, demokratik vatandaşlık eğitimi.

### Abstract

The main purpose of the study is to evaluate Community Service Practices Course (CSPC) according to the opinions of instructors and prospective teachers, and investigating the affectivity of this course in terms of democratic citizenship education with the light of these opinions. The participants of the study consisted of 213 prospective teachers and six instructors responsible for the CSPC. Community Service Practices Course Questionnaire and semi-structured interview forms were used as data collection tools. In analyzing the data, descriptive statistics for quantitative data and descriptive analysis for qualitative data were used. Research results indicated that prospective teachers mostly agreed with learning outcomes of the CSPC are mostly realized, and this course highly contributes to gaining the characteristics of a democratic citizen. In accordance with the findings most of the prospective teachers have positive attitudes toward CSPC and they believe that this course should be included in the teacher education programs.

**Key words:** Community service practices Course, teacher training, democratic citizenship education

\* Bu çalışma 5-8 Ekim 2011 tarihleri arasında gerçekleştirilen I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, e-posta: ozlemkaf@cu.edu.tr

\*\*\* Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, e-posta: msari@cu.edu.tr

## Giriş

Gençler arasında vatandaşlık beceri ve tutumlarının gelişiminin desteklenmesi, eğitimin önemli bir amacı olagelmıştır. Print (2007), demokraside gençlerin katılım hakkında bilgi edinmeleri için en güçlü ve en çok savunulan kurumun okul olduğunu belirtmektedir. Ülkedeki tüm bireylere ulaşma gücüne sahip olan okullar, vatandaşlık değerlerinin kazandırılmasında doğrudan sorumludurlar. Demokratik eğitimin amacı, eleştiren, araştıran, demokratik değerleri bilen ve uygulayan kişiler yetiştirmektir. Bu niteliklerle donanmış bireyler yetiştirmenin ön şartlarından biri, kendisi bu özelliklere sahip öğretmenler yetiştirmektir. Çünkü kendisi demokratik bilgi, beceri ve değerleri tam anlamıyla edinememiş, demokrasi kültürünü içselleştirememiş öğretmenlerin, okulda öğrencileri için demokrasinin yaşandığı bir ortam yaratmaları da beklenemez. Print, Ornstrom ve Nielsen (2002), gençlerin aktif demokratik vatandaşlar olarak yetiştirilmesinde demokratik bir okul kültürü yaratılmasının zorunlu olduğunu belirtmekte; bunun için de öğretmen rollerinin daha demokratik olacak şekilde dönüştürülmesinin önemini vurgulamaktadır.

Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi, demokratik vatandaşın bilgi, beceri ve değerlerine sahip öğretmenler yetiştirmede etkili bir araç olarak kullanılabilir. THU'nun, gençlerin bilişsel, duyuşsal, politik ve sosyal gelişimlerine olumlu yönde katkılar yaptığı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Fredric & Reiher, 2001; Gallant, Smale, & Arai, 2010; Waldstein & Reiher, 2001). Uğurlu ve Kırıl'a (2011) göre, eğitim-hizmet bütünleşmesini sağlamanın yanı sıra THU, öğrencilerin çağdaş ve demokratik bir toplumsal yaşamın gereği olarak toplumsal sorumluluk, katılımçılık ve demokrasi bilinci ile yetişmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Çuhadar (2008) da öğretmen adaylarının bu derste bir anlamda yurttaşlık uygulamalarına tabi tutulduklarını belirtmektedir. Astin, Vogelgesang, Ikeda ve Yee (2000), THU'ya katılmanın, akademik başarıdan eleştirel düşünmeye, öz yeterlik algısından katılımçılığa yönelik inançlara, liderlik becerisinden kişilerarası ilişkilerdeki becerilere kadar birçok açıdan katkılar sağladığını belirlemişlerdir. Wade (1997), bu programların öğretmen adaylarının güçlendirilmesinde önemli bir araç olabileceğini; Riedel (2002) de başka birçok yararı olmakla birlikte, THU programlarının en önemli yararının gençleri demokratik vatandaşlık için eğitmesi olduğunu belirtmektedir. Waldstein ve Reiher (2001) ise THU uygulamalarının birincil elden yaşantılara dayalı doğasıyla, eğitimdeki pasif, "sünger öğrenci" modelinden çok aktif, "katılımcı öğrenci" modelini yansıttığını; eğitimin ufuklarını sınıfın ötesine genişletmesi ve öğrencilerin eğitsel yaşantılarını içerisinde buldukları toplumla bütünleştirirken, kendi eğitimlerinin aktif katılımçılığı olmalarına olanak tanıdığını belirtmektedirler. İyi vatandaşın aktif vatandaş olduğunu belirten Riedel (2002), bu tür programlarda katılımcı/aktif vatandaş yetiştirmenin temel amaç olması gerektiğini belirtmektedir. İlgili alanyazında, bu amaç öncelikli olarak ele alınmadığında, THU'dan demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında beklenen yararları ulaşılamadığı vurgulanmaktadır. Örneğin Gallant ve diğerleri (2010) de ancak yüksek kalitede düzenlendiklerinde THU deneyimlerinin sürekli bir politik katılımçılığa anlamlı katkılarda bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Reinders ve Youniss (2006) de politik katılımın harekete geçirilmesinde yapılan bütün hizmet uygulamalarının aynı şekilde etkili olmadığını; ancak öğrencilerin kendilerinden çeşitli biçimlerde farklılaşan gruplarla doğrudan etkileşim içinde olması halinde etkili olduğunu belirtmektedirler.

Türkiye'de THU dersinin eğitim fakültesi programlarında yer alması, öğretmen adaylarının yalnızca birer öğretmen olarak değil; demokratik vatandaşın sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerlerle donatılarak mezun olmalarına katkı sağlamak adına önemli bir fırsat olarak görülebilir. Çuhadar'ın (2008) da belirttiği gibi bu ders; kuramsal kısımda demokratik vatandaşlığı ve gereklerini, uygulama kısmında ise bu bilinç ile yapılacak hizmetleri kapsamalıdır. Ancak THU dersi 2006 yılından itibaren programda yer almasına rağmen, henüz YÖK tarafından yayınlanmış bir THU kılavuzuna ulaşılamamıştır. Bu durumda, eğitim fakülteleri bu dersi kendi çabalarına ve akademik geleneklerine uygun olarak yapmakta; THU dersi uygulama yönergeleri hazırlamakta ve etkinlikler bu yönergelerle uygun olarak yapılmaktadır (Yılmaz, 2011). Bu yönergelerde, dersin demokratik vatandaş özelliklerine sahip öğretmenler yetiştirmeye yönelik amaçlarının öncelikler arasına ne ölçüde alınacağı da üniversiteden üniversiteye farklılıklar gösterebilmektedir.

Bununla birlikte, Türkiye’de yapılan çeşitli araştırmalarda, katılımcıların THU dersine yönelik genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya konulmuştur (Akkocaoğlu, Albayrak ve Kaptan, 2010; Dinçer, Ergül, Şen ve Çabuk, 2011; Elma ve diğ., 2010; Sönmez, 2010; Özdemir ve Tokcan, 2010; Tuncel, Kop ve Katılmış, 2010; Yılmaz, 2011). Ayrıca, THU dersinin toplumsal duyarlılık ve sorumluluk, iletişim, ekip çalışması, problem çözme, sivil toplum örgütlerine katılma gibi demokratik tutum ve değerlerle doğrudan ilişkili bir takım becerilerin gelişmesine anlamlı katkılar yaptığı belirlenmiştir (Özdemir ve Tokcan, 2010; Tuncel, Kop ve Katılmış, 2010; Waldstein & Reiher 2001; Yılmaz, 2011). Ancak, yapılan çalışmaların hiçbirinde dersin doğrudan demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelemesi yapılmamıştır. Oysa ulaşılan olumlu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, THU dersinin öğretmen adaylarının demokratik birer vatandaş olmalarına yönelik katkıları araştırılmaya değer bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu açıklamalar ışığında, araştırmanın amacı, THU dersinin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler ışığında THU’nun etkililiğinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında ele alınmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. THU dersinde ne tür proje ve etkinlikler yapılmaktadır?
2. Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının THU dersine ve bu dersin kazanımlarının gerçekleştirme düzeyine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarına göre THU dersi demokratik vatandaşlık özelliklerinin kazanılmasına ne gibi katkılar sağlamaktadır?
4. Öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının THU dersinde gerçekleştirilen projelerin hazırlanması ve uygulanmasında sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının THU dersinde karşılaşılan sorunların çözümüne ve bu dersin etkililiğinin artırılmasına yönelik önerileri nelerdir?

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yönetime göre desenlenmiştir. Creswell (2003:210) karma yöntem araştırmasını (mixed methods research), hem nicel hem nitel verilerin toplanıp analiz edildiği araştırma olarak tanımlamaktadır. Suter’in (2005:41) de belirttiği gibi, nicel araştırma sayısal değerler aracılığıyla hipotezleri test etmeye odaklanırken, nitel araştırmada sözel betimlemeler aracılığıyla karmaşık fenomenleri açıklamak amaçlanır. Büyük grupların belli sorulara tepkilerinin ölçülebildiği nicel yaklaşım aracılığıyla verilerin karşılaştırılması ve istatistiksel işlemler yapılması kolaylaştırır ki bu durum kısa, özlü ve ekonomik bir şekilde sunulabilen genellenebilir bir bulgular seti sağlar (Patton, 1990:14). Bu bağlamda araştırmanın ilk aşamasında öğretmen adaylarının fakültelerinde okutulmakta olan THU dersine yönelik görüşleri, beş bölümden öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına ulaşılarak büyük bir grup üzerinden incelenmeye çalışılmıştır. Ancak Kerlinger ve Lee’nin (2000:613) de belirttiği gibi, geniş alan avantajına sahip olan tarama modelindeki araştırmalarla kapsamlı bilgiler elde edilebilmekle beraber, bu araştırmalar yüzeyin derinlerinde kalan bilgilere yeterince ulaşamamaktadır. Nitel araştırma yöntemi ise çok daha küçük gruplardan daha derinlemesine ayrıntılarla dokunmuş verilere ulaşmayı kolaylaştırır. Bu durum olay ya da durumların daha iyi anlaşılmasını sağlar (Stecher & Borko, 2002). Bu doğrultuda, araştırmanın ikinci aşamasında THU dersini almakta olan öğretmen adayları ve bu dersten sorumlu olan öğretim elemanlarından oluşturulan daha küçük bir grupla görüşmeler yapılarak bu derse yönelik görüş ve önerileri derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

### *Katılımcılar*

Karma yönteme göre desenlenen bu araştırmaya 2010–2011 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde THU dersini alan toplam 213 öğretmen adayı (160 kadın, 53 erkek) ile bu dersti yürüten altı öğretim elemanı katılmıştır. Öğretmen adaylarının 54'ü sınıf öğretmenliği, 36'sı okulöncesi, 36'sı fen bilgisi öğretmenliği, 33'ü sosyal bilgiler öğretmenliği ve 54'ü de İngilizce öğretmenliği bölümünde okumaktadır. Ayrıca, gönüllülük esasına göre, bu dersten sorumlu altı öğretim elemanı ve 28 öğretmen adayıyla görüşmeler yapılmıştır.

### *Veri Toplama Araçları*

Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşler Anketi (THUGA)" ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. THUGA'nın hazırlanmasında, öncelikle alanyazın taramaları yapılarak maddeler hazırlanmıştır. Bu taramalarda, THU dersiyile ilgili YÖK tarafından yayınlanmış ortak bir kılavuza ulaşamadığından, çeşitli üniversitelerde izlenen yönergeler incelenerek bu ders için öngörülen kazanımlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kazanımlardan mümkün olduğunca birçok üniversitede ele alınan ortak kazanımlara odaklanılarak anketin ilk bölümü için 24 taslak madde hazırlanmıştır. THU dersinin demokratik vatandaşlık özelliklerinin kazanılmasına sağladığı katkıların belirlenebilmesi için de, THU dersti yönergelerinin yanı sıra demokrasi, demokratik yurttaş, demokratik birey vb. ile ilgili alanyazın taranarak (Çuhadar, 2006; Dahl, 2001; Davies, Gregory & Riley, 1999; Demoulin & Kolstad, 2000; Doğanay, 2010; Kinnier, Kernes & Dautheribes, 2000; Neuberger, 2007; Osler & Starkey, 2006; Print, 2007; Print, Ornstrom & Nielsen, 2002; Wilkins, 1999) demokratik bir vatandaşın sahip olması gereken nitelikler incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda da anketin ikinci bölümü için 25 taslak madde yazılmıştır. Bu maddeler beşli Likert tipinde (1.Hiç katkısı olmadı – 5.Çok katkısı oldu) hazırlanmıştır. Anketin son bölümü ise açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Bu bölümde, THU dersti kapsamında hangi proje ve etkinliklerin yapıldığı, bu proje ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştıkları, bu sorunların nedenleri ve bu dersin etkililiğinin arttırılmasına yönelik önerilerine ilişkin sekiz açık uçlu soruya yer verilmiştir. Görüşme formu da bu bölümdeki açık uçlu sorulara paralel hazırlanmıştır. Veri toplama araçları için hazırlanan madde havuzları, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde on öğretim elemanının ve on öğretmen adayının görüşlerine sunulmuştur. Bu çalışmalarda gelen öneriler doğrultusunda, veri toplama araçları üzerinde kapsam geçerliliği, dil ve anlaşılabilirlik bakımından gerekli görülen düzeltmeler yapılarak anket ve görüşme formuna son şekilleri verilmiştir.

Bu çalışmalara göre anketin ilk bölümünde THU dersinin kazanımlarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşleri belirlemeyi amaçlayan ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .94 olan 20 madde yer almaktadır. İkinci bölüm, THU dersinin demokratik bir vatandaşta bulunması gereken özellikleri kazanmalarındaki katkısına yönelik görüşlerle ilgili 24 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .95'tir. Son bölümde ise THU dersti kapsamında hangi proje ve etkinliklerin yapıldığı, bu proje ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştıkları, bu sorunların nedenleri ve bu dersin etkililiğinin arttırılmasına yönelik önerilerine ilişkin dört açık uçlu soruya yer verilmiştir. Görüşme formunda ise, katılımcıların THU dersinin amaçlarına ve bu dersin demokratik vatandaşlık özelliklerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin görüşlerini; hazırlanan projeleri ve bu projelerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde yaşanan sorunları, bu sorunların nedenlerini ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır.

### *Verilerin Analizi*

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde, betimsel istatistikler kullanılmış, nitel veriler üzerinde ise betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde, verileri önceden belirlenen temalara göre özetleyip yorumlayarak, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya

sunmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 223-224). Anket ve görüşme formundaki açık uçlu sorular, önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçeve oluşturduğundan, analizler de bu doğrultuda yapılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle katılımcıların açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar bilgisayar ortamına aktararak ham veri metinleri oluşturulmuştur. Daha sonra bu veri metinleri, her iki araştırmacı tarafından birkaç kez okunarak kodlamalar yapılmış; elde edilen kodlar, ilişkili oldukları temalar doğrultusunda bir araya getirilmiştir.

Nitel veri analizi sürecinde geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için dikkat edilmesi gereken önlemlerden biri birden fazla veri toplama yöntemi ve veri kaynağının kullanılmasıdır (Creswell ve Miller, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2005:288). Bu çalışmada da veri toplama biçimi olarak anket uygulamasının yanı sıra görüşmeler de yapılmış; veri kaynağı olarak öğretmen adaylarının yanı sıra öğretim elemanlarına da gidilmiştir. Nitel araştırmada, toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla, herhangi bir yorum katmadan okuyucuya doğrudan sunulması güvenilirliği arttırmak bakımından önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:262). Bu araştırmada ulaşılan bulgular, herhangi bir yoruma yer vermeden, sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmaya çalışılmıştır. Bulguların sunumunda, doğrudan alıntılara yer verilirken öğretmen adayları için ÖA1, ÖA2 ...; öğretim elemanları içinse ÖE1, ÖE2... şeklinde kodlar kullanılmıştır. Araştırmada kodlayıcılar arası güvenilirlik de hesaplanmıştır. Elde edilen veri metinlerini her iki araştırmacı ayrı ayrı kodlamış, daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek kodlar arasındaki uyum test edilmiştir. Karşılaştırmalarda Miles ve Huberman'ın (1994:64) formülü (Güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı X 100) kullanılmıştır. Buna göre iki kodlayıcı arasındaki uyuma oranı %93 olarak hesaplanmıştır.

## Bulgular

### *THU Dersinde Yapılan Proje ve Etkinliklere Yönelik Bulgular*

Bulgulara göre, THU dersi kapsamında çeşitli etkinlikler yapılan kurumlar Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı, Doğayı ve Hayvanları Koruma Derneği, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, Atatürkçü Düşünce Derneği, Sosyal Demokrasi Vakfı, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı, Sokak Çocukları Derneği, Gaziler Derneği, Altı Nokta Körler Derneği ve görme engelliler okulu, Kızılay, Sevgi Evleri, Huzurevleri, hastane, okul, rehabilitasyon merkezi ve İl Gençlik ve Spor Müdürlüğü'dür. Bu kurumlarda gerçekleştirilen etkinlikler ise kurumun ve bu kurumdaki bireylerin özellik ve ihtiyaçlarına göre, ağaç dikme ve çevre düzenleme etkinliklerinden, gittikleri kurumları tanıtıcı çeşitli etkinliklere kadar; kurumdaki bireylere yeterli oldukları bir konuda ders anlatmadan, görme engelliler için çeşitli romanları okuyup kitap CD'leri hazırlamaya kadar birçok çalışmayı içermektedir. Bulgulara göre, THU dersi kapsamında çeşitli kurum ve kuruluşlarda gerçekleştirilen etkinlikler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Ağaç dikme ve çevre düzenleme etkinlikleri
- İlköğretim okullarında ve üniversitede gittikleri kurumu tanıtıcı etkinlikler
- Ders çalıştırma ve ödevlerine yardımcı olma
- Sınava hazırlıklarına yardımcı olma
- Kurumdaki bireyler tarafından düzenlenen farklı etkinliklere (diksiyon dersi, bağlama çalma, ebru çalışması, seminer, çeşitli törenler, vb.) katılma
- Kermes, kalem satışı vb. ile kurum için yardım toplama
- Hayvan barınağını ziyaret
- Derneği tanıtmaya ve etkinliklerini duyurma amaçlı afiş dağıtma, asma
- Çeşitli kampanyalar (Atık pil, kitap, kan, üyelik, yiyecek, giyecek yardımı, vb.)
- Kurumun çalışmalarına yardımcı olma (kurulan stantlarda görev alma, anket uygulama, vb.)

- Eğlence amaçlı toplantılar (sıkma partisi, çiğ köfte partisi, doğum günü partisi, müzik dinletisi, film izleme, vb.) düzenleme
- Çeşitli oyun ve yarışmalar (bilgi, futbol, vb.) düzenleme
- Bilgilendirme (kadın hakları, madde bağımlılığı, çevre sorunları, kan bağıışı, vb) çalışmaları
- Kurumların çeşitli ihtiyaçlarını (kitap, kâğıt, ecza dolabı, vb.) karşılama
- Yeterli oldukları bir konuda (satranç, İngilizce, bilgisayar, masa tenisi, vb.) kurumdaki bireylere yardımcı olma
- Okuma-yazma öğretimi
- Tiyatro etkinlikleri
- Yaşlıların fotoğraflarını çekerek duvar panolarına asma, albüm oluşturma,
- Yılsonu sergisi hazırlama,
- Örgü örme, çerçeve yapma gibi el işleri
- Görme engelliler için, kitapların seslendirildiği CD'ler hazırlama
- Hediye götürme
- Resim çalışmaları
- Yaşlılarla, gazilerle, hastalarla sohbet, yürüyüş, çevre gezileri vs.

#### ***THU Dersine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular***

THUGA'da THU dersinin eğitim fakültesi programında yer alması gerekliliğine yönelik soruya öğretmen adaylarının 181'i (%84.97) olumlu yönde görüş belirtmiştir. Öğretmen adayları buna gerekçe olarak da çoğunlukla kişisel (özgüven, empati, grupla çalışma alışkanlığı, yaratıcı düşünme, vb.) ve mesleki (planlar yapıp uygulama, öğrencileri tanıma ve onlarla yaşanan sorunlara çözümler üretebilme; okulun ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesinde yararlanılabilecek kaynakları öğrenme, vb.) gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ayrıca, THU'nun toplumsal gelişimlerine önemli katkılarda bulunduğunu; toplumsal sorunlara yönelik duyarlılıklarını ve bu sorunlara çözüm üretme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Altı öğretmen adayı, THU'nun liderlik, karar verme, grup içinde fikir paylaşımı, projeler üretebilme ve örgütlenme gibi demokratik beceriler edinmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, 13 (%6.10) öğretmen adayının THU'nun eğitim fakültesi programında yer alması gerekmediğini; dört öğretmen adayının ise bu konuda kararsız olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Buna yönelik açıklamalarında ise, dersin etkili ve verimli olmadığına, zorunlu bir dersin öğrencilere çekici gelmediğine, zorunlu değil seçmeli ders olması gerektiğine, bu yaşa kadar dersin öngördüğü kazanımların zaten çoktan edinildiğine; ağır ve uğraştırıcı bir ders olan THU yerine okullara staja gidilmesinin çok daha faydalı olduğuna değinmişlerdir. Dersin zorunlu olmasının yarattığı sıkıntıları vurgulayan ve bu dersin programda yer alması konusunda kararsız olan bir öğretmen adayı görüşlerini şu ifadelerle aktarmıştır:

*"Açıkçası yer almalı mı, almamalı mı şüpheliyim. Çünkü bunlar gönüllü olarak yapılması gereken şeyler ve sınıfta hiç kimsede bu gönüllülüğü bulamadım." (ÖA, 72)*

Yapılan görüşmelerde ise, katılımcıların hepsi THU'nun eğitim fakültesi programlarında yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak, sıklıkla kişisel, toplumsal ve mesleki gelişim çerçevesinde açıklamalar yapılmıştır. Öğretim elemanları, bu dersin programda yer almasına gerekçe olarak başta toplumsal sorumluluk, duyarlılık ve farkındalık kazanma, empati, işe yaradığını hissetme, farklı kurumlarla deneyim ve bu kurumlarla işbirliği becerileri olmak üzere, günlük yaşama dönük pratik beceriler edinme (boyama, elektik, tamirat, vb.), problem çözme, arkadaşlık ilişkileri ve grupla birlikte hareket etme ve deneyimlerini başkalarıyla paylaşma gibi yararlılardan söz etmişlerdir. Ayrıca, üç öğretmen adayı ve bir öğretim elemanı, verdikleri yanıtlarda THU dersinin diğer tüm fakültelerde de okutulması gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda katılımcılardan birkaç alıntıya yer verilmiştir.

"Eğer bu duyarlılıkta niye sadece eğitim fakültesi? Bence mühendislikteki bir öğrencinin de duyarlı olması gerekiyor, hayvanlara karşı, yaşlılara karşı, sokaktaki azınlık gruplarına karşı, sokak çocuklarına karşı, kimsesiz çocuklara karşı. Yani bu, sadece eğitim fakültesi ile ilgili olarak kalmaması gereken bir ders." (ÖE5)

"Siz onları hasta çocuklara da gönderseniz, ağaç dikmeye de gitseler, ... onu yapmak müthiş zevk veriyor. Öğrenciyi çok tatmin eden, çok zevk aldıkları bir çalışma" (ÖE6).

"Bence programda yer alması gerekiyor. Hastane grubundan başlarsak, ilkin hasta çocukları görünce insanın içi bir cız ediyor, vicdani bir sorumluluk aslında bu. Sonra okula gittik. Bir sorumluluk duygusu, çocuklara bir şeyler öğretme gayreti var. Aman şunu doğru yapalım da yanlış öğrenmesinler gibi... Mesela huzurevi olayı, yaşlı insanlara ilgi... Bir nevi toplumsal bilinci uyandırmak gibi bir şeylere önayak oluyor bu ders." (ÖA1).

"Her eğitim fakültesi öğrencisinin bu dersi görmesi, uygulaması gerekir. Hangi bölümde okursa okusun diğer fakülteler için de geçerli ama biz insan yetiştireceğimiz için daha fazla sorumluluk alıyoruz. Bu ders özellikle sorumluluk gerektiren, bunu kazandıran bir ders. Bunu yaptıkça sorumluluk, farklı pencerelerden topluma bakabilme, bir şeyler yapabilme yeteneği geliyor." (ÖA4).

"Kesinlikle programda yer almalı. Benim için çok büyük deneyim oldu. Ben otistik çocukları hep merak etmişim. Oraya gittiğimde çok korkardım bilmediğim için. Ama aslında onların da öyle olmadığını gördüm. Benim sınıfımda da öyle bir çocuk gelebilir, çünkü nereye gideceğimiz belli değil. En azından ona nasıl davranmak gerektiğini öğrenmemiz, en azından onu tanımamız açısından iyi oldu." (ÖA8).

#### THU Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının THU dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyine yönelik maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının THU Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

		$\bar{X}$	Ss
1	Toplumun yapısını ve işleyişini tanıma	3.65	1.02
2	Toplumun güncel sorunlarını tanıma	3.81	.92
3	Toplumsal sorunlara çözüm üretme olanağı bulma	3.70	1.04
4	Topluma hizmet vermede öğretmenin rolünü kavrama	3.74	1.07
5	Toplumsal hizmetlerde etkili kurumları tanıma	3.89	.89
6	Girişimcilik becerisini geliştirme	3.83	.97
7	Öz güven kazanma	3.77	1.01
8	Öğretmenlik mesleğini topluma hizmet yönüyle tanıma	3.91	1.01
9	Toplumsal sorumluluk bilincini geliştirme	3.91	.89
10	Liderlik becerisini geliştirme	3.43	1.10
11	Öğretmenlik mesleğinin toplumun gelişmesindeki önemini anlama	3.80	1.07
12	Öğretmenlik mesleğini başarıyla gerçekleştireceğine dair inanç	3.72	1.09
13	Öğretmenliği daha çok keyif alarak yapacağına inanma	3.58	1.16
14	Topluma hizmet etmeye yönelik projeler geliştirme becerisi	3.72	.97
15	Topluma hizmet veren kişi, kurum ve kuruluşları daha yakından tanıma	3.83	.88
16	Toplumsal kurum/kuruluşların hizmetlerinden yararlananları yakından tanıma	3.79	.88
17	İletişim becerisinin gelişmesi	3.84	.99
18	Başkalarıyla işbirliği içinde çalışma becerisinin gelişmesi	4.07	.90
19	Kendi çalışmalarını değerlendirme becerisinin gelişmesi	3.83	.97
20	Toplumsal olaylara/sorunlara duyarlılığın artması	4.10	.83

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğretmen adayları, THU dersinde yer alan kazanımların yüksek düzeyde gerçekleştiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Dersin kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ait aritmetik ortalamalar 3.43 ile 4.10 arasında değişmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddeler “Toplumsal olaylara/sorunlara duyarlılığın artması” ( $\bar{X}=4.10$ ) ve “Başkalarıyla işbirliği içinde çalışma becerisinin gelişmesi” ( $\bar{X}=4.07$ ); en düşük ortalamaya sahip maddeler “Liderlik becerisini geliştirme” ( $\bar{X}=3.43$ ) ve “Öğretmenliği daha çok keyif alarak yapacağına inanma” ( $\bar{X}=3.58$ ) ifadeleridir.

### *Demokratik Vatandaş Yetiştirme Bağlamında THU Dersine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular*

THUGA’da yer alan diğer bölüm, THU’nun demokratik vatandaşlık özelliklerini kazandırmaya katkıda bulunma düzeyini belirlemeye yöneliktir. Bu bölümde yer alan 24 madde içerisinde, en yüksek ve en düşük aritmetik ortalamaya sahip beşer maddeye ait aritmetik ortalama ve standart sapmaların gösterildiği Tablo 2’de görüldüğü gibi, THU’nun en çok katkıda bulunduğu ifadeler, “empati duygusunun gelişmesi”, “toplumdaki adaletsizliklere yönelik farkındalığın artması”, “sorumluluk duygusunun gelişmesi”, “insanların eşit haklara sahip olmaları gerektiğine inanç” ve “toplumsal sorunların çözümüne aktif bir şekilde katılma” iken; bu dersin en az katkıda bulunduğu özellikler “basından güncel siyasetle ilgili haberleri izleme alışkanlığı”, “demokrasinin gereği olarak insanlara güvenme”, “toplumsal yaşamın gelişmesinde önemli yeri olan sivil toplum örgütlerinin faaliyetlerine katılma”, “kararlarını kendi özgür iradesiyle verme” ve “aydın ve sorumlu bir vatandaş olarak, sivil toplum örgütlerinde görev almak gerektiğine inanma” şeklindedir.

Tablo 2.

*Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre THU Dersinin En Çok ve En Az Katkıda Bulunduğu Demokratik Vatandaşlık Özellikleri*

<b>En Yüksek Ortalamaya Sahip Maddeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
Empati duygusunun gelişmesi	212	4.15	0.87
Toplumdaki adaletsizliklere yönelik farkındalığın artması	211	4.09	0.96
Sorumluluk duygusunun gelişmesi	211	4.05	0.84
İnsanların eşit haklara sahip olmaları gerektiğine dair inanç	211	4.03	0.97
Toplumsal sorunların çözümüne aktif bir şekilde katılma	211	4.02	0.89
<b>En Düşük Ortalamaya Sahip Maddeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
Basından güncel siyasetle ilgili haberleri izleme alışkanlığı	212	2.88	1.19
Demokrasinin gereği olarak insanlara güvenme	212	3.36	1.06
Toplumsal yaşamı geliştirmek için sivil toplum örgütlerinin faaliyetlerine katılma	212	3.40	1.07
Kararlarını kendi özgür iradesiyle verme becerisinin gelişmesi	213	3.46	1.06
Aydın/sorumlu bir vatandaş olarak, sivil toplum örgütlerinde görev almak gerektiğine inanma	213	3.52	1.06

Görüşmelerde de bu doğrultuda bir soru yöneltilmiş ve THU’nun hangi demokratik bilgi, beceri ve tutumların gelişmesine katkıda bulunduğuna yönelik görüşler belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşmelerde çok belirttikleri görüş, THU dersinin öğretmen adaylarının grup içerisinde fikir alışverişini yapmayı öğrenmelerine katkısıdır. Ardından, özgüven ve ösayingının gelişmesi, empati, farklı bakış açıları geliştirme, sorumluluk, ortak kararlar ve uzlaşma, toplumun farklı kesimleriyle iletişime girme becerisi, insanların bireysel farklarına ve biricikliğine saygı duyma ve değer verme, toplumsal sorunlara duyarlılık, farklı kurumların işleyişini tanıma/bunlarda deneyim kazanma, sosyalleşme, sahip olduğu demokratik becerileri uygulama olanağı bulma, mesleki gelişim, çeşitli hak ve özgürlüklerinin farkına varma ve koruma, liderlik becerisi ve insanların eşit olması gerektiğine yönelik inancı geliştirme gibi katkılardan söz edilmiştir. Görüşülen bir öğretim elemanı ise THU uygulamaları sırasında demokrasinin

pek öğretilemeyeceğini, dersin üniversitede işlenmesi gereken teorik kısmının öğretmen adaylarına demokratik bilgi ve becerileri kazandırmak üzere düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Aşağıda olumlu ve olumsuz yönde görüş belirten katılımcıların ifadelerinden birkaç alıntı sunulmuştur:

*“Demokratik olarak eşit, bütün insanlarla eşit olmayı, nasıl diyeyim... Onların konumlarını gördüm. Mesela rehabilitasyon merkezine gittiğimizde, diğer insanları gördüm. Onlarla tanıştım, onların şartlarını gördüm. Diğer okullara gidenler, zor şartları gördük. Bütün insanların yaşam şartlarını görüyorsunuz. O yüzden onların gözüyle de hayata bakış açımız değişiyor. O açıdan insanlar arasında eşitlik olduğunu, demokratik toplumda olmamız gerektiğini gördük.” (ÖA10).*

*“Grup olarak çalıştık, bir görev alma bilinci vardı. Daha sonra başkalarının fikrine saygı duyma. Biri şu etkinliği yapalım diyordu, diğeri şu etkinliği diyordu. Başkalarının fikrine saygı duyma, toplumla daha iç içe yaşama, onlarla kaynaşma gibi demokratik kazanımlar oldu bize.” (ÖA15).*

*“Dışarıdaki uygulamalar sırasında demokrasiyi nasıl öğretebiliriz, demokrasiyi öğretemeyiz uygulamalar sırasında. Kurumlarda kurumun işleri çerçevesinde işler yapıyorlar. Onun demokrasiyle ilgili kısmı belki kurumda, yani üniversitede olması gereken ayak.” (ÖE5).*

*“Yani, grupça karar verme aşamasında evet, bu değeri kazanıyoruz. Ama onun dışında yani, iş dağılımını, görev dağılımını yaparken kazanmış oluyoruz. Onun dışında fazla bir demokratik kazanımı olmuyor açıkçası.” (ÖA21).*

*“Tam demokrasi anlamında bir şey kattı mı dersiniz, pek de olumlu yanıt veremeyeceğim... O biraz kişilerin kendisine kalmış. Biz huzurevine giderken... Yani orada insanlar var ve onları etkinliğe sokmak için mutlaka bir uğraş vermelisin... Yani bu dersten kaynaklı değil, insanın içinden gelir diye düşünüyorum... o anlamda o kişinin kendisine kalmış sanki...” (ÖA23).*

*“Geliştirdi ama yetersiz bir gelişme. Yani demokrat vatandaşlık için siz sadece bir kuruma üye olun, onların çalışmalarına katılın... Böyle demokratik vatandaş olursunuz dersiniz açıkçası ben bunu sığ görürüm... Hele üniversitede, hele böyle bir grup dersinde...” (ÖA25).*

### **THU Dersinde Gerçekleştirilen Projelerde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular**

THU dersinde projelerin hazırlanması ve uygulanması sürecinde yaşanan sorunlar hakkında yöneltilen sorulara verilen yanıtlardan ulaşılan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

#### **Projelerin Hazırlanması ve Uygulanması Sürecinde Yaşanan Sorunlar**

	ÖA		ÖE
	Anket	Görüşme	Görüşme
	f	f	F
<b>Projelerin Hazırlanması Sürecinde Yaşanan Sorunlar</b>			
Öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorunlar	82	18	9
Olanakların sınırlılığında kaynaklanan sorunlar	76	9	1
Üniversite/bölüm-kurum koordinasyonsuzluğu	51	9	6
Kurumdaki bireylerin özel durumlarından kaynaklı sorunlar	39	3	2
Gidilen kurumdan kaynaklanan sorunlar	8	18	3
Üniversite/bölümden kaynaklanan sorunlar	5	16	2
<b>Projelerin Uygulanması Sürecinde Yaşanan Sorunlar</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>
Kurumdaki bireylerin özel durumlarından kaynaklı sorunlar	67	14	3
Olanakların sınırlılığında kaynaklanan sorunlar	63	8	-
Öğrencilerin kendisinden kaynaklı sorunlar	41	13	3
Diğer insanların ilgisizliğinden kaynaklanan sorunlar	25	9	-
Üniversite/bölümden kaynaklanan sorunlar	12	8	5
Gidilen kurumdan kaynaklanan sorunlar	7	8	6

ÖA: Öğretmen adayı; ÖE: Öğretim elemanı

Tablo 3'te görüldüğü gibi, katılımcılar projelerin hazırlanması sürecinde en sık öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorunların (etkinlik plan ve raporlarını hazırlama ve çeşitlendirme, zaman, grupta fikir ayrılıkları ve organizasyon sorunları ve bilgi eksiklikleri) yaşadığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları anketteki açık uçlu soruyu yanıtlarken, gidilen kurumdan ve üniversite/bölümden kaynaklanan sorunları nispeten düşük oranlarda belirtirken; görüşmelerde bu iki sorunun daha fazla oranda dile getirildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından üzerinde durulan diğer bir sorun ise üniversite-bölüm-kurum koordinasyonsuzluğu iken, olanakların sınırlılığında kaynaklanan sorunlar, öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde en az vurgulanan konu olmuştur.

Uygulama süreciyle ilgili olarak öğretmen adayları en çok kurumdaki bireylerin özel durumlarından kaynaklanan sorunları dile getirmişlerdir. Ankette olanakların sınırlılığında kaynaklanan sorunlar; görüşmelerde ise öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorunlar en çok vurgulanmıştır. Üniversite/bölümden ve gidilen kurumdan kaynaklanan sorunlar, öğretmen adaylarınca en az vurgulanırken; bunlar öğretim elemanları tarafından en çok dile getirilen sorunlar olmuştur. Olanakların sınırlılığında ve diğer insanların ilgisizliğinden kaynaklanan sorunlar öğretim elemanları tarafından üzerinde hiç durulmayan sorunlar olmuştur. Aşağıda katılımcıların söz ettiği sorunlara birkaç örnek verilmiştir:

*“İzin alma konusunda sorunlar yaşadık. ... Bir iki hafta gruplar gecikti. İzin bayağı problem oldu, çok yordu. Bizim buradan da yazının çıkması için bayağı uğraşmak gerekiyor.” (ÖE1).*

*“Ufukları çok dar, proje üretemiyorlar, bu konuda sıkıntı vardı. ... Bazı haftalardaki etkinlikler çok güzeldi, ama bazı haftalarda sadece haftayı doldurmak için yaptıkları etkinlikler oldu. ... Bir de mesela bazı dönemlerde çocuklar kuruma giremiyor, yürüttükleri projelerde sıkıntılar olabiliyor. ... yani çalıştıkları gruptan kaynaklanan sıkıntılar da çektiler...” (ÖE5).*

*“Kurumlar, onlara casus olarak gittiğimizi sanıyorlar. Denetlemeye gelmiş gibi davranıyorlar, sanki gizli kameralarla gidilmiş gibi. ...yardım amacı ile gidiyoruz. ... Bir de bazı kurumlar sınıf öğretmenliği öğrencisi olunca her şeyi halledebileceğini düşünüyorlar. Suçlu olan, uyuşturucu kullanan öğrenciler var. Öğrencilerimizin psikoloji bilgisi fazla değil. Bu çocuklarla ve sorunlarıyla ilgilenemezler...” (ÖE2).*

*“Her hafta rapor, o haftanın günlük raporu, geçen haftanın değerlendirilmesi... Raporun da kendi içinde acayip prosedürleri var. Kurumda çalışmak için harcadığımız enerjinin kat be kat fazlasını rapora harcıyoruz ...” (ÖA25).*

*“Böyle bir derse yabancıyız. Daha önce bu tarz bir yerlerde çalışmadık. Topluma hizmetle ilgili herhangi bir sivil toplum örgütüne üye değildik hiçbirimiz. Bu yüzden proje bulmakta biraz zorlandık.”(ÖA28).*

### **THU Dersinin Etkililiğinin Arttırılmasına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarının, dersin etkililiğini arttırmaya yönelik, ankette belirttikleri öneriler sıklığına göre Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

## THU Dersinin Etkililiğinin Arttırılmasına Yönelik Öneriler

Öneriler	f
Sorumlu öğretim elemanları yeterli bilgi vermeli, rehberlik yapmalı	31
Gidilen kurumlar ve projeler artırılıp çeşitlendirilmeli	24
Orijinal ve yararlı projeler geliştirilmeli	18
Kurumlar bilinçli şekilde (uzmanlık alanı, öğrenci ilgisi, kurumların ihtiyacı vb. gözetilerek) seçilmeli	15
Yer, malzeme, maddi kaynakların artırılmalı	13
Sorumlu öğretim elemanları da katılmalı	11
Dersin süresi artırılmalı (en az iki dönem olmalı)	10
Ders kapsamındaki çalışmaların dönem boyunca sürekli kontrolü olmalı	8
İnsanlar THU dersinin işlevi ve işleyişi ile ilgili bilgilendirilmeli	8
Öğrenciler yapacakları projeleri kendileri seçmeli, zoraki uygulamalar olmamalı	8
Üniversite-bölüm ve gidilecek kurumlar arasında işbirliği kurulmalı	7
Kendini yetiştirme ve bireysel sorumluluk	7
Gereken yasal izinler önceden alınmalı	6
Etkinliklere daha fazla zaman ayrılmalı	5
Bireysel değil, tüm sınıf ya da grupça çalışılmalı	4
Ders-zaman çizelgesindeki yeri daha iyi ayarlanmalı	3
Kurumların yetkilileri tarafından öğrencilere uygun çalışma koşulları yaratılmalı	3
Her hafta ve ayrıntılı rapor yazdırılmamalı	2
Ders seçmeli olarak programda yer almalı	2
Ders ilköğretimden itibaren programlarda yer almalı	2
Diğer bölümlerde ve fakültelerde de zorunlu ders olarak yer almalı	2
Grup üye sayıları az tutulmalı	2
Sınıfta, öğrenciler tarafından sunulan öneriler ortak olarak tartışılmalı	1

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde ise, en sık belirttikleri önerilerin “dersin işleniş biçimi ve öğretim elemanlarına” yönelik olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının sürecin başından sonuna dek, öğretmen adaylarıyla sürekli iletişim halinde olması, daha iyi rehberlik hizmeti sunması ve sürece aktif katılması ile dersin işlenişinde öncelikle ilgili kurumda birkaç hafta gözlem yapmalarının sağlanması ve yapılan etkinliklere yönelik haftalık raporların olmaması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının açıklamalarından iki alıntıya yer verilmiştir:

*“Dönem başında hocamız girdi, bir ders açıklama yaptı. Ondan sonra biz hocayla hiç görüşemedik. Görüştüğümüzde de, nasıl bir proje yapabiliriz dediğimizde de bize yardımcı olmak yerine siz kendiniz düşünün dedi. Bu bizi çok sıkıntıya soktu. Biraz ilgisizlik olması bizim de derse karşı ilgisiz olmamıza neden oldu. Dersin amacına ulaşmadığını düşünüyorum. Farklı projeler geliştirmemize yardımcı olacak kişiler olmasını istiyorum ya da bize bu konuda yardımcı olacak bir seminer... Yaratıcı proje diyorlar ama ne kapsamda yaratıcı proje yapacağımızı bilemiyorum.” (ÖA7).*

*“Bu dersin etkililiğini arttırmak için, ders daha planlı bir şekilde yürütülebilir. Mesela hocamız dönemin başında bize biraz açıklama yapıyor, elimize raporları veriyor ve gidin yapın şeklinde oluyor. Bir danışabileceğimiz, fikir alabileceğimiz bir kişi yok, danışman yok, Bence hocanın ders saatinde bizi toplayıp sınıfta, ne yaptığımıza hangi aşamaya geldiğimize dair fikir alması gerekiyor.” (ÖA18).*

Öğretmen adayları, THU kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarla ilgili olarak da projelerin daha uzun süreli planlanması ve farklı kurumları da kapsamına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Süreçte yaşadıkları sorunları ifade ederken, grup içerisinde yaşadıkları sıkıntılardan sıklıkla söz eden öğretmen adayları, çalışacakları grubun kendileri tarafından belirlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adayları grupların çok sayıda kişiden oluşması gerektiğini belirtirken, bazıları da küçük grupları, hatta bireysel çalışmaları daha çok önermiştir. Ayrıca, üniversitenin daha fazla kurumla iletişime geçmesi, kurumlara izin yazısı göndermesi, ders kapsamında kampüste yapılan etkinlikler için (afiş, bilgilendirme, broşür, vb.) öğrencilere gereken kolaylıkların sağlanması ile ilgili öneriler sunmuşlardır. Aşağıda katılımcıların görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

*“En başta dekanlık ciddi olarak ilgilenecek. İşlerimizi kolaylaştırsın. Yazıları baştan hazırlasın. Bize kendi okulumuzda yapabilmemiz için de resmi izinleri versinler.” (ÖE2).*

*“Üniversite yönlendirirse daha iyi olur diye düşünüyorum. Kendimiz görüştük, elimizde üniversite ile ilgili bir belge de yoktu. Gittiğimizde belge istiyorlar.” (ÖA10).*

*“THU dersi bir döneme sığdırılmaması gereken bir ders. Çünkü gerçekten insana çok şey katıyor. Bu sadece hasta grubu ile değil, kimisi okulda çalışıyor, kimisi huzurevinde çalışıyor. Yani aslında bu alanı daha da genişletebiliriz. Kuru kuruya ders anlatmak ya da ezberletmek bir şey kazandırmıyor. THU dersi o bazda çok şey katıyor diye düşünüyorum.” (ÖA6).*

Genellikle dersin programda daha uzun süreli yer alması gerektiğini belirten öğretmen adayları, fakülte veya bölüm bazında da, bir öğretim elemanının sadece THU dersi çalışmalarından sorumlu olması, projelerin uygulanması konusunda kolaylıklar (maddi olanaklar, ulaşım yardımı, vb.) sağlama ve yapılan çalışmaları basın organları aracılığıyla duyurarak insanları bilinçlendirme önerilerini geliştirmişlerdir. Öğretmen adayları kendilerine yönelik olarak da daha yaratıcı projeler geliştirebileceklerini ve THU’ya sadece bir ders gözüyle bakılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu dersin etkililiğini arttırmak için öğretim elemanları da, öğretmen adayları gibi sıklıkla “dersin işleniş biçimi ve öğretim elemanlarına” yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar, öğretim elemanlarının daha az gruptan sorumlu olması; grup ve proje çalışmalarını yakından izlemesi; dersin rapor hazırlama gibi sorumlulukları hakkında bilgilendirme yapmak için öğretmen adaylarıyla düzenli olarak görüşmesi; sınıf toplantıları düzenleyerek farklı kurumlarda çalışan öğretmen adaylarının deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için ortam yaratması ve gidilecek kurumların öğretmen adayları tarafından seçilmesidir. Öğretim elemanları ayrıca gidilen kurumlarla iletişim halinde olunması; kurumlardaki personelin THU dersinin amaç ve kapsamı konusunda bilgilendirilmesi ve öğretmen adaylarına neler yaptırılıp neler yaptırılmaması gerektiği konusundaki karşılıklı beklentilerin netleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

### Tartışma ve Sonuç

Bulgulara göre katılımcıların THU dersine yönelik olumlu görüşte oldukları, dersin kazanımlarının üst düzeyde gerçekleştiğini düşündükleri ve bu dersin eğitim fakültesi programında yer alması gerektiğine inandıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda yapılan başka araştırmalarda da katılımcıların bu derse yönelik olumlu görüş içerisinde oldukları belirlenmiştir (Akkocaoğlu ve diğ., 2010; Arkün ve Seferoğlu, 2010; Elma ve diğ., 2010; Gökçe, 2011; Tanrıseven ve Yanpar-Yelken, 2011; Tuncel ve diğ., 2011; Uğurlu ve Kıral, 2011; Özdemir ve Tokcan, 2010; Yılmaz, 2011). Öğretmen adayları THU dersinin çoğunlukla kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Hatta bazı öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının, THU dersinin sadece eğitim fakültelerinde değil, diğer tüm fakültelerde okutulması gerektiğini, bazılarınsa bu dersin programda bir dönem değil, daha uzun süreli yer alması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu dersin eğitim fakültesi programlarında neden yer alması gerektiğini açıklarken belirttikleri, toplumsal gelişime katkı, toplumsal sorunlara duyarlılık ve bu sorunlara çözüm üretme becerisi şeklindeki gerekçeler de yukarıdaki

araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda, THU'nun, toplumsal sorumluluk, duyarlılık ve farkındalığı geliştirme, hizmet öncesinde toplumun sorunlarıyla ilgilenme/çözüm arama ile özgüven, işbirliği, dayanışma, iletişim ve özdeğerlendirme gibi dersin temel kazanımlarının gerçekleşmesinde etkili bir şekilde işe koşulduğu söylenebilir.

Bu ders kapsamında projelerin hazırlanması ve uygulanması sürecinde hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorunların (etkinlik planları hazırlama/çeşitlendirme, zaman, grupta fikir ayrılıkları ve organizasyon sorunları, bilgi eksiklikleri) en sık yaşandığını belirtmişlerdir. Görüşmelerde ise gidilen kurumdan, üniversiteden ya da bölümden kaynaklanan sorunlar ile üniversite-bölüm-kurum koordinasyonsuzluğu (özellikle resmi izinlerin alınması konusunda) en çok dile getirilen sorunlar olmuştur. Gerek öğretmen adaylarıyla (Tanrıseven ve Yanpar-Yelken, 2011; Uğurlu ve Kıral, 2011; Yılmaz, 2011), gerekse Saran, Coşkun, İnal-Zorel ve Aksoy'un (2011) koordinatörlerle yaptıkları araştırmalarda da THU dersinin yürütülmesi sürecinde benzer sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, kurumdaki bireylerin özel durumlarından ve olanakların sınırlılığından kaynaklanan sorunlar da yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bütün bu sorunların, hizmet öncesinde öğretmen adaylarının toplumla bütünleşmeleri bakımından önemli görevler yüklenen THU dersinin etkililiğini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir.

Öğretmen adayları THU dersinin uygulanması sürecinde olanakların sınırlılığından ve diğer insanların ilgisizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtirken, öğretim elemanlarının bu konuda herhangi bir sorunu dillendirmedikleri dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretim elemanlarının projelerin uygulanması sürecini yeterince izlemediklerinin, çoğu zaman öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan haberdar olmadıklarının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Nitekim öğretmen adaylarının dersin etkililiğinin artırılmasına yönelik en çok dile getirdikleri önerinin öğretim elemanlarından daha iyi rehberlik ve bilgilendirme yapmalarının yanı sıra uygulamalara bizzat katılmalarını beklediklerini dile getirmiş olmaları da bulguların tutarlılığını göstermektedir. THU dersiyle ilgili yapılan başka araştırmalarda da (Elma ve diğ., 2010; Gökçe, 2011) öğretmen adaylarının THU dersinden sorumlu öğretim elemanlarının uygulama sürecinde üzerlerine düşen sorumlulukları tam olarak yerine getiremediklerini düşündükleri belirlenmiştir. Bu konu ile ilgili olarak öğretim elemanlarının tamamı, ders yüklerinin fazla olması ve THU dersi ile ilgili sorumlu oldukları öğrenci gruplarının fazla olması nedeniyle, ders süresince öğretmen adaylarına gereken rehberliği sunmada bir takım sıkıntılar yaşadıklarını ve bu dersin etkililiğinin artırılması için daha az gruptan sorumlu olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılar, sözü edilen sorunların giderilmesi için, gidilen kurumların ve uygulanan projelerin artırılıp çeşitlendirilmesi, orijinal/yararlı projeler geliştirmeye özen gösterilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca, gidilecek kurumların uzmanlık alanı, öğrenci ilgisi, kurumların ihtiyacı vb. gözetilerek bilinçli bir şekilde seçilmesi ve gerek kurumlardaki personelin gerekse öğretmen adaylarının karşılıklı olarak sürece ilişkin bilgilendirilmesinin önemi de vurgulanan önerilerdir. Bu bulgular, Tanrıseven ve Yanpar-Yelken'in (2011) elde ettiği bulgularla da benzeşmektedir. Yılmaz (2011) da gidilen kurumlardaki personelin, ders ve süreç ile ilgili bilgilendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmaya göre öğretmen adaylarının dersin işleniş sürecinde yaşadıkları bir diğer sorun, yaptıkları etkinliklere yönelik rapor hazırlamak zorunda olmalarıdır. Bu durumun oldukça zaman alıcı olduğunu belirten katılımcılar, rapor yazmanın boş yere enerji kaybına yol açtığını vurgulamışlardır. Tanrıseven ve Yanpar-Yelken'in (2011) araştırmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının diğer bir önerisi de kurum-üniversite-fakülte-bölüm koordinasyonunun kurumlara gidilmeden önce gerçekleştirilmiş ve gereken yasal izinlerin önceden alınmış olması şeklindedir. Bu bulgu, alanyazındaki bulgularla örtüşmektedir (Tanrıseven ve Yanpar-Yelken, 2011; Uğurlu ve Kıral, 2011; Yılmaz, 2011). Sönmez (2009) fakülte koordinatörleri/bölüm başkanı/sorumlu öğretim elemanın işbirliği ile yapılacak etkinliklerin türüne göre önceden izin alınması gereken resmi/özel kurum/kuruluşlarla yazışmaları organize etmelerinin THU işleniş esasları arasında yer aldığını belirtmektedir. Ancak elde edilen bulgular bu durumun aksini göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçlar ışığında; dersin programdaki yerini korumasının sağlanması, kurumlar arası koordinasyonun ders başlamadan kurularak bürokratik engellerin aşılması, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının süreçteki işlerinin kolaylaştırılması, süreçteki tüm bireylere gereken bilgilendirmelerin zamanında yapılması, gerek kurum gerekse üniversite-fakülte olanaklarının yeterince işe koşulması önerilebilir. Bunlara ek olarak, THU dersi için öğretim elemanlarının görevlendirilmesinde ders yükü, gönüllük ve kişisel/mesleki niteliklerinin dikkate alınması ile birlikte her öğretim elemanının az sayıda öğrenci grubundan sorumlu olması sağlanmalıdır.

Araştırma sonucunda, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının THU dersine yönelik olumlu görüşe sahip oldukları, dersin kazanımlarının üst düzeyde gerçekleştiğini düşündükleri ve bu dersin eğitim fakültesi programında yer alması gerektiğine inandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları THU dersinin, kişisel, mesleki ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtirken, bu dersin demokratik vatandaşın önemli özelliği olan aktif katılımçılık davranışlarının (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007; Erjem, 2004) kazanılmasına nispeten daha az katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları, THU dersinin demokratik vatandaş özellikleri açısından katkılarını daha çok empati duygusunun gelişmesi, toplumdaki adaletsizliklere yönelik farkındalığın artması, sorumluluk duygusunun gelişmesi, insanların eşit haklara sahip olmaları gerektiğine inanç şeklinde açıklamışlardır. Bu dersin demokratik vatandaşın olmazsa olmaz özelliği olarak kabul edilen toplumsal yaşamın gelişmesinde önemli yeri olan sivil toplum örgütlerinin faaliyetlerine katılma gibi aktif katılımçılığa (Çuhadar, 2008) işaret eden özelliklerin kazanılmasına nispeten daha az katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle demokrasinin gelişimi ve demokratik vatandaş yetiştirmede önemli olan bu dersin planlı şekilde yürütülmesi önem taşımaktadır.

Yapılan görüşmelerde, grup içerisinde fikir alış verişi yapmayı öğrenme, özgüveni/özsaygıyı geliştirme bu dersin en önemli katkıları olarak belirtilmiştir. Alanyazındaki diğer çalışmalarda da (Özdemir ve Tokcan, 2010; Tuncel, Kop ve Katılmış, 2010; Waldstein & Reiher 2001) dersin toplumsal sorunlara duyarlılık, farkındalık, iletişim, empati ve özgüven gibi demokratik vatandaşta bulunması gereken bir takım özelliklere hizmet etmesi göze çarpmaktadır. Öte yandan, THU'nun insanların eşit olması gerektiğine inanç, liderlik becerisinin gelişimi, çeşitli hak ve özgürlüklerinin farkına varma/koruma, insanların bireysel farklarına ve biricikliğine saygı duyma, değer verme, ortak kararlar alma, uzlaşma ve farklı bakış açıları geliştirme gibi demokratik vatandaş özellikleri açısından büyük önem taşıyan duyuşsal özelliklere değinmedikleri görülmüştür. Ayrıca sadece üç öğretmen adayı bu ders çerçevesinde sahip oldukları demokratik becerileri uygulama olanağı bulduklarını belirtirken, hiçbir öğretim elemanının dersin bu yöndeki katkısından söz etmemiş olmaları dikkat çekici bir bulgudur. Bu nedenle, birçok olumlu katkısından söz edilen THU dersinin demokratik vatandaş özellikleri bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarına katkısının çok da üst düzeyde olmadığı söylenebilir.

Oysa Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin, demokratik vatandaş yetiştirmede önemli bir araç olduğu ve gençlerin bilişsel, duyuşsal, politik ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar yaptığı vurgulanmaktadır (Astin, Vogelgesang, Ikeda, & Yee, 2000; Fredric & Reiher, 2001; Gallant, Smale, & Arai, 2010; Uğurlu & Kırıl, 2011; Waldstein & Reiher, 2001). Jones ve Abes (2004) de toplum temelli bir yaklaşım olarak THU'nun öğrencilerin vatandaşlık anlayışına önemli katkılar sağladığını belirtmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin demokratik bir toplumsal yaşamı yaşayan ve yaşatan birer öğretmen olarak yetişmeleri için THU'nun önemli fırsatlar sağladığı söylenebilir. Bu fırsatlardan maksimum düzeyde yararlanarak, istenen nitelikte öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için, Riedel'in (2002) de belirttiği gibi, bu tür programlarda katılımçı/aktif vatandaş yetiştirmek, temel amaç olmalıdır. Ancak bu ders etkili bir şekilde organize edilmediği sürece, bu amaca ulaşılması mümkün olamamaktadır (Gallant ve diğerleri, 2010; Reinders ve Youniss, 2006).

Dersin doğrudan demokratik vatandaşlığa hizmet edecek bir alt yapısının olduğu göz önünde bulundurulursa, THU'nun bu konudaki kazanımların gerçekleştirilmesinde daha planlı etkinliklerle yürütülmesi ve Çuhadar'ın (2008) vurguladığı gibi hayırsever öğretmenler değil, "yurttaş-öğretmenler" yetiştirmeye odaklanması sağlanmalıdır. Dolayısıyla, bu amaca hizmet edebilecek şekilde hazırlanmış deneysel çalışmaların da bu konuda yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmalarda, topluma hizmet uygulamalarında aktif vatandaşlık becerilerinin kazandırılması ön planda tutulmalı, öğretmen adaylarının toplumu bir laboratuvar olarak görüp, toplumun değişik kesimlerinde – özellikle dezavantajlı gruplarda – yaşanan sorunlara duyarlı ve bu sorunlara çözüm üretilmesinde bireysel sorumluluk sahibi olarak yetiştirilmeleri öncelikli amaç haline getirilmelidir.

### Kaynakça

- Akkocaoğlu, N., Albayrak, A. ve Kaptan, F. (2010). Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık düzeyleri üzerine nitel bir çalışma (HÜ İlköğretim Bölümü örneği). *II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 1201-1213).
- Arkün, S. ve Seferoğlu, S. S. (2010). *Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin işlenişine yönelik bir örnek uygulama ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. 7. Eğitimde İyi Örnekler Konferansında sözlü olarak sunulmuştur. İstanbul, Sabancı Üniversitesi.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Los Angeles: University of California Higher Education Research Institute.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39 (3), 124 – 130.
- Çuhadar, A. (2006). *Üniversite öğretim elemanı ve öğrencilerinin demokrasi anlayışlarının siyasal toplumsallaşma bağlamında cinsiyet, bilim alanı, akademik aşama ve siyasal katılımçılık değişkenleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çuhadar, A. (2008). *Topluma hizmet uygulamaları dersi aracılığı ile yurttaş-öğretmen yaratmak*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü olarak sunulmuştur. Çanakkale, Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Dahl, R. A. (2001). *Demokrasi üstüne* (Çev. B. Kadioğlu). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Davies, I., Gregory, I., & Riley, S. C. (1999). *Good citizenship and educational provision*. London: Falmer Press.
- Demoulin, D. F., & Kolstad, R. (2000). Assessing the gains of behavioral dynamics essential for success in a democracy for teacher education students. *College Student Journal*, 34(3), 417-422.
- Dinçer, Ç., Ergül, A., Şen, M. ve Çabuk, B. (2011). Bir topluma hizmet uygulaması örneği: Haydi kavram oyuncaklarıyla oynayalım. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 19-38.
- Doğanay, A. (2010). What does democracy mean to 14-year-old Turkish children? A comparison with results of the 1999 IEA civic education study. *Research Papers in Education*, 25(1), 51-71.
- Doğanay, A., Çuhadar, A., & Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımçılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13 (50), 213-246.
- Elma, C., Kesten, A., Kiroglu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N., & Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 231-252..
- Erjem, Y. (2004). Katılımcı, etkin ve sorumlu yurttaş yetiştirmede hizmet ederek öğrenme (service learning) yöntemi. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 354-360).

- Fredric A., & Reiher, T. (2001). Service learning and students' personal and civic development. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 7-13.
- Gallant, K., Smale, B., & Arai, S. (2010). Civic engagement through mandatory community service: Implications of serious leisure. *Journall of Leisure Research*, 42(2), 181-201.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-194.
- Jones, S. R., & Abes, E. S. (2004). Enduring influences of service-learning on college students' identity development. *Journal of College Student Development*, 45(2), 149-166.
- Kerlinger, F. N. ve Lee, H.B. (2000). *Foundations of behavioral research*. USA, Harcourt College Publishers.
- Kinnier, R., Kernes, J. L., & Dautheribes, T. M. (2000). A short list of universal moral values. *Counseling and Values*, 45(1), 4-17.
- Miles, M. B., & Huberman, A. B. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Neuberger, B. (2007). Education for democracy in Israel: Structural impediments and basic dilemmas. *International Journal of Educational Development*, 27, 292-305.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice. *Research Papers in Education*, 21 (4), 433-466.
- Özdemir, S. M. ve Tokcan, H. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 41-61.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 325-345.
- Print, M., Ornstrom, S., & Nielsen, H. S. (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms. *European Journal of Education*, 37(2), 193-210.
- Reinders, H., & Youniss, J. (2006). School-based required community service and civic development in adolescents. *Applied Developmental Science*, 10 (1), 2-12..
- Riedel, E. (2002). The impact of high school community service programs on students' feelings of civic obligation. *American Politics Research*, 30(5), 499-527.
- Saran, M., Coşkun, G., İnal-Zorel, F. ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: Ege Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi üzerine bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 22(6), 3732-3747.
- Sönmez, Ö. F. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersi ve tanımlar. Bulunduğu eser: Aksoy, B., Çetin, T. ve Sönmez, Ö. F. (Ed.) *Topluma hizmet uygulamaları* (ss. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi. *Black Sea Journal of Social Sciences*, 2(2), 53-71.
- Stecher, B. ve Borko, H. (2002). Integrating findings from survey and case studies: Examples from a study of standards – based educational reform. *Journal of Educational Policy*, 17 (5), 547 – 560.
- Suter, W. N. (2005). *Introduction to educational research: A critical thinking approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Tanrıseven, I. ve Yanpar-Yelken, T. (2011). Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 415-428. 02.03.2011 tarihinde www.newwsa.com adresinden alınmıştır.

- Tuncel, G., Kop, Y. ve Katılmış, A. (2010, Nisan). Sosyal Bilgiler dersi öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersine yönelik görüşleri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications Proceedings Book* (ss. 435-447).
- Uğurlu, Z. ve Kırıl, E. (2011). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications Proceedings Book* (ss.720-734).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı), Ankara, Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 86-108.
- Wade, R. C. (1997). Empowerment in student teaching through community service learning. *Theory Into Practice*, 36(3), 184-191.
- Waldstein, F. A., & Reiher, T. C. (2001). Service-learning and students' personal and civic development. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 7-13.
- Wilkins, C. (1999). Making good citizens: The social and political attitudes of PGCE students. *Oxford Review of Education*, 25 (1-2), 217-230.

### Extended Abstract

#### **An Analysis of Instructors and Teacher Candidates' Views on Community Service Practices Course in the Context of Democratic Citizenship Education**

Community Service Practices Course (CSPC) is one of the compulsory courses in the curriculum of faculties of education. In one theoretical and two application hours per week, it is expected to determine and prepare projects to solve the current issues of the society. In the frame of this course, basic acquisitions aimed are to raise an awareness and sensitivity toward current issues of the society and to develop social responsibility for solving these issues. Therefore, CSPC is highly important to educate prospective teachers as individuals who have democratic knowledge, abilities and values with a highly developed sense of social responsibility and as democratically behaving citizens, turn these responsibilities into action.

CSPC is very essential in the sense of both integrating schools with the society and educating prospective teachers as individuals who feel the responsibility for the operations of these social foundations. Considering the importance of professing teaching with the conscience of social responsibility, teachers are needed to be educated with the properties of a democratic citizen by means of both this course and other courses, and by the life in the campus as a whole culture of the organization. The reason of that is only if they are equipped with these properties, they are able to educate their students as democratic individuals sensitive to social issues, responsible for the solutions of these issues and active participant who can act their feelings and thoughts out.

In this sense, CSPC can be viewed as a good opportunity to educate "citizen teachers" who are equipped with the democratic properties and who can act as a social leader effectively. Thus, a limited number of researches on this subject show that there are positive effects of this course on raising democratic teachers. Considering these positive outcomes, the objectives of CSPC in being a democratic citizen are worth to search on. In this direction, the basic purpose of the research is evaluating CSPC according to the opinions of instructors and prospective teachers, and investigating the affectivity of this course in terms of democratic citizenship education with the light of these opinions.

Mixed methods model is used in this study. The participants of the study consisted of a total number of 213 second-year and third-year prospective teachers (160 female, 53 male) who get CPCS in 2010-2011 academic year and six instructors who were responsible for the course. 54 of the prospective teachers were from the department of Primary Teaching, 36 of them were from the department of Preschool Teaching, 36 of them were from the department of Teaching Science, 33 of them were from the department of Social Studies, and 54 of them were from the department of English Language Teaching. After the surveys were applied, six instructors of the course and 28 prospective teachers were interviewed. While gathering data, Community Service Practices Course Questionnaire which is developed by the researchers, and semi-structured interview forms were used. In preparing process of the questionnaire, literature is reviewed and items are prepared. Then, ten instructors and ten teacher candidates at Çukurova University reviewed and edited the questionnaire in terms of content validity, language and clarity, and required modifications were done in direction of their suggestions. The last form of the questionnaire consists of three parts, first of which covers 20 items that determine the opinions of the participants on the level of gaining objectives of Community Service Practices Course. The second part of the questionnaire consists of 24 items about the opinions on contributions of community services course on gaining the properties of a democratic citizen. The items in both of these parts are Likert type items which answered in five scales from "not contributed at all" to "highly contributed". The items in the last part contains open ended questions about which activities and projects are done in the CPCS, the problems in doing these activities, the reasons of these problems and suggestions about improving the effect of the course. The semi-structured interview forms consists of questions about opinions on the aims of the CPCS, the opinions on the effect of the course on gaining the properties of a democratic citizen, prepared projects and the problems in the process of preparation, application and evaluation of the projects, the reasons of these problems and suggestions for solution. In analyzing the data, descriptive statistics for quantitative data and descriptive analysis for qualitative data were used.

Research results indicated that prospective teachers mostly agreed with learning outcomes of the CSPC are mostly realized, and this course highly contributes to gaining the characteristics of a democratic citizen. In accordance with the findings most of the prospective teachers have positive attitudes toward CSPC and they believe that this course should be included in the teacher education programs. Prospective teachers stated that they visited schools, hospitals, nursing homes, etc. in the frame of the CPSS, and they especially had some serious problems about transportation and getting the required official permissions in the preparation and application process of the projects. The most frequently stated suggestions to develop the CSPC are that departments should communicate with other social institutions and should have the required official permissions at the beginning of the semester; responsible instructors should guide prospective teachers regularly, and faculty should support prospective teachers in transportation and materials. In conclusion, it can be said that prospective teachers' suggestions should be considered seriously and some precautions should be taken to enhance affectivity of the CSPC in raising democratic-citizen teachers.

# Yaşam Boyu Öğrenme için Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa ve Türkiye Örneği\*

## National Qualifications Framework for Lifelong Learning: The Cases of Europe and Turkey

Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER\*\*

### Öz

Yaşam boyu öğrenme, ilk ve orta öğrenimdeki öğrencilerden yetişkinlere, mesleki eğitim stajyerlerinden üniversite öğrencilerine, temel beceri ihtiyacı duyan insanlardan eğitim profesyonellerine kadar herkes için eğitim ve öğretimde gelişme imkânları sunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme içerisinde ulusal yeterlilikler çerçevesinin oluşturulması ise son yıllarda ihtiyaç üzerine ortaya çıkan bir konudur. Bireylerin eğitim yaşamı boyunca elde ettikleri bilgi, beceri ve yeterlilikleri gösteren belgelerin standart ve şeffaf hale getirilmesi işgücünün hareketliliğini kolaylaştırmakta ve rekabet edebilme gücünü arttırmaktadır. Eğitim yaşantıları sonucu elde edilen kazanımların tanınabilirliği ve geçerliliği açısından standart bir yeterlilik çerçevesine ihtiyaç duyulmuştur. Başta Avrupa Birliği ülkeleri olmak üzere Türkiye de “Avrupa Yeterlilikler” çerçevesini alarak temel olarak ulusal yeterlilikler çerçevesini belirlemektedir. Amaç, yaşam boyu öğrenmeyi etkin ve verimli kılacak yeterliliklere uluslararası bir standart kazandırılmasıdır. Bu çalışma ile yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesinin önemi ve işlevi sorgulanmakta, ulusal yeterlilikler çerçevesinin ortaya çıkmasına temel teşkil eden Avrupa yeterlilikler çerçevesi ile ne ifade edildiği açıklanmaktadır. Bunun yanı sıra konunun daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini de bünyesinde barındıran yaşam boyu öğrenme konusunda Avrupa ülkeleri ile ülkemizde kaydedilen gelişmeler gözler önüne serilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Yaşam boyu öğrenme, Avrupa yeterlilik çerçevesi, ulusal yeterlilikler çerçevesi.

### Abstract

Lifelong learning offers opportunities include everybody from primary and secondary school students to adults, from the profession education interns to university students, from people who need for basic skills to professional about education. Establishing national qualifications framework within lifelong learning is a new issue that emerged on necessity in recently. Certificates revealing knowledge, ability and qualification of people gained throughout their educational lives, while labour force mobility has become easier in a way to increase competitiveness. Educational attainment of people during their life need standard qualification framework in terms of validity and recognition. Foremost European Union Countries, including Turkey started to determine their own national qualifications framework considering the European Quality Framework. The aim of these standards is to help people acquire qualifications which make efficient and productive lifelong learning. This work aims to explain the importance and the functions of National Quality Framework within lifelong learning; European Qualification Framework is being explained as a basis on emerging of the National Qualifications Framework and lastly current development of lifelong learning in both European Countries and Turkey.

**Key words:** Lifelong learning, European qualifications framework, national qualifications framework

---

\* 6 Ekim 2011 tarihinde Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde düzenlenen Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş şeklidir.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, e-posta: mgozubuyuk@hotmail.com

## Giriş

20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren hızla artan bilgi ve gelişen teknoloji karşısında bireylerin eğitim ihtiyaçları da artmıştır. Bireylerin yaşamları boyunca devam eden değişkenlik, gelişim ve her geçen gün daha da önem kazanan bu ihtiyaçları “yaşam boyu öğrenme” (YBÖ) yaklaşımının doğmasına ve yaygınlaşmasına sebep olmuştur (Hayat boyu öğrenme (HBÖ) Stratejisi Belgesi, 2009:2).

YBÖ; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (HBÖ Stratejisi Belgesi, 2009:7). En genel anlamıyla öğrenme fırsatlarının hayatın tümüne yayılmasını vurgulayan ve bireyin yeterliliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir (Demirel, 2011: 87). Yaşamboyu öğrenmenin amacı, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine aktif bir şekilde katılmalarına imkân vermektir.

YBÖ, örgün ve yaygın eğitim yoluyla verilen genel ve mesleki eğitim ve öğretimin yanında, bireyin eğitim-öğretim kurumları dışında bilgi ve beceri kazanmasına yol açan öğrenmeleri de içermektedir. Bu çerçevede YBÖ, okullar ve üniversitelerin yanında; işte, evde ya da herhangi bir yerde gerçekleştirilebilmektedir. Yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü ve eğitim seviyesi bakımından herhangi bir kısıtlamaya tabi değildir (HBÖ Stratejisi Belgesi, 2009:7). Dolayısıyla, eğitimin okul sınırları ile sınırlı kalmaması gerekliliğinin tüm dünyada kabul gördüğü 21.yüzyılda, ülkemizde de yaşam boyu eğitim olanaklarını arttırmaya yönelik yapılacak çalışmalar önem kazanmaktadır.

Öte yandan, küreselleşen dünyada işgücünün hareketliliği ve niteliği, sürdürülebilir büyüme ve iyi işleyen bir istihdam piyasasının vazgeçilmez unsurları arasında yer almaktadır. Özellikle sanayi sonrası ekonomilerde vasıflı işgücü talep edilmektedir (Brown, Halsey, Lauder & Wells, 2007:8). Ancak talep edilen işgücünün niteliği de değişmiştir. Artık, ülkelerarası istihdamın özünde meslek standartları yer almaktadır.

Türkiye’de okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yaygın eğitim yeterlilikleri (diploma ve sertifika olarak) eğitim sektörünü ağırlıklı olarak temsil eden Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kurumları tarafından; önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora yeterlilikleri (diploma olarak) Yükseköğretim Kurumu (YÖK) birimleri tarafından verilmektedir. MEB ve YÖK’ün dışında, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB), Türkiye İş Kurumu (İŞKUR), Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu (TESK), İl Özel İdareleri (ÖZİMEK Kursları), Türk Hava Yolları (THY Eğitim Akademisi), Belediyeler (İSMEK Kursları) vb. mesleki eğitim merkezleri vasıtasıyla bazı sektörler yeterlilik, yani derece, diploma ve sertifika veren kurum ve kuruluşlar olarak dikkat çekmektedir (Borat, 2010:8).

Bu çerçevede, ülkemizde bulunan örgün ve yaygın mesleki eğitim veren kuruluşlardan verilen diploma ve belgelerin, büyük farklılıklar arz ettiği görülmektedir. Başka bir deyişle, program sonunda kursiyerlere verilen sertifikalarda bilgi, beceri ve yeterlilik kazanımlarına ilişkin standart bir yapının/içeriğinin olmayışı, programlardan mezun olanların bilgi, beceri ve yeterliliklerinin başka bir kurum ya da kuruluş tarafından tanınabilirliğine engel olmakta ve o belgenin geçerliliğine gölge düşürmektedir. Özellikle beceri uyumsuzlukları, birçok Avrupa ülkesi için büyüyen bir endişe ve Avrupa’nın gelecekteki rekabetçiliğine zarar veren risk olarak görülmektedir. “Yeni Beceri ve Meslekler” konulu Avrupa gündeminde, genel olarak beceri seviyelerinin artırılması gerektiğinin altı çizilmektedir (EC Staff Working Paper, 2010:4) Bunun yanı sıra, herhangi bir eğitim kuruluşundan mezun olmasa bile, hayat mektebi olarak adlandırılan süreçte “alaylı” olarak tabir edilen ve bir işte çalışarak mesleki tecrübe ve beceri edinen kişiler de bu durumlarını belgelendirme imkânına da çoğu zaman sahip olamamaktadırlar.

Vatandaşların bilgi, beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesi ve tanınması; rekabetçiliğin, istihdamın ve sosyal bütünlüğün gelişmesi açısından önem arz etmektedir (Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi Kararı, 2008:1). Bu tür bir gelişim ve tanınmanın işçi ve öğrencilerin milletler üstü hareketliliğini kolaylaştırması ve Avrupa iş piyasasındaki arz ve talep gereksinimlerini karşılamaya katkıda bulunması

gerekmektedir. Bu nedenle, dezavantajlı bireyler de dâhil olacak şekilde tüm bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine erişimleri ve katılımları ile yeterliliklerin bu yönde kullanılmasının ulusal ve topluluk seviyesinde teşvik edilmesinin gereği Avrupa Komisyonu tarafından ifade edilmektedir (Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi Kararı, 2008:1). Dolayısıyla, ülkemiz çalışanlarının da küresel hareketliliğe sorunsuz olarak uyum sağlayabilmeleri için mesleki yeterlik sistemine işlerlik kazandırılması gerekliliği aşikârdır. Bu hususların hayata geçirilmesi doğrultusunda, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin (UYÇ) geliştirilmesi ise önemli bir adımdır.

Türkiye'nin 2011 yılına ait İlerleme Raporu 12 Ekim 2011 tarihinde açıklanmıştır. Söz konusu Raporun Eğitim ve Kültür Faslında UYÇ konusunda, Türkiye'de sürdürülen çalışmalardan bahsedilerek önemli noktalarda tavsiyelerde bulunulmuştur. Özellikle işlevsel bir ulusal yeterlilikler sisteminin hayata geçirilmesinde önemli bir işleve sahip modüllerin değerlendirilmesine yönelik tutarlı süreçlerin geliştirilmesi ve eğitimdeki ilerlemenin izlenmesi için bunların kullanılmasının sağlanması vurgulanmaktadır. Modüllerin, daha önceki ve uygun seviyedeki meslek okulundan ayrılış tasdiknamelerinin yerine ulusal düzeyde tanınan sertifikaların dayanağı olacağı hatırlatılmaktadır. Ayrıca modüller, önceki öğrenimlerin tanınmasını da kolaylaştıracaktır (ABGS İlerleme Raporu, 2011: 99). Dolayısıyla, bu konuda atılacak sağlam adımlar, oluşturulmakta olan UYÇ'nin işlerliğini de artıracaktır. Bu çerçevede, YBÖ ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile ilgili karar ve politikalarının bilinmesi gelecekte eğitim alanında meydana gelecek uyumu kolaylaştıracaktır.

Bu çalışma ile YBÖ için ulusal yeterlilikler çerçevesinin önemi ve işlevini ortaya koymak amaçlanmıştır. Buna paralel, başta yaşam boyu öğrenme kavramı olmak üzere ulusal yeterlilik çerçevesi ile ona esin kaynağı olan Avrupa yeterlilikler çerçevesinin ortaya çıkış serüveni, gerekçesi ve önemi araştırmanın fokusunu oluşturmaktadır. YBÖ için ulusal yeterlilikler çerçevesinin oluşturulması ve hayata geçirilmesi kritik bir öneme sahiptir. Konunun mercek altına alınması ile ülkemize ait bir sürecin boyutları anlaşılmış olacaktır.

### **Yöntem**

Araştırmada, mevcut durumu ortaya koymak amaçlandığından betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu yönetime bağlı olarak veri toplama amacıyla doküman analizi yapılmıştır. Bu kapsamda, Avrupa Birliği Komisyon kararları, yayınlanan bülten ve bildirimler de yaşam boyu öğrenme ile Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine yönelik kaydedilen gelişmeler ile Türkiye'de başta Milli Eğitim Şuraları ve Kalkınma Planları olmak üzere İlerleme Raporları ve Strateji Belgeleri'nde yaşam boyu öğrenme ile ulusal yeterlilik çerçevesine yönelik gelişmeler içerik analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ile ulusal yeterlilik çerçevesine ilişkin süreç Avrupa Birliği ve Türkiye'de olmak üzere iki ayrı alt başlık halinde sunulmuştur.

### **Bulgular**

Bu başlık altında, YBÖ'nün AB ülkeleri ile Türkiye'de ortaya çıkış serüveni, gerekçesi ve önemi üzerinde durulacak; YBÖ'nün daha etkin bir şekilde hayata geçirilebilmesinde önemli bir işleve sahip olan AYÇ'nin ortaya çıkış gerekçeleri hatırlatılarak bu konuda AB ülkelerinde ve ülkemizde sürdürülmekte olan çalışmalar hakkında bilgi verilecektir.

#### ***Yaşam Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi***

#### ***Avrupa Birliği Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkış Serüveni***

Yaşam boyu öğrenme, bugün Avrupa Birliği eğitim politikalarının temel ilkesidir. AB'nin YBÖ ile ilgili çalışmalarına bakıldığında sürekli eğitimle ilgili ilk metnin 1993 yılında hazırlanan "Yeşil Bülten" olduğu görülmektedir. Bu metinde işsizlerin tekrar emek piyasasında iş bulmalarını sağlamak amacıyla sürekli meslekî eğitim sisteminin sistematik bir yapıya kavuşturulması öngörülmüştür (Akbaş ve Özdemir, 2002:155-156).

Diğer bir rapor ise 1995 yılında hazırlanmış olan “Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme” başlığını taşıyan Beyaz Bültenidir. Bu bültende, YBÖ konusunda birliğin amaçları ve yapılması gerekenler belirlenmiştir (EC White Paper, 1995:3). Daha sonra, Avrupa Parlamentosu'nun ve Avrupa Konseyi'nin 2493/95 sayılı kararıyla 1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmiş olup Komisyon kararıyla YBÖ'nün amaçları, ilkeleri ve stratejileri belirlenmiştir. 1997 yılına, Avrupa Komisyonunun “Programların Kazanımları: Bilgi Avrupa'sına Doğru” başlıklı raporu ile 2000-2006 eğitim-öğretim dönemi program önerileri ile yaşam boyu öğrenme amaçları ilişkilendirilmiştir (Eurydice Survey, 2000: 10).

2000 yılında Lizbon'da gerçekleşen toplantıda Avrupa Konseyi, bilgi toplumunun talepleri doğrultusunda yeterliliklerin şeffaflığının artırılmasının eğitim ve öğretim sistemlerinin adaptasyonu için gerekli unsurlardan biri olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, toplantıyı takiben Avrupa Konseyi “Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu”nu kabul etmiştir. Söz konusu belgede yaşam boyu öğrenme; “bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek üzere, formal ya da informal, amaçlı öğrenme etkinliklerinin tümünü kapsayan” bir süreç şeklinde ifade edilmiştir (EC Memorandum, 2000). YBÖ Memorandumunun amacı, üye ülkelerle birlikte, aday ülkeler ve Avrupa Ekonomik Bölgesi Üyelerinin katılımıyla YBÖ konusunda Avrupa seviyesinde bir müzakere başlatmaktır. 2000 yılı komisyon raporunda YBÖ ile ilgili gelişmeler sıralanmıştır (COM Report, 2000:2). Bu bültendeki kararlar birlik üyeleri için bağlayıcıdır. Kasım 2001 tarihinde “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Alanı”nın benimsenmesiyle, temelde “insan kaynaklarına ve bilgiye yatırımın artırılması, bilgisayar okur-yazarlığı dâhil olmak üzere temel becerilerin desteklenmesi ve yaratıcı-esnek öğrenim olanaklarının genişletilmesi” anlamına gelen yaşamboyu öğrenme kavramı, AB eğitiminde kilit konuma gelmiştir (www.europa.eu.int/comm/education).

2002 yılında Kopenhag Bildirisi yayınlanmış; YBÖ stratejilerinin ilerletilmesi ve Avrupa'nın dünyadaki en rekabetçi ve dinamik bilgi-tabanlı ekonomi ve toplumlarından biri haline getirilmesi için gerekli olan yüksek düzeyde vasıflı işgücünün sağlanması açısından Mesleki Eğitim ve Öğretimin aktif ve kilit rolünü oynamak üzere geliştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, 2002 yılındaki Barselona Avrupa Konseyi de üniversite sektörü ve mesleki eğitim ve öğretim alanındaki yöntemlerin tanınması ve şeffaflığının geliştirilmesi yönünde çağrıda bulunmuştur (Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi Kararı, 2008:2).

2003 yılında temelleri atılan, yetişkin eğitim ve öğretimi ile adlandırılan yaşamboyu öğrenme ile ilgili başlangıç olarak bir Avrupa ölçütü getirilmiştir. Buna göre, 2020 yılına kadar 25-64 yaş arasındaki yetişkinlerin % 15'inin yetişkin öğrenimine katılması öngörülmektedir (Commission of the European Communities, 2010/2011: 10).

#### *Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinin Oluşturulması Süreci*

Kopenhag süreci kapsamında Konsey ve üye ülke hükümetlerinin temsilcilerinin mesleki eğitim ve öğretimle ilgili gelişmiş bir Avrupa işbirliğine dayalı gelecekteki öncelikleriyle ilgili olarak 15 Kasım 2004 tarihinde yapılan toplantıda vardıkları sonuçlar, karşılıklı güven ve şeffaflık ilkelerine dayalı hem eğitim hem de öğretimi kapsayacak bir referans noktası olacak açık ve esnek bir AYÇ'nin geliştirilmesine öncelik verilmesini sağlamıştır (Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi Kararı, 2008:2).

Bu bağlamda, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini oluşturma ve geliştirme çalışması, 2004 yılında yeterliliklerin şeffaflığını artırmak için Üye Devletler, sosyal taraflar ve diğer paydaşlardan gelen ortak bir referans talebine karşılık olarak başlamıştır. Komisyon, AYÇ Uzman Grubunun desteği ile yeterliliklerin şeffaflığına ve taşınabilirliğine yardımcı olmayı ve hayat boyu öğrenmeyi desteklemeyi amaçlayan ve öğrenme çıktılarına dayanan 8 seviyeden oluşan çerçeve öneren bir tasarı hazırlamıştır. Komisyon 2005'in ikinci yarısında söz konusu tasarımı Avrupa genelinde görüşülmesi için yayımlamıştır. İstişare sürecinde gelen görüşler, Komisyon'un önerisine Avrupa'daki paydaşların geniş bir destek verdiğini, ancak bir kısım açıklama ve basitleştirme de istendiğini göstermiştir. Görüşler sonucunda, Avrupa'daki sosyal taraflar ve 32 ülkeden uzmanların sağladığı girdiler kullanılarak taslakta

değişiklikler yapılmıştır. Revize edilmiş doküman Komisyon tarafından 6 Ekim 2006 tarihinde teklif olarak kabul edilmiştir. Teklif, 2007 yılı boyunca Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından başarı ile müzakere edilmiştir ve Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından 23 Nisan 2008 tarihinde “Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (AYÇ)” resmi olarak kabul edilmiştir.

YBÖ ile ilgili AYÇ'nin oluşturulmasına yönelik yayınlanan tavsiye kararında (2008: 3) AYÇ; Avrupa'daki farklı ülkeler ve sistemler arasında yeterliliklerin (derece, diploma ve sertifikaların) daha anlaşılır ve açık olmasını ve ülkelerin yeterlilik sistemlerinin birbirleriyle bağlantısını sağlamak için hazırlanan ortak bir karşılaştırma veya çeviri aracı olarak tanımlanmaktadır. AB Komisyonu tarafından onaylanmış bulunan ‘Yaşam Boyu Öğrenim için AYÇ’, nitelikleri daha sistematik biçimde, hiyerarşik olarak sınıflandıran bir sistemdir. AYÇ üye ülkelerdeki farklı yeterlilik sistemlerini ortak bir referans çerçevesinde düzenleyerek yeterliliklerin daha iyi anlaşılmasını, öğrenciler ile işgücünün ülkeler arasındaki dolaşımını, iş değiştirmelerini ya da eğitim kurumları arasındaki geçişleri kolaylaştırmayı amaçlamaktadır.

AYÇ'nin temel hedefi, farklı ulusal veya sektörel yeterlilikler için ortak referans noktası oluşturması ve bunun yanı sıra eğitim ve öğretimde eğitimcilerle öğrenciler arasındaki iletişimi kolaylaştırmasıdır. Böylece, ulusal ve sektörel seviyede yeterlilik çerçevelerinin ve sistemlerinin birbirleriyle ilişkili olması sağlanarak vatandaşların sahip oldukları yeterliliklerin aktarılması ve tanınmasını kolaylaştıracaktır. Diğer bir ifadeyle, Çerçeve, ulusal veya sektörel seviyede yetkili bir makam tarafından değerlendirilen ve tasdik edilen yeterliliklerin transferini, şeffaflığını ve tanınmasını kolaylaştıracaktır (HBÖ Stratejisi Belgesi: 29). AYÇ'nin, ülkelerin ulusal ve/veya sektörel yeterlilikler sistemi ile görevli organları tarafından uyarlanmasını takiben bireyler, işverenler ve eğitim ve öğretim sistemleri diğer ülkeden alınan bireysel yeterliliği kendi sistemleri ile kolaylıkla karşılaştırabilecektir.

AYÇ'de, öğrenme çıktılarına (bilgi, beceri ve yeterlilik) dayalı 8 referans seviyesi söz konusudur (Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi Kararı, 2008: 9-10). Bu seviyeler en temel öğrenme seviyesinden (zorunlu eğitimin sonundan) (seviye 1) en üst düzey öğrenme seviyesine (seviye 8; doktora veya eşdeğer) kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Yaşamboyu öğrenmenin geliştirilmesinin bir aracı olan AYÇ'nin 8 seviyesi, genel ve yetişkin eğitimi dâhil mesleki eğitim ile yüksek öğretimi içermektedir. Bu sıralamadaki her bir seviye, belirli bir seviyede bilgi, beceri ve yetkinlik içermektedir. Genel olarak seviye ne kadar artarsa kişiden beklenen bilgi beceri ve yetkinlikler de o oranda artmaktadır. Kısaca, AYÇ, farklı eğitim sistemlerine karşılık gelebilmesi bakımından, öğrenme girdileri (öğrenimin süresi, kurum tipi vb.) üzerine değil öğrenme çıktıları (öğrenci neyi biliyor, neyi anlıyor, ne yapabiliyor vb.) üzerine temellendirilmiştir. Son üç seviye, Bolonya Süreci altındaki Avrupa Yükseköğretim Alanı ile belirlenen lisans, yüksek lisans ve doktora seviyeleri ile ilgilidir.

AYÇ kapsamında her ülkenin bir ulusal yeterlilikler çerçevesi (UYÇ) oluşturması ve bu Ulusal Çerçeveyi, AYÇ ile ilişkilendirmesi tavsiye edilmektedir. Bu kapsamda üye ve aday ülkeler kendi UYÇ'lerini oluşturabilmek adına eğitim ve öğretimin tüm kademelerine yönelik olarak çalışmaktadırlar. AYÇ çalışmalarının başladığı 2004 yılında yalnızca üç ülkede (Birleşik Krallık, İrlanda ve Fransa) ulusal yeterlilik çerçevesi olmasına rağmen, 2004'ten bu yana 32 ülkenin büyük çoğunluğu bu alanda çalışmalara başlamış ya da planlamıştır. 2010 yılı başı itibarıyla 6 ülkenin (Belçika, İrlanda, Fransa, Malta, Birleşik Krallık, Estonya) ulusal yeterlilik çerçevelerini oluşturdukları bilinmektedir ([www.myk.gov.tr](http://www.myk.gov.tr)). AB ülkelerinden bir kısmı da (Danimarka, İtalya, Bulgaristan gibi) ulusal yeterlilik çerçevelerini oluşturma yönündeki çalışmalarına devam etmektedir.

Danimarka Hükümeti, 2009 yılında kendi UYÇ'leri ile ilgili olarak; YBÖ, niteliklerin tanınması, hareketlilik, karşılıklı tanıma ve bütünlüğe teşvik edilmesi yönünde bir karar almıştır ([www.en.iu.dk](http://www.en.iu.dk)). UYÇ'leri eğitim ve öğretimin tüm kademelerini kapsamakta olup yetişkin eğitim ve öğretimini de içine alacak şekilde temel öğretimden doktora seviyesine kadar tüm seviyeleri içermektedir ([www.nrpitalia.it/isfol/nup/admin/aep\\_rep.php](http://www.nrpitalia.it/isfol/nup/admin/aep_rep.php)).

İtalya'da ise mesleki eğitim ve öğretim sisteminin aksayan yönlerine dikkat çekilerek, özellikle mesleki yeterlilikleri belgelendirmede eksiklikler olduğu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda, 2003 yılından itibaren ulusal yeterlilik standartları oluşturma ve sertifika çalışmaları sürdürülmektedir. 2006 yılında, bölge ve sosyal tarafların temsilcilerinden oluşan ulusal bir komite UYÇ'lerini oluşturması için Bakanlık tarafından kurulmuştur. Yeterliliklerin Bölgesel standartlarının müfredatı hazırlanmış olup yöntem mekanik ve turizm sektöründe test edilmiştir. Ortaöğretim seviyesinde çalışmalar devam etmekte olup Bölgeler tarafından idare edilen Mesleki Eğitim ve Öğretim sistemi üzerinde mutabık kalınan ve AYÇ ile uyumlu standartlar uygulanacağı belirtilmektedir. Söz konusu uygulama, 2010 Eylül tarihinde başlamış olup 2013 yılına kadar devam edecektir. UYÇ seviyelerinin yapısı henüz tanımlanmamış olup Ulusal Koordinasyon Birimi çalışmalarına devam etmektedir. Yükseköğretim yeterliliklerinin AYÇ ile uyumlu olduğu; 3 seviyenin 6-7-8 Bolonya yapısına karşılık geldiği tespit edilmiştir (<http://nuovilicei.indire.it>).

Son olarak, Bulgaristan'da konuya ilişkin ulusal önceliklere yer verilmiştir (<http://www.neaa.government.bg>); Hükümet Programı (2009-2013); Eğitim, Bilim ve Gençlik Politikalarının Geliştirilmesi Programı (2009-2013); Ulusal Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi (2008 – 2013); Öğrenme çıktılarına dayalı 8 seviyeden oluşan UYÇ hazırlanmaktadır; 2010 yılı sonuna kadar gelişim aşamaları tamamlanacaktır. Referans seviyeleri: Yükseköğretim seviyeleri – hazır, MEÖ seviyeleri – kısmen hazır, genel eğitim seviyeleri – yakında tamamlanacaktır (<http://navet.government.bg>) Okul Eğitimi konulu yeni yasa kabul edilmiş olup bu yasa yeni bir ortaöğretim yapısının kurulmasını öngörmektedir. Bu da UYÇ'lerine yansıtılacaktır (<http://www.mon.bg>).

### *Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme İçin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi*

#### *Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkış Serüveni*

Türkiye'de Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (1985-1989); eğitim beşikten mezara kadar sürekli bir süreç olarak ele alınmıştır. 2007–2013 dönemini kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planının “İstihdamın Artırılması” gelişme eksenini “Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması” başlığı altındaki 570. ve 571. paragraflarla, “Beşeri Gelişme ve Sosyal Dayanışmanın Güçlendirilmesi” gelişme eksenini “Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi” başlığı altındaki 583. ve 594. paragraflarda hayat boyu öğrenmeye yer verilmiştir (DPT, 1985: 142).

Onbeşinci Milli Eğitim Şurası (1996), bilginin çok hızla üretilip yayıldığına dikkat çekerek, eğitimin tamamlanmış olması anlayışının gerilerde kaldığını vurgular. Bireylere yaşam boyu kendi alanlarıyla ilgili gelişmeleri aktaracak, örgün ve yaygın eğitim programları arasında geçiş ve tamamlama esaslarına dayalı, yılın her günü ve her saati hizmet verecek okul yapısı geliştirilmesi gerektiğinin altını çizer. Ayrıca, söz konusu şurada, sürekli kitle eğitimiyle, öğrenen birey ve öğrenen toplumun oluşturulması hedeflenmiştir. Bu çerçevede, toplumun eğitim ihtiyacının sürekli karşılanması için, yaygın eğitimde yeni düzenlemelere gidilmesinin örgün eğitim ile yaygın eğitimin kaynaştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir (MEB Şuralar). 17. Millî Eğitim Şûrası (2006) “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” başlığı “Hayat Boyu Öğrenme”, “Eğitimde Hareketlilik”, “Eğitimde Nitelik” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Şûrada; Türkiye Eğitim Sistemi kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi ile küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitim sistemi boyutlarıyla değerlendirilmiştir. 17. Milli Eğitim Şurası da bu yönde eğitimin 12 yıl zorunlu olmasını ve yaşam boyu eğitim imkânlarının iyileştirilmesini önermiştir (MEB Şuralar).

Bakanlar Kurulunca 60. Hükümet (2007-2011) Programında yer alan politika ve öncelikler ile Avrupa Birliği Müktesebatına Uyum Programında yer alan düzenlemelerin bir eylem planına dönüştürülmesinde, 2007 yılı içinde tamamlanabilecek nitelikteki eylemlerin kısa dönem eylem planı haline getirilerek uygulanmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda MEB tarafından HBÖ Strateji Belgesinin hazırlanması öngörülmüştür (HBÖ Stratejisi Belgesi 2009:2). Söz konusu belgenin hazırlanma süreci, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı bünyesinde yürütülen Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında başlamıştır. Konu ilgili sektörlerin hazır bulunduğu çeşitli

platformlarda tartışılmış, beklentiler tespit edilmiş, önceden hazırlanmış Politika Belgesi'ndeki görüşler dikkate alınarak bir taslak oluşturulmuştur. Daha sonra taslağı geliştirmek ve sonuçlandırmak amacıyla MEB'de özel bir komisyon oluşturulmuş, Komisyon tarafından taslak geliştirilmiştir. Son taslak üzerine ilgili tüm kamu kurum/kuruluşları, özel sektör ve STÖ'lerin görüş ve önerileri dikkate alınarak belge mevcut duruma getirilmiştir (HBÖ Stratejisi Belgesi, 2009: 4).

"Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi" Yüksek Planlama Kurulunun 5 Haziran 2009 tarih ve 2009/21 Kararı ile onaylanmış ve yürürlüğe girmiştir. Söz konusu belgede önerilen modelde, ülkede yaşayan hemen hemen her bireyin sistem içerisine çekilmesi, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişiminin sağlanması, gelişimin sürdürülebilir duruma getirilmesi ve sonuçta kazanılan bilgi, beceri ve deneyimlerin bölgesel, ulusal ve uluslararası seviyede kullanımına fırsat verecek ortamın hazırlanması için bütün ilgililerin sorumluluk anlayışı içerisinde görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmeleri beklenmektedir (HBÖ Stratejisi Belgesi 2009: 43). Belge ile YBÖ sisteminin oluşmasına katkıda bulunabilecek genel çerçeve çizilmektedir. Sistemin oluşması için öncelikle toplumda YBÖ konusunda ortak bir anlayışa sahip olmanın önemi vurgulanmıştır. Daha sonra sırasıyla öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme ortamlarının hazırlanması, öğrenmeyi daha etkili kılacak yöntemlerin geliştirilmesi, öğrencilerin kazanımlarının değerlendirilmesi, belgelendirilmesi ve ulusal ve uluslararası seviyede geçerliliğinin sağlanması konuları üzerinde durulmuştur (HBÖ Stratejisi Belgesi, 2009: 43).

#### *Türkiye'de Yeterlilikler Çerçevesinin Oluşturulması Süreci*

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yüksek öğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yolları ile kazanılan tüm yeterlilik esaslarını içeren ülkemize özgü Ulusal Yeterlilik Çerçevesi'dir ([www.myk.gov.tr](http://www.myk.gov.tr)).

"Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi Eylem Planında" (2009), 'HBÖ Altyapısının Güçlendirilerek Kaliteli Öğrenmeye Erişimin Kolaylaştırılması' başlığı altında Türkiye ihtiyaçlarıyla uyumlu 16 önceliğe yer verilmiştir. Bu öncelikler arasında Mesleki Yeterlilik Sisteminin aktif hale getirilerek kalite güvence sisteminin kurulması da vardır. Bu kapsamda TBMM tarafından kabul edilen ve 7 Eylül 2006 tarihli ve 26312 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmış olan 5544 sayılı "Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu"nda, ulusal ve uluslararası meslek standartlarını temel alarak, teknik ve mesleki alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarını belirlemek, denetim, ölçme, değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya ilişkin faaliyetleri yürütmek için gerekli ulusal yeterlilik sistemini kurmak ve işletmek üzere Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) kurulmuştur ([www.myk.gov.tr](http://www.myk.gov.tr)). Böyle bir yapılanmanın oluşumu, Türkiye'de uzun zamandan beri eksikliği hissedilen mesleki yeterliliklerin düzenlenmesi konusunda ileriye yönelik önemli bir adım teşkil etmiştir.

Türkiye'de Mesleki Yeterlilik Kurumu, AYÇ Ulusal Koordinasyon Noktası olarak belirlenmiştir. Ulusal Koordinasyon Noktalarının; ulusal yeterlilik sisteminin oluşturulması, ulusal yeterlilik sisteminde yer alan yeterliliklerin seviyelerinin, Avrupa Yeterlilik Çerçevesi seviyeleri ile referanslamasının yapılması, referanslama sürecinde şeffaf bir yöntemin kullanılmasının temin edilmesi (kalite tedbirleri), UYÇ ile AYÇ arasındaki bağlantının nasıl yapıldığına ilişkin bilgi ve kılavuza paydaşların erişiminin sağlanması, yeterliliklerin Avrupa düzeyinde karşılaştırılmalarında ve kullanılmalarında ilgili tüm paydaşların sürece katılımının sağlanması gibi görevleri bulunmaktadır.

Mesleki Yeterlilikler Kanununda, UYÇ ilişkin tanıma bakıldığında: Ulusal Yeterlilik Çerçevesi; AB tarafından benimsenen yeterlilik esasları ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan ve ilk, orta ve yüksek öğretim dâhil, tüm teknik ve meslekî eğitim/öğretim programları ile örgün, yaygın ve ilgili kurumların iznine dayalı programlarla kazandırılan yeterlilik (derece, diploma ve sertifika) esaslarını, ifade etmektedir ([www.myk.gov.tr](http://www.myk.gov.tr)). Bu noktada, UYÇ kavramı, 'bir ülkede var olan yeterlilikleri tanımlamak, belirlenmiş ölçütlere göre sınıflandırmak ve yeterlilikleri karşılaştırmak için kullanılan, seviyelerden oluşan ilkeler ve kurallar bütünü' olarak ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda, UYÇ, uluslar arası

geçerlikte meslek standartları, eğitim standartları, öğretim programları, ölçme ve değerlendirme, kurumsal akreditasyon ve yeterlilikleri kapsayan, işgücünün serbest dolaşımını kolaylaştıran, işgücü piyasası ihtiyaçlarına çabuk uyum sağlayan, yaşamboyu öğrenme ilkelerini destekleyen, uluslararası karşılaştırılabilirlik ve denklik için gerekli altyapıyı oluşturan, rekabet gücünü ve istihdamı artıran, işverenin kaliteli insan gücüne erişimini kolaylaştıran şeffaf ve güvenilir bir sistemdir.

Yeterlilik çerçevesinin amacı anlaşılabilir, kapsayıcı, sürdürülebilir bir yeterlilik sistemini ortaya koymaktır. Bu sistemle bireylerin bilgi beceri ve yetkinliklerinin ulusal bir çerçeve içerisinde ayrımcılık unsurlarından uzak bir şekilde nerede ve nasıl edinildiğine bakılmaksızın tanınması sağlanacaktır (www.myk.gov.tr). Ulusal yeterlilik sisteminde esas alınan ilkeler (HBÖ Stratejisi Belgesi 2009: 12); ulusal kalkınma planlarına uyum sağlama, ulusal ve uluslararası alanda tanınırlık ve değer ifade etme, ilke ve prensiplere dayalı güven veren bir belgelendirme altyapısı oluşturma, yatay ve dikey geçişlere imkân veren esnek bir sistem oluşturma, ulusal ve uluslararası meslek standartları yoluyla ilgili tarafların mutabakatını sağlama, ilgili tarafların tam katılımını sağlama, kanunla getirilmiş sınırlamalar dışında hiçbir kısıtlayıcı engel koymaksızın tüm ilgililerin yararlanmasına ve erişimine açık olma, eğitim ve deneyim yoluyla kazanılan kişisel öğrenme çıktılarının öğrenim görülen yer ve çalışılan işyerinden bağımsız olarak taşınabilirliğini ve belgelendirilmesini sağlama, şeklinde özetlenebilir.

TYÇ ise ülkemizdeki yeterliliklerin sınıflandırılmasını sağlayan bütünlük bir yapı olarak, kalite güvencesi sağlanmış ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, genel, mesleki ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yolları ile kazanılan tüm yeterlilikleri kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. TYÇ, MEB'in sorumlu olduğu yeterlilikler, MYK sorumluluğundaki ulusal yeterlilikler, YÖK koordinasyonu ve denetiminde sunulan yükseköğretim yeterlilikleri başta olmak üzere diğer sorumlu kurum/kuruluşların sorumlu olduğu tüm yeterlilikleri kapsamaktadır (www.myk.gov.tr).

Bunun yanı sıra, Avrupa Parlamentosu ve Konseyi Aralık 2004'te almış olduğu Karar ile yeterlilikler ve yetkinliklerin şeffaflığına yönelik olarak tek bir Topluluk çerçevesi (Europass) oluşturulmasını hedeflemiştir. AYÇ ile aynı zamanda "Europass" gibi ortak araç ve gereçlerin geliştirilmesi ve uygulanmasıyla güvence altına alınması hedeflenmektedir. Tüm bu çalışmalar ile eğitim ile istihdam ilişkisini güçlendirilmekte, öğrenme çıktıları için ulusal standartlar oluşturulmakta, eğitim ve öğretimde kalite güvencesi teşvik edilmekte, yatay ve dikey geçişler için yeterlilikler ilişkilendirilmekte, ulusal ve uluslararası kıyaslanabilirlik altyapısı oluşturulmakta ve yaşam boyu öğrenme desteklenmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Kültürümüzle özdeş beşikten mezara kadar eğitim anlayışının kabul gördüğü bu çağda, gençlikten yaşlılığa, köyden kente, tarım toplumlarından sanayi toplumlarına, örgün eğitimden, hayat mektebinde elde edinilen öğrenmelere kadar tüm eğitim deneyimleri her toplumda farklı biçimlerde varlık göstermektedir (Ballantine, 2012: 10). Bireylerin, dinamik ve değişken bir işgücü piyasasında rekabet edebilmeleri ve ekonomik seviyelerini koruyabilmeleri için "istihdam edilebilme" niteliklerini kazanmaya ve bu nitelikleri sürekli olarak geliştirmeye ve yenilemeye ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda, insanların tüm yaşamları boyunca örgün eğitim dışındaki öğrenimlerini kapsayan bir süreç olarak kabul edilen YBÖ, bireylere yaşam boyunca kendilerini geliştirmeleri yolunda fırsatlar sunmaktadır.

Günümüzde ise yaşamboyu öğrenme anlayışının kabul gördüğü ve yaygınlık kazandığı aşikârdır. Tüm dünya devletleri bu anlamda çalışmalarını sürdürmektedir. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ise yaşam boyu öğrenmenin işlevselliğini arttırmada bir araç olmuş ve tüm üye ve aday devletlerin AYÇ temel alınarak kendi Ulusal Yeterlilik Çerçevesini (UYÇ) geliştirmeleri konusu gündeme gelmiştir.

AYÇ'nin temel hedefi, farklı ulusal veya sektörel yeterlilikler için ortak referans noktası oluşturması ve bunun yanı sıra eğitim ve öğretimde eğitimcilerle öğrenciler arasındaki iletişimi kolaylaştırmasıdır. Böylece, ulusal ve sektörel seviyede yeterlilik çerçevelerinin ve sistemlerinin birbirleriyle ilişkili olması sağlanarak vatandaşların sahip oldukları yeterliliklerin aktarılması ve tanınmasını kolaylaştıracaktır.

Diğer bir ifadeyle, UYÇ, ulusal veya sektörel seviyede yetkili bir makam tarafından değerlendirilen ve tasdik edilen yeterliliklerin transferini, şeffaflığını ve tanınmasını kolaylaştıracaktır. Dolayısıyla, UYÇ'ler, bir ülkede bulunan yeterlilik sistemlerini bütünleştirecek ve yeterlilik sistemleri arasında eşgüdümü sağlayacaktır.

Türkiye'de MYK tarafından oluşturulma çalışmaları sürdürülen UYÇ, Türk eğitim sisteminde özellikle mesleki ve teknik eğitim sisteminde bir değişimin ifadesidir. YBÖ ile yakından ilişkili olan Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi, öğrenmenin çeşitli yollarından geçen bireylere, bilgi-beceri-tutum ve davranışlarını belgelendirme imkânı tanıyacak olması açısından önemlidir. UYÇ aynı zamanda eğitimde şeffaflığın sağlanmasına da önemli katkıda bulunacaktır. Eğitimde şeffaflık; diploma ve sertifikalarda karşılıklı tanınırlığın sağlanabilmesi, ulusal ve uluslararası meslek standartlarını temel alarak, teknik ve meslekî alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarının belirlenmesi, bu yeterlilikleri kazandıracak eğitim kurumlarının ve programların akredite edilmesi, akreditasyon, denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya ilişkin faaliyetlerin yürütülmesi suretiyle teknik ve meslekî eğitim ve öğretimin seviyesinin yükseltilmesi, eğitim-işgücü-istihdam ilişkisinin daha sağlıklı yürütmesini sağlayacaktır (HBÖ Stratejisi Belgesi 2009: 30).

Yeterliliklerin kalite standartları çerçevesinde daha şeffaf ve tanımlanabilir olmasını sağlayan ve öğrenenlerin yeterlilikler arasında yatay ve dikey hareketliliğini kolaylaştıran UYÇ'ler sayesinde işe başvuranlar sahip oldukları yetenek ve becerileri işgücü piyasasında belgelendirebilecek ve işverenler de bu belgelere göre doğru insanı doğru işe yerleştirebileceklerdir. Bunun yanı sıra, herhangi bir eğitim almadan çalışarak beceri kazananların büyük bir bölümü sahip oldukları becerilerini belgelendirme imkânı bulabilecek, böylelikle istihdam imkânları artacaktır (HBÖ Stratejisi Belgesi, 2009: 31).

Ulusal yeterlilik sisteminin geliştirilerek yaygınlaştırılması AYÇ ile uyumu sağlayacak ve mesleki niteliklerin karşılıklı tanınmasına yardımcı olacaktır. Bununla birlikte, AYÇ'nin, tanıma konusunda nihai kararı verme aracı olmayacağını, yalnızca şeffaflık ve belgelerin anlaşılmasını kolaylaştırma amacını güttüğünü unutmamak gerekir. Geliştirilecek ulusal yeterlilikler çerçevesi ile bireylerin istihdamı kolaylaşacak ve uluslararası hareketlilik artacaktır.

### Kaynakça

- Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:155-156.
- Avrupa Birliği Genel Sekreterliği (ABGS) İlerleme Raporu (2011). [http://www.abgs.gov.tr/files/AB\\_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari](http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari) (Erişim Tarihi 15 Kasım 2011)
- Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi Tavsiye Kararı, (2008). "Hayatboyu Öğrenme ile ilgili Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinin Oluşturulmasına Yönelik Karar". (2008/C 111/01)
- Ballantine, J. (2012). *The Sociology of Education. A Systematik Analysis*. USA: Pearson.
- Borat, O. (2010). "Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Eğitim Sektöründe Beklenen Gelişmeler". *Projeler Dergisi*. 4(4), 32-44.
- COM-Report (1999) The Commission presented its report on the implementation of the White Paper "Teaching and Learning: Towards a Learning Society". [www.europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c11028.htm](http://www.europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c11028.htm) (Erişim Tarihi 12.04.2011)
- Commission of the European Communities (2010/2011). Commission staff working document. The Progress Towards the Common European Objectives, In Education and Training. Indicators and Benchmarks. This publication is based on document SEC <http://ec.europa.eu/education> (Erişim Tarihi 12.04.2011)

- Demirel, M. (2011). "Lifelong Learning and its Reflections on Turkish Elementary Education Curricula". *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 75-91.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) Beş Yıllık Kalkınma Planları (1985-1989 / 2009-2013): <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan> (Erişim Tarihi 10.08.2011)
- EC, (1995). White Paper on Education and Training, Teaching and Learning, Towards The Learning Society, Final, 29.11.1995, Brussels.
- European Commission (EC) Memorandum on Lifelong Learning Commission Memorandum of 30 October 2000 on lifelong learning [SEC(2000) 1832 final - Not published in the Official Journal]. (Erişim Tarihi 14.07.2011) [http://europa.eu/legislation\\_summaries/other/c11047\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/other/c11047_en.htm)
- European Commission (EC). (2010). Staff Working Paper "Reducing Early School Leaving", Accompanying Document to Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving, Brussel. (Erişim Tarihi 07.08.2011)
- European Commission (EC). The European Qualifications Framework (EQF) for Lifelong Learning. Luxembourg, 23 April 2008/08.09.2011 <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do> (Erişim Tarihi 08.11.2010)
- Eurydice Survey. (2000). Lifelong Learning: The Contribution Of Education Systems In The Member States Of The European Union, Results of the Eurydice Survey, March, 2000, pp. 7. <http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-wf/eud/00/2-87116-294-8-EN.pdf> (Erişim Tarihi 10.08.2011)
- Halsey A. H., Lauder H., Phillip B., & Amy S. W. (2007). *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford University Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi
- Millî Eğitim Bakanlığı Millî Eğitim Şuraları (15.MEŞ ve 17.MEŞ) <http://ttkb.meb.gov.tr/suralar> (Erişim Tarihi 25.08.2011)
- Mesleki Yeterlilikler Kurumu (MYK) Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi  
<http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/hakkimizda/tarihce> (Erişim Tarihi 10.05.2011)  
<http://www.europea.eu.int/comm/education> (Erişim Tarihi 03.07.2010)  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture)  
<http://www.mon.bg> Bulgarian Ministry of Education, Youth and Science: (Erişim Tarihi 10.12.2010)  
<http://navet.government.bg> Bulgarian National Agency for VET (Erişim Tarihi 05.12.2010)  
<http://www.neaa.government.bg> Bulgarian National Evaluation and Accreditation Agency (Erişim Tarihi 05.12.2010)  
<http://nuovilicei.indire.it> ve <http://www.quadrodeititoli.it> Italy (Erişim Tarihi 10.12.2010)  
<http://www.en.iu.dk> Danish Agency for International Education/Also NCP for EQF/NQF (Erişim Tarihi 03.11.2010)  
<http://www.ftf.dk/click> English version [www.nrptalia.it/isfol/nup/admin/aep\\_rep.php](http://www.nrptalia.it/isfol/nup/admin/aep_rep.php) Denmark (Erişim Tarihi 03.11.2010)

## Extended Abstract

### National Qualifications Framework for Lifelong Learning: The Cases of Europe and Turkey

Globalisation reveals the necessity that lifelong learning should predominantly serve to increase employment and improve efficiency along with the increase in competition. Lifelong learning comprises domestic learning in early childhood period, preschool learning and all stages of formal education, non – formal education, and learning acquired in business life, knowledge and skills gained in any period of life. Within this context, lifelong learning policies should cover all stages of life. In adult's education, especially the people who do not get university education their personal skills ought to be supported, the employment should be maintained and it had better to be provided the usage of human resources according to their abilities as regards using of lifelong learning's opportunities.

The history of the development of life long learning in the European Union countries can be traced to beginning the year of 1993. EU put emphasis on the lifelong learning and developed some strategies and instruments for the purpose of efficiently implementing it in time. European Qualifications Framework (EQF) is one of these instruments. Agreed upon by the European Institutions in 2008, the EQF has been put in practice across Europe. It encourages countries to relate their national qualifications systems to the EQF so that all new qualifications issued from 2012 carry a reference to an appropriate EQF level. An EQF national coordination point has been designated for this purpose in each country.

Main target of European Qualifications Framework is to develop a joint reference point for different national or sectoral qualifications and to facilitate communication between educators and students in education and training. Thus, transfer and recognition of qualifications of citizens will be facilitated by ensuring interrelation between qualification frames and systems at national and sectoral level. In other words, it will facilitate the transfer, transparency and recognition of qualifications evaluated and approved by a competent authority at national or sectoral level.

It is advised under the European Qualifications Framework for each country to develop a National Qualifications Framework (NQF) and to associate this National Framework with European Qualifications Framework. In this context, most Member States are now developing their own National Qualifications Frameworks (NQFs) based on learning outcomes. Several countries (IE, MT, UK, FR and BE-Flanders) already have one in force. The others are stil trying to established their own NQF, Turkey as well. With the Framework, people who apply for jobs will be able to document their talents and skills in the labour market and employers will employ the right people in accordance with such documents. Furthermore, a large proportion of the people who have gained skills by working, but not having any education, will find an opportunity to document their skills, thus, their employment opportunities shall increase.

EQF aims to relate different countries' national qualifications systems to a common European reference framework. Individuals and employers will be able to use the EQF to better understand and compare the qualifications levels of different countries and different education and training systems. The core of the EQF concerns eight reference levels describing what a learner knows, understands and is able to do – 'learning outcomes'. Levels of national qualifications will be placed at one of the central reference levels, ranging from basic (Level 1) to advanced (Level 8). This will enable a much easier comparison between national qualifications and should also mean that people do not have to repeat their learning if they move to another country. The EQF applies to all types of education, training and qualifications, from school education to academic, professional and vocational. This approach shifts the focus from the traditional system which emphasises 'learning inputs', such as the length of a learning experience, or type of institution. It also encourages lifelong learning by promoting the validation of non-formal and informal learning.

New qualifications proliferate worldwide and countries are constantly changing their qualification systems and educational structures. With an increasing number of mobile citizens seeking fair recognition of their qualifications outside their home countries, the non-recognition and poor evaluation of qualifications is now a global problem. Since original credentials alone do not provide sufficient information, it is very difficult to gauge the level and function of a qualification without detailed explanations.

Turkey adopted on “Turkish Lifelong Learning Strategy Action Plan” and put into effect in 2009. Within the scope of the this plan, 16 priorities which conform with the needs of Turkey, have been given placed under the title of “Strengthening Substructure of Lifelong Learning, and Facilitating Access to Quality Learning”. One of the these priorities is to Establishment of Quality Assurance System. In order to develop and operate the national qualifications system necessary to determine the principles of national qualifications in technical and vocational areas, to execute activities related with supervision, measuring, evaluation, documentation and certification based on national and international vocation standards, a new structuring is envisaged in the “Law on Vocational Qualifications Authority” numbered 5544 which was adopted by TGNA and published in the Official Gazette dated October 7, 2006 and numbered 26312.

National Qualifications Framework is an expression of a change particularly in vocational and technical education system. The Framework, which is closely related with lifelong learning, is important since it will allow the certification of knowledge – skills – attitudes and behaviours of individuals who are undergoing various ways of learning. The Framework will also contribute greatly to ensuring transparency in education. Transparency in education will ensure increasing vocational education and training level and ensure a healthier execution of education – labour – employment relation through the activities of accreditation, supervision, measuring and evaluation, documentation and certification, by providing mutual recognition in diplomas and certificates, identifying national qualification principles in technical and vocational areas based on national and international qualification principles, accreditation of education institutions and programs which will provide such qualifications.

With the framework, people who apply for jobs will be able to document their talents and skills in the labour market and employers will employ the right people in accordance with such documents. Furthermore, a large proportion of the people who have gained skills by working, but not having any education, will find an opportunity to document their skills, thus, their employment opportunities shall increase.

# Toplumsal Dayanışma Merkezlerindeki (TODAM) Resim Eğitime Yönelik Katılımcı Görüşleri

## National Qualifications Framework for Lifelong Learning: The Cases of Europe and Turkey

Gülgün BANGİR ALPAN\*, Gülhan DURDUBAŞOĞLU\*\*

### Öz

Bu araştırmada, Çankaya Belediyesi ve Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7. Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü'nün işbirliği ile eğitim verilen Toplumsal Dayanışma Merkezlerinde (TODAM) resim kursuna katılanların eğitime yönelik görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları (193), çoğunluğu 45 yaş üzerinde olan kadın kursiyerlerdir. 5'li dereceleme ölçekli anket formu ile toplanan veriler, % ve f değerleri ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; resim eğitiminin içeriğinde yer alan "iki ve üç boyutlu form çalışmaları", "doku çalışmaları", "strüktür" ve "sanat akımları" bilgisine derslerde yeterince yer verilmemektedir. "Yağlı boya", derslerde en çok uygulanan tekniktir. Kursiyerler derslerde en çok "ustalardan kopya"; yaklaşık yarısı da soyutlama çalışmaları yapmaktadırlar. Kursiyerler, resim kursunun bir yıl olmasını yetersiz bulmuşlardır. Kurslarda nadiren görsel-ışitsel araçlar kullanılmaktadır. Atölye, sınıf ortamı çoğunlukla yeterli büyüklükte değildir. Havalandırma problemi yaşanmaktadır. Sınıf ya da atölyelerin araç-gereç, fiziksel donanımları da genel olarak yeterli değildir. Kursiyerlere göre bilişsel davranışların değerlendirildiği yazılı sınavlar ise yarıya yakın oranda amaca uygun yapılmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Resim kursları, yaşam boyu öğrenme, toplumsal dayanışma, resim eğitimi

### Abstract

This study aims to explore the views of participants about painting courses at centers for social solidarity in collaboration with Çankaya Municipality and Çankaya Public Education Center and the directorate of school of art. The participants of the study are the course attendees above 45 years of age. The data obtained through a 5-point scale questionnaire form have been analyzed through percentages and f values. The results of the study suggest that subjects "two and three dimension form", "texture", "structure", and "art movements", which are within the objectives and the content of painting education, are not dealt with in a comprehensive manner. "Oil color" is the most commonly implemented technique. Course attendees perform "reproduction of master works" mostly, and nearly half of the attendees perform abstraction works. To the course attendees, the duration of the course, one year, is not adequate. The physical attributes of workshops and classrooms are not in the desired quality in terms of size. Besides, audio -visual tools are rarely employed. Air conditioning problem persists. On the whole, the physical qualities and the equipment of class ware are not adequate. In the opinions of the course attendees, the written exams in which cognitive skills are evaluated meet the objectives by half.

**Key words:** Painting courses, lifelong learning, social solidarity, painting education

---

\* Yrd.Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: bangir@gazi.edu.tr.

\*\* e-posta: gulhan\_durdubasoglu@hotmail.com

## Giriş

1973 yılında kabul edilen 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasasına göre eğitim sistemimiz, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. 07/08/1979 tarih ve 16720 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’ne göre yaygın eğitim; örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedeki çıkmış bireyleri ilgilendirmektedir. Amaç; söz konusu bireylerin; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel açıdan gelişmelerine yardımcı olmaktır. Çıkış noktası toplumun istek ve ihtiyaçları olan yaygın eğitimin özellikleri şöyle özetlenebilir. Zamanla ve yaşla sınırlı değildir, hiyerarşik değildir, ihtiyaca göre düzenlenir. Yer ile sınırlı değildir, programları süre ve içerik olarak değişiktir. Yöntemleri değişikdir ve eğitimciler genellikle mesleki niteliklidir. Uygulamada, klasik öğrenci-öğretmen ilişkisi yoktur. Genel eğitimin bir aracı ve sürekli eğitimin yollarından biridir. Toplumun tüm üyelerini içine alır. Gönüllülük esasına dayanır ve asıl ilke öğrenmektir. Programlarda merkezîyetçilik yoktur ve maliyet her kurs için farklıdır (Demirel, 2000: 40; Yıldırım, 1996: 7). Yasal tanımlamalarda yaygın eğitim ve halk eğitimi terimleri arasında amaç, hedef kitle, program, yer ve süre açısından fark bulunsa da halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitim kavramları ülkemizde eş anlamlı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Duman, 1999: 32). Sonuçta hedeflenen yaşam boyu öğrenmedir.

Yaşam boyu öğrenme, mevcut sistemi yeniden yapılandırmayı amaçlayan genel bir düzenlemedir ve örgün, yaygın bütün eğitim etkinliklerini kapsar. 1970’lerde UNESCO’nun politikası olan yaşam boyu öğrenme 1970’ler ve 1980’lerde, OECD, eğitimciler ve eğitim politikacıları tarafından “sürekli eğitim” kavramı olarak yaygınlaştırılmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Diğer taraftan yaşam boyu öğrenme, yetişkinler için ikinci bir şans eğitimi olarak da görülmektedir (Demirel, 2011). Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenmeyi, bilgi, beceri ve yeterliği geliştirmek için belirli bir süreyle yapılan eğitim etkinlikleri olarak tanımlamaktadır (Odabaş ve Polat, 2008; Turan, 2005: 87). Yaşam boyu öğrenmede amaç, kişisel, sosyal gelişimi sağlamak ve istihdam oluşturmaktır. Bu uğurda, bireylerin bilgi, beceri, ve yeterliklerini geliştirmek için öğrenme etkinlikleri yaşam boyu gerçekleştirilmelidir (Borat, 2010; Duman, 2003). Böylece, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamalarına ve yaşamlarını daha çok kontrol edebilmelerine, sosyal ve ekonomik yaşamın tüm evrelerine etkin olarak katılmalarına zemin hazırlanmaktadır (Berberoğlu, 2010).

14/09/2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 06/04/2011 tarihli ve 6223 sayılı Kanunun verdiği yetkiye dayanılarak, Bakanlar Kurulu’nca 25/08/2011 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığının yeniden yapılandırılmasına; karar verilmiştir. Daha önce adı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü olan hizmet birimi bu kararla kapsamı genişletilerek Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün görevleri şunlardır:

- a) Zorunlu eğitim dışında, eğitim ve öğretimi hayat boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırmak amacıyla politikalar oluşturmak, bunları uygulamak, izlemek ve değerlendirmek.
- b) Yaygın eğitim ve öğretim ile açık öğretim hizmetlerini yürütmek.
- c) Örgün eğitim sistemine girmemiş, herhangi bir eğitim kademesinden ayrılmış veya bitirmiş vatandaşlara yaygın eğitim yoluyla genel veya meslekî ve teknik öğretim alanlarında eğitim ve öğretim vermek.
- ç) Yaygın eğitim ve öğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak.
- d) Yaygın özel öğretim kurumlarıyla ilgili hizmetleri yürütmek.

- e) 05/06/1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununa göre aday çırak, çırak, kalfa ve ustaların genel ve meslekî eğitimlerini sağlamak.
- f) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak.

Hayat boyu öğrenmenin, hedef çerçevesi geniştir; öğrenmeyi teşvik etmek, yalnızca geleneksel eğitim kurumlarının sorumluluğunda olmamalıdır. Kütüphaneler, yerel yönetimler, işverenler, kültürel gruplar ve diğer sosyal hizmet kuruluşları gibi kurumlar da toplum için öğrenme fırsatları sağlamalıdır. Bu kurumlar da eğitimin etkin destekçileri olarak kendilerini görmelidirler (Aksoy, 2013: 44). Yaşam boyu öğrenmede, birey ve toplumun ihtiyaçları, ilgi ve istekleri dikkate alınarak, zaman ve mekandan bağımsız olarak, resmi kurumlar, sivil toplum kuruluşları veya özel kişilerin destekleriyle, bireylerin kendilerini geliştirmeleri söz konusudur. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, üniversite ve akademik kuruluşlar, gönüllü kuruluşlar, meslek kuruluşları, yerel yönetimler, kamu iktisadi kuruluşları gibi Milli Eğitim Bakanlığı dışında da eğitim hizmeti veren diğer kurum ve kuruluşlara destek olmaktadır.

Bu araştırmanın konusu olan Toplumsal Dayanışma Merkezleri (TODAM) yerel yönetimlerin eğitim hizmetlerine bir örnek oluşturmaktadır. TODAM Ankara Çankaya Belediyesi tarafından toplum ihtiyaçları, eğitim, dayanışma ve üretim üzerine kurgulanmış bir paylaşım ortamıdır. TODAM'lar, kent yaşamına uyumu ve kolektif bir gelişimi öngörmektedir. Çankaya'nın farklı mahallelerinde bulunan 20 TODAM'da Eylül-Haziran dönemlerinde el sanatları, hobi ve dil kursları olarak sınıflandırılan çeşitli kurslar açılmaktadır. Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve Çankaya Belediyesi işbirliği ile yürütülen kurslarda, Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları'nda uygulanan müfredatlar kullanılmaktadır. Dersin öğretmenleri, Çankaya Halk Eğitim Merkezi bünyesinde çalışan kadrolu öğretmenler ve usta öğreticilerdir. Tüm kurslar ücretsiz olup, kursta başarılı olan her katılımcıya Milli Eğitim Bakanlığı onaylı sertifika verilmektedir. Her yıl yaklaşık 7000 kişinin kurslardan yararlandığı 20 şubede, dönem sonunda üretilen ürünlerden oluşan sergiler açılmaktadır (<http://www.cankaya.bel.tr>).

TODAM'da hobi kursları kapsamında verilen resim eğitimi, toplumla sanat eğitimini buluşturmaktadır. Çoğu kadın olan kursiyerler içinde; çalışanlar, emekliler ve ev hanımları bulunmaktadır. Yerel yönetim, çocuklu kadınların kurs zamanında çocuklarını bırakabilecekleri masal odaları, etüt vb. ortamlar oluşturarak, her yaştan katılımcıya fırsat tanımaktadır, dolayısıyla kurslara olan ilgi artmaktadır (Yiğit, 2011).

Bilgi toplumunda sosyal uyum, istihdam edilebilirlik ve etkin vatandaşlık için gerekli görülen yaşam boyu öğrenmenin anahtar yeterlikleri Avrupa Komisyonu (EC, 2007) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

- 1) Ana Dilde İletişim, 2) Yabancı Dilde İletişim, 3) Bilim ve Teknolojideki temel yeterlikler ve Matematik yeterlikleri, 4) Sayısal Yeterlikler, 5) Öğrenmeyi Öğrenme, 6) Sosyal ve Yurttaşlık Yeterlikleri, 7) Girişimcilik Duygusu 8) Kültürel Farkındalık ve Dışavurum.

Sekizinci maddede yer alan "kültürel farkındalık ve dışavurum" yeterliği, TODAM'lardaki el sanatları ve bu araştırmanın konusu resim kurslarının kazanımları ile ilişkilendirilebilir. Avrupa Komisyonu tarafından "Kültürel farkındalık ve dışavurum" yeterliği; "görsel sanatlar, edebiyat, müzik ve performans sanatlarını da içeren bir dizi duygu ortamlarında, deneyimlerin ve fikirlerin yaratıcı ifadesinin önemini takdir etme" olarak tanımlanmaktadır (European Commission, 2007). Bu yeterliklerle ilişkili temel bilgi beceri ve tutumların bazıları, resim eğitimi ile doğrudan ilgilidir: Şöyle örneklenebilir: Kültürel bilgi, yerel, ulusal ve Avrupa kültürel mirasını ve onların dünyadaki yerini içerir. Kültürel bilgi, günlük yaşamda estetik faktörün önemini ve onları koruma ihtiyacı hissettirir. Takdir etme duygusu, çeşitli materyaller aracılığıyla bireyin kendi kapasitesini kullanarak kendini dışavurma kadar, sanatsal işlerden ve performanslardan da zevk almaz. Mesleki ya da profesyonel bağlamın bir çeşidine transfer edilebilir bir kültürel anlatım veya dışavurum, yaratıcı becerilerin gelişimi için temeldir. Kültürel yaşama katılma ve kendini sanatsal olarak dışavurma, yaratıcılık ve estetik kapasiteyi geliştirmek için istekli ve olumlu bir tutumu da kapsamaktadır.

Kültürel farkındalık ve dışavurum yeterliği yıllardır, genelde sanat eğitiminin özelde resim eğitiminin amaçları arasındadır. Ancak yaşam boyu öğrenme kavramı ile böylesi yeterliklerden her koşulda ve ortamda daha sık söz edilir olmuştur. Sanat eğitimi yalnızca yeteneklilerin eğitimi için bir "lüks" değil, herkes için gerekli bir kişilik eğitimidir. Burada sanat eğitiminden amaçlanan, sanatçı yetiştirmeye yönelik eğitim değil, bireyin sanat yoluyla eğitimi, diğer deyişle bireyin estetik eğitimidir. İnsanın yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmasına yardımcı olacak koşulları hazırlayan ve bireyin kişilik kazanmasını amaçlayan bir etkinliktir (Gençaydın, 1990: 44). Sanat eğitimi yoluyla, bireyin kültürel çevresi ile olan iletişimi güçlendirir. Sanat eğitimi, sanatsal etkinlikler yoluyla bireyin ve toplumun çevreye duyarlı olmalarını sağlar, estetik ihtiyaçlarını karşılar, ürün ortaya koyabilme ve yorumlama güdülerini doyurur, yaşantılarına anlam kazandırmaya ortam hazırlar. Sanata ilişkin en önemli özellik anlatımdır. Kişinin çok özel iç dünyası, imgeleri, düşünceleri ve duyguları sanat ile görselleşir. Bu çok özel dünyanın dışı vurumu, başkalarının anlatımının anlaşılması, insan için bir ihtiyaçtır. Yaratma eylemi, anlatılmak istenen izleyiciye iletme amacını güder. Bu aynı zamanda üretilen aracılığı ile bazı şeylerin paylaşılmak istenmesidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Sanat eğitimi ile bireyde hedeflenen davranışların kazandırılmasının yeri zamanı ve yaşı yoktur. Bu nedenle yaşam boyu öğrenmenin anahtar yeterlikleri ile birebir örtüşmektedir. Ancak, yaşam boyu öğrenmenin etkinliği için bireyin ve toplumun eğitime yönelik görüşlerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekir. Bunu anlamı şudur. Olması gereken ile mevcut durum arasındaki farklılıkları bulgulamak için bilgi toplama, toplanan bilgiler ışığında sorunu analiz etme, sorunu etkileyen öğeleri ortaya çıkarma, sorunla ilişkili olarak öncelikleri sıralama ve sorunu gidermek için öneri geliştirmek (Doğan, 1997:116). Eğitim ihtiyaçlarını belirleme, herhangi bir eğitim programını geliştirmeden önce olabileceği gibi, daha önce hazırlanmış bir programın uygulanması sırasında da olabilir. Diğer deyişle, uygulamada hissedilen boşluklar veya fazlalıklar süreç içinde kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Etkili bir ihtiyaç belirleme ve durum değerlendirmesi çalışması, ardından eğitim sistemine yönelik yeniden yapılanmayı gerekli kılar.

Türkiye'de çoğunlukla örgün eğitim dışında kalmış, yaşam boyu öğrenme sürecine katılması istenen bireylerin, eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeye ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Şirin, 2008; Elüstü, 2007; Akın, 2005; Arslan, 2001; Çetin, 1997). Ancak; yetişkinlerin kültürel, sanatsal, estetik veya resim eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların (Şirin, 2008; Arslan, 2001) yeterince yapılmadığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından ilginin çoğunlukla resim kurslarına gösterildiği TODAM'lar bu araştırmanın çalışma alanını oluşturmaktadır. Bu merkezlerdeki eğitime yönelik katılımcı görüşlerinin saptanmasının; gelecekteki düzenlemelere ve program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı umulmaktadır. Bireyin kültürel farkındalığını geliştirme, sanatsal dışavurumu güçlendirme ve takdir etme yeterliğini yaşam boyu geliştirmesine katkıda bulunması da umulanlar arasındadır.

Bu çalışmada, Çankaya Belediyesi ve Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7. Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü'nün işbirliği ile eğitim verilen TODAM'larda resim kursuna katılanların görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın soruları şunlardır:

Resim kursuna katılanların;

- (i) içerik ve süre,
- (ii) öğretim yöntemleri - öğretmen,
- (iii) öğretim ortamı,
- (iv) değerlendirme ile ilgili görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Bu araştırmada, TODAM'larda resim kursuna katılanların görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Tarama modeli kullanılan çalışma, TODAM'larda resim kursuna katılanlardan elde edilen nicel veriler üzerinden yürütülmüştür.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili merkezinde 2011- 2012 eğitim- öğretim yılında MEB'e bağlı olan Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7. Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü ile Ankara ili Çankaya Belediyesinin işbirliğiyle eğitim verilen TODAM'lardaki resim kursiyerleri (193) oluşturmaktadır. Çalışma için TODAM'da faaliyette olan 13 resim kursundan random yoluyla 20'şer kursiyer belirlenmiştir. Tamamı kadın olan kursiyerlerin %25,4'ü 44 yaş altı; % 74,6'sı 45 yaş üzeridir. Kursiyerlerin eğitim durumları, % 43,5'i lise ve altıdır, % 56,5'i ise yüksekokul ve üstüdür. Kursiyerlerin % 53,9'u daha önce TODAM dışında resim kursuna katılmış, % 46,1'i ise katılmamıştır.

### *Veri Toplama Aracı*

Araştırmanın veri toplama bölümünde kullanılan anket formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çıracılık ve Yaygın Eğitime bağlı Halk Eğitim Merkezleri'nde verilen resim kurslarının yıllık planları taranmış ve planlar ışığında, uzmanların ve kursiyerlerin görüş ve önerileri ile resim eğitimine ilişkin ifadeler çoğaltılmıştır. Anketin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .94 bulunmuştur. Anket formunda elde edilen bilgiler iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kursiyerlerin yaş, eğitim durumu gibi kişisel bilgilerden, ikinci bölüm ise; resim kursu ile ilgili olarak içerik ve süre, öğretim yöntemleri ve öğretmen, öğretim ortamı ve değerlendirme ile ilgili görüşlerden oluşmaktadır. 5'li likert ölçeği kullanılan anket formunda; hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) gibi dereceler ve sayılar kullanılmıştır.

### *Verilerin Çözümlemesi*

Araştırma verilerinin istatistiksel analizi için yüzde ve frekans değerleri yeğlenmiştir. 5'li dereceleme ölçekli veriler tablollaştırılırken kolay okunabilir olması için 1, 2 ve 4, 5 birleştirilmiştir. Kursiyerlerin yaş, eğitim durumu ve daha önce resim kursu alıp almama durumlarından oluşan kişisel bilgileri ile görüşlerinin karşılaştırılmasında t testi sonuçlarına bakılmış ve anlamlı farklılıkların olmadığı saptandığı için araştırmada bu bulgulara yer verilmemiştir.

## Bulgular

Araştırma bulguları, "içerik ve süre", "öğretim yöntemleri ve öğretmen", "öğretim ortamı" ve "değerlendirme" olarak dört alt başlıktan oluşmuştur.

*İçerik-Hedef, Süre*

Tablo 1.

*İçerik ve Süre ile İlgili Görüşler (n=193)*

Maddeler (1-36)	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
1. Nokta - Çizgi bilgisi	39	(20,2)	22	(11,4)	132	(68,4)
2. Nokta - Çizgi ile obje etütleri	39	(20,2)	19	(9,8)	135	(69,9)
3. Nokta - Çizgi ile obje yorumları	37	(19,2)	28	(14,5)	128	(66,3)
4. Açık-Koyu, Işık-Gölge bilgisi	14	(7,3)	16	(8,3)	163	(84,5)
5. Açık-Koyu, Işık-Gölge çalışmaları	9	(4,7)	10	(5,2)	174	(90,2)
6. Tasarı ilkeleri bilgisi	36	(18,7)	41	(21,2)	116	(60,1)
7. Kompozisyon öğeleri bilgisi	25	(12,9)	34	(17,6)	134	(69,4)
8. İki boyutlu form çalışmaları	56	(29,0)	40	(20,7)	97	(50,2)
9. Üç boyutlu form çalışmaları	60	(31,1)	30	(15,5)	103	(54,3)
10. Renk bilgisi	13	(6,8)	22	(11,4)	158	(81,9)
11. Renk çalışmaları	16	(8,3)	25	(13,0)	152	(78,8)
12. Doku bilgisi	38	(19,7)	44	(22,8)	112	(57,6)
13. Doku çalışmaları	54	(27,9)	45	(23,3)	94	(48,7)
14. Strüktür bilgisi	74	(38,3)	48	(24,9)	71	(36,8)
15. Perspektif çalışmaları	19	(9,9)	33	(17,1)	141	(73,1)
16. İnsan vücudu desen çalışmaları	33	(17,1)	29	(15,0)	131	(66,8)
17. Portre çalışmaları	38	(19,7)	20	(10,4)	135	(70,0)
18. Sanat akımları bilgisi	75	(38,9)	42	(21,8)	76	(39,3)
19. Kara kalem tekniği	17	(8,8)	24	(12,4)	152	(78,8)
20. Kuru boya tekniği	57	(29,6)	34	(17,6)	102	(52,8)
21. Kuru pastel tekniği	90	(46,6)	41	(21,2)	62	(32,1)
22. Yağlı pastel tekniği	79	(40,9)	32	(16,6)	82	(42,5)
23. Lavi tekniği	80	(41,5)	30	(15,5)	83	(43,0)
24. Suluboya tekniği	76	(39,4)	35	(18,0)	82	(42,4)
25. Guaş boya tekniği	84	(43,6)	39	(20,2)	70	(36,3)
26. Akrilik boya tekniği	92	(47,7)	40	(20,7)	61	(31,6)
27. Yağlı boya tekniği	12	(6,2)	19	(9,8)	162	(84,0)
28. Kolaj tekniği	94	(48,2)	47	(24,4)	53	(27,5)
29. Kopya çalışmaları	21	(10,9)	11	(5,7)	161	(83,4)
30. Natürmort çalışması	21	(10,9)	20	(10,4)	152	(78,7)
31. Peyzaj çalışması	19	(9,8)	13	(6,7)	161	(83,4)
32. Enteriyör çalışması	57	(29,5)	32	(16,6)	104	(53,9)
33. Soyutlama çalışması	60	(31,1)	34	(17,6)	99	(51,3)
34. Bir yıl yeterlidir	114	(59,1)	20	(10,4)	59	(30,6)
35. Haftada bir gün yeterlidir	42	(21,8)	20	(10,4)	131	(67,9)
36. Günde sekiz saat yeterlidir	42	(21,8)	20	(10,4)	131	(67,9)

Tablo 1’ye bakıldığında; içerik ile ilgili görüşlerde dikkati çekenler şöyledir: Temel sanat eğitiminin önemli konularından olan 8. ve 9. maddelerde yer alan “iki ve üç boyutlu form çalışmaları”nın verilmesi konusuna kursiyerlerin % 50’ ye yakını katılım belirtilirken, % 30 katılmadığını, kalan % 20 civarı da kararsız kaldığını belirtmiştir. Aynı şekilde 12. ve 13. maddelerde yer alan “doku bilgisi ve doku çalışmaları”nın işlenmesi ile ilgili yanıtlar da benzer oranlardadır. “Strüktür bilgisi(14.madde)” ve “sanat akımları bilgisi(18. madde)” konularının verilme durumuna da katılmadığını ve bu konuda kararsız olduğunu düşünen grubun toplamı % 50’den fazladır.

“Yağlı boya tekniği (27. madde)” resim teknikleri içinde %84 katılımıla derslerde uygulamasının çoğunlukla yapıldığı belirtilen bir tekniktir. Diğer tekniklere bakıldığında (21. ve 22. madde kuru ve yağlı pastel, 23. lavi tekniği, 24. suluboya, 25. guaş, 26. akrilik ve 28. madde kolaj tekniği); bu oranların çok gerisinde bir katılım olduğu görülmektedir. İçerikle ilgili diğer dikkati çeken bir başka bulgu da 29. madde deki “kopya” ve 33. maddedeki “soyutlama çalışmaları” ile ilgilidir. Kursiyerler derslerde en çok “ustalardan kopya çalışmaları” yapmaktadırlar (%83,4). “Soyutlama çalışmaları” ile ilgili maddeye ise %50 dolaylarında katılım gerçekleşmiştir.

34., 35. ve 36. maddede yer alan kursun süresine ilişkin görüşlere bakıldığında ise; resim kursunun bir yıl olmasının çoğunlukla yeterli olmadığı görüşü ile karşılaşılmaktadır. Günlük ve haftalık zaman planına ilişkin görüşlere katılım çok daha yüksektir.

### Öğretim Yöntemleri ve Öğretmen

Tablo 2.

Öğretim Yöntemleri ve Öğretmen ile İlgili Görüşler (n=193)

Maddeler (37-45)	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
37. Anlatım yöntemi	18	(9,3)	11	(5,7)	164	(85,0)
38. Soru-cevap yöntemi	24	(12,4)	21	(10,9)	148	(76,7)
39. Grup tartışması yöntemi	43	(22,3)	33	(17,1)	117	(60,6)
40. Gösterip-yaptırma tekniği	22	(11,4)	16	(8,3)	155	(80,3)
41. Görsel-İşitsel araçlar kullanma	73	(37,8)	50	(25,9)	69	(35,8)
42. Öğretmenin birebir ilgisi	4	(2,1)	6	(3,1)	183	(94,8)
43. Öğretmenin anlaşılır bir dille konuş.	6	(3,2)	10	(5,2)	177	(91,7)
44. Öğretmenin başarılı iletişim kurması	7	(3,6)	5	(2,6)	181	(93,8)
45. Öğretmenin yansız(objektif) olması	8	(4,2)	6	(3,1)	179	(92,7)

Tablo 2’de; resim kurslarında en çok kullanılan yöntem veya tekniğin 37. ve 40. maddelerdeki “anlatım”(85) ve “gösterip- yaptırma”(80) olduğu görülmektedir. Bu sırayı 38. maddedeki “soru-cevap”(76,7) ve 39. maddedeki “grup tartışması”(60,6) izlemektedir. 41. sıradaki “görsel-İşitsel araçlar kullanma” maddesine katılım oranı % 35,8’dir. Bu maddeye kursiyerlerin %37,8’i katılmazken, % 25,9 gibi bir oranı da kararsızlık göstermiştir.

Tablo 2’de kursiyerler 42. ve 45. maddeler arasında yer alan resim öğretmenlerinin; “birebir ilgisi”, “anlaşılır bir dille konuşması”, “başarılı iletişim kurması” ve “yansız olması” gibi davranışları gösterme durumlarına oldukça yüksek oranlarda (%90 dolaylarında) katılım göstermişlerdir.

**Öğretim Ortamı**

Tablo 3.

*Öğretim Ortamı ile İlgili Görüşler (n=193)*

Maddeler (46-52)	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
46. Yeterli büyüklükte olması	101	(52,3)	18	(9,3)	74	(38,3)
47. Araç-gereç, fiziksel donanımın uyg.	76	(39,4)	32	(16,6)	85	(44,0)
48. Bilgisayar, projeksiyon vb. bulunması	140	(72,6)	21	(10,9)	32	(16,6)
49. Isı yönünden uygunluğu	39	(20,2)	13	(6,7)	141	(73,0)
50. Ses düzeni yönünden uygunluğu	54	(28,0)	17	(8,8)	122	(63,2)
51. Işık düzeni yönünden uygunluğu	47	(24,4)	24	(12,4)	122	(63,2)
52. Havalandırma yönünden uygunluğu	68	(35,3)	29	(15,0)	96	(49,8)

Tablo 3'teki kursiyerlerin öğretim ortamı ile ilgili görüşlerine genel olarak bakıldığında, katılım oranlarının tablo 1 ve 2'de yer alan diğer görüşlere oranla oldukça düşük olduğu görülmektedir. Kurslarda bilgisayar, projeksiyon vb. teknolojik araç gereçler bulunmamaktadır (48. madde, katılmıyorum %72,6). Kursun yapıldığı atölye, sınıf ortamının yeterli büyüklükte olmasına (46. madde) katılım oranı da düşüktür (katılmıyorum % 52,3; katılıyorum ise %38,3). Sınıfların araç-gereç, fiziksel donanımlarının uygunluğuna (47. madde) katılım oranları 46. maddeden biraz daha yüksektir, ancak yine de %50'nin altındadır katılmıyorum % 39,4; katılıyorum ise %44). Öğretim ortamının ısı, ses ışık ve havalandırma yönünden uygunluğuna ilişkin 49. ve 52. maddeler arasındaki görüşlerin dağılımına bakıldığında, ortamın "havalandırma" durumuna olan katılım en az düzeydedir (% 49,8).

**Değerlendirme**

Tablo 4.

*Değerlendirme ile İlgili Görüşler (n=193)*

Maddeler (53-56)	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
53. Ürün değerlendirme yapılması	26	(13,5)	27	(14,0)	140	(72,5)
54. Her çalışma için toplu eleştiri yapılm.	39	(20,2)	26	(13,5)	128	(66,3)
55. Yazılı sınavların amaca uyg. yapılm.	51	(26,4)	39	(20,2)	103	(53,4)
56. Değerlendirmelerin objektif yapılması	33	(17,1)	31	(16,1)	129	(66,8)

Tablo 4'te yer alan kurslarda yapılan öğretimin değerlendirmesine ilişkin kursiyer görüşlerine bakıldığında, en az katılımın %53,4 ile "yazılı sınavların amacına uygun yapılması" (55.) maddesi olduğu görülmektedir. Diğer maddelerde ise %72,5 ile "ürün değerlendirme yapılması" en çok katılımın gözlemlendiği maddedir(53). Kursiyerlerin "her çalışma için toplu eleştiri yapılması" ve "değerlendirmelerin objektif yapılması" maddelerine katılım oranları (% 66) ortalamannın üstündedir.

## Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın amacı, Çankaya Belediyesi ve Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7. Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü' nün işbirliği ile eğitim verilen TODAM'lardaki resim kursuna katılan kursiyerlerin görüşlerini betimlemektir. Sonuçlara bakıldığında; resim eğitiminin içeriğinde yer alan "iki ve üç boyutlu form çalışmaları", "doku bilgisi - doku çalışmaları" ve "Strüktür bilgisi"ne derslerde yeterince yer verilmemektedir. Bu içeriklerin ortak özelliği temel sanat eğitiminde görsel ve dokunsal duyuyu harekete geçiren uyaranlar olmasıdır. Bu içeriklerin desen dersine paralel olarak verilmesi öğrencinin görsel yaşantısını zenginleştirmesi açısından önemlidir. Resim eğitimi, görsel kayıt elemanları ile ilgilenirken, farklı disiplinlerle ortak elemanlar çerçevesinde ilişki kurulmasını sağlayacaktır. Bunlar ışık ve renk, ritm ve hareket, madde ve yapı, ağırlık ve kütle, uzay ve boşluk ile plastik form değerleridir (Çellek, 2001). Derslerde azınlıkta yer verilen bir diğer içerik de "sanat akımları bilgisi"dir. Öğretmenler programda yer aldığı halde bu konuya derslerinde az yer vermelerinin nedeni, konunun kuramsal ağırlıklı olması ve kursiyerlere sıkıcı gelmesi kaygısı veya pratik gelmemesi olabilir. Ancak, bu içeriğin kursiyerlerin düzeyine indirgenerek verilmesi, onların sanat kültürlerine katkısı açısından değerlidir. Yaygın eğitim bir yana örgün eğitimde bile, sanat eğitimi salt psikomotor bir etkinlik olarak görülmektedir. Sanat eğitimi, okullarda tek boyutlu bir etkinlik olarak düşünülmemekte, sanatın usdışı bileşenlerle ilişkisi kurulmakta ve dolayısıyla bu iş, bir el uğraşısı gibi algılanmaktadır (Kırıçoğlu, 2005). Avrupa Komisyonu (2007) yaşam boyu öğrenme için gerekli olan "Kültürel farkındalık ve dışavurum" yeterliğine ilişkin tanımda, görsel sanatlara yer verir. Bu alandaki deneyimler ve fikirlerin yaratıcı ifadesinin önemini takdir etmenin önemli bir yeterlik olduğundan söz eder. Böylesi bir yeterlik ancak, sanat akımları gibi bir içerikle geliştirilebilir.

"Yağlı boya tekniği", derslerde en çok uygulanan tekniktir. Derslerde kuru ve yağlı pastel, lavi tekniği, suluboya, guaş, akrilik ve kolaj tekniğine az yer verilmektedir. Kurs, resim kursu değil, adeta yağlıboya resim kursudur. Diğer tekniklere derslerde az yer verilmesini yorumlamak güçtür. Şirin'in (2008) halk eğitim merkezlerinde sanat eğitimine ilişkin yaptığı araştırmada da kursiyerlerin % 80'e yakını karakalem ve yağlıboya tekniğini tercih etmişlerdir. Yağlıboya resim tekniğinin özellikle kurslarda yaygın kullanımı ve diğer tekniklerin daha az bilinmesi içeriğe olan talebi azaltmış olabilir. Avrupa Komisyonu (2007) kültürel bilgiyi, yaşam boyu öğrenme için popüler çağdaş kültürü de içeren temel bilgi olarak görmektedir. Bu bağlamda son yıllarda resim kurslarında karakalem ve yağlıboya tekniğinin popüler olduğu söylenebilir.

Kursiyerler derslerde en çok "ustalardan kopya çalışmaları" yapmaktadırlar. Kopya çalışması, resme yeni başlayanlar için yararlı bir çalışmadır. Bu amaç değil araç olarak görülmelidir (Kırıçoğlu 2005). Kopya çalışması, zamanla yerini özgün işlere bırakmalıdır. Kopya çalışmasının kursiyerlere kolay ve rahat geldiği düşünülebilir. Kursiyerlerin yaklaşık yarısı derslerde soyutlama çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, dersleri yürüten resim öğretmenlerinin konuya olan yaklaşım farklılıkları ile açıklanabilir. Arslan (2001) halk eğitim merkezlerindeki sanat eğitimi üzerine yaptığı çalışmada da katılımcılara verilen eğitimin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik olmadığı bulgulanmıştır. Bu sonuç kopya çalışmalarının sıklıkla yapılması, soyutlama çalışmalarına yeterince yer verilmemesi ile ilişkilendirilebilir.

Kursiyerler, resim kursunun bir yıl olmasını yetersiz bulmuşlardır. Bu sonuç Şirin'in (2008) yaptığı araştırma sonuçları ile tutarlıdır. İçerikle ilgili görüşlerde, rastlanan eksik ve az işlenen kısımlar düşünüldüğünde, kursiyerlerin haklı oldukları düşünülebilir. Benzer araştırmalarda kurs süresinin ve zamanlamanın yeterli olduğu görüşlere de rastlanmıştır (Akin 2005). Yaşam boyu öğrenmenin temel özellikleri arasında yer alan "esneklik" kavramı öğrenme zamanını, öğrenme yöntemlerini ve öğrenme konularındaki çeşitliliği ifade etmektedir (Erdamar, 2010: 218). "Esneklik" yetişkin eğitiminde de tüm boyutlarıyla dikkate alınmalıdır.

Resim kurslarında “anlatım” ve “gösterip-yaptırma” en çok kullanılan öğretim tekniğidir. Resim dersi, öğrenci ile birebir ilgilenilmesi gereken, bilişsel ve psikomotor davranışların kazandırıldığı bir ders olması nedeniyle bu sonuç doğal karşılanabilir. Kurslarda nadiren görsel-işitsel araçlar kullanılmaktadır. Bu durum, öğretim ortamı ile ilgili sonuçlarla tutarlıdır. Atölyelerde önemli oranda bilgisayar ve projeksiyon bulunmamaktadır. Mert’in (2005) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır. Kurslar teknolojik donanım bakımından yetersizdir.

Kursiyerler, resim öğretmenlerini; birebir ilgi, anlaşılır bir dille konuşma, etkili iletişim kurma ve yansız olma gibi önemli öğretmen davranışları açısından başarılı bulmuşlardır. Bu sonuç, kurslarda ders veren öğretmenlerin deneyimli ve nitelikli olduklarını düşündürmektedir. Akın’ın (2005) çalışmasında da kursiyerler halk eğitim merkezlerindeki el sanatları öğretmenlerini yeterli bulmuşlardır. Mert’in (2005) çalışmasında ise öğretmenlerle kursiyerler arasında iletişim sorunu vardır. Ayrıca öğretmenler kendilerini yeterli bulurken, kursiyerler tam tersi düşünmektedirler. Mert’in (2005) çalışmasındaki öğretmenler, lise mezunu usta öğreticilerdir. Bu durum, yaygın eğitim öğretmenlerinin yeterliğinde önemli bir etken olarak görülebilir. Çetin’in (1997) çalışması da bu yorumu destekler niteliktedir. Halk eğitim merkezlerindeki usta öğreticiler ile öğretmenlerin vermiş oldukları eğitim arasında nitelik bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin yaş, kıdem, eğitim durumu gibi kişisel bilgilerine yer verilmemesi, çalışmayı bu yönüyle sınırlı kılmaktadır.

Kursun yapıldığı atölye, sınıf ortamı çoğunlukla yeterli büyüklükte değildir. Dolayısıyla havalandırma problemi yaşanmaktadır. Sınıf ya da atölyelerin araç-gereç, fiziksel donanımları da genel olarak yeterli değildir. Bu durum, Şirin’in (2008) ve Serençelik’in (2005) yaptığı çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Resim dersinin etkili ve verimli olabilmesi için, lavabo, resim sehпасı, cansız modeller, çeşitli objeler vb. yönünden donatılması gerekir. Akın’ın (2005) halk eğitim merkezlerinde el sanatları eğitimi ile ilgili çalışmasında bu sonucun tam tersi olarak kursiyerler ve öğretmenler kursun fiziksel donanımını yeterli olarak nitelendirmişlerdir.

Öğretmenler tarafından kurslarda ortaya çıkan ürünler değerlendirilmekte ve süreç içinde kısmen de eleştirilmektedir. Ürün eleştirisi ve incelemesi, psikomotor davranışların değerlendirilmesi için gerekli uygulamalardır. Kursiyerlere göre bilişsel davranışların değerlendirildiği yazılı sınavlar ise yarıya yakın oranda amaca uygun yapılmaktadır. Bu sonuç, öğretmen tarafından bilişsel hedeflerin yeterince işlevlendirilmediğini düşündürmektedir. Ertürk (1993), öğretim hedeflerinin öğrenenin kazanması gereken davranışlara dönüştürülerek ifade edilmesini işlevlendirme olarak açıklamaktadır.

TODAM’lardaki resim kursuna katılan kursiyerlerin görüşlerine yönelik yapılmış bu çalışma sonucunda şu öneriler geliştirilmiştir. Yaygın eğitim kapsamındaki resim kurslarının süreleri dersin hedefleri ve içerik dikkate alınarak daha uzun tutulabilir veya modüler öğretim sistemi uygulanabilir. Resim kurslarında karakalem desen, yağlıboya resim, kopya çalışmalarına ayrılan süre kadar, diğer resim tekniklerine, sanat kültürü, yaratıcılık ve tasarım eğitimine de yer verilmelidir. Kursiyerler bu konuda öğretmenler tarafından cesaretlendirilmelidirler. Etkili hazırlanmış bir eğitim programı ile kursiyerlerin sanat eğitiminin salt psikomotor bir davranış eğitimi olmadığını, bilişsel ve duyuşsal yanlarının da bulunduğunu fark etmeleri sağlanabilir. Resim eğitimi araç gereç ve fiziksel donanım açısından zengin bir öğretim ortamı gerektirir. Asgari koşulların sağlanması için kurs yetkilileri bu yöndeki olanaklarını işlevlendirebilirler. Böyle bir çalışma, öğretmen görüşlerini de kapsayıcı biçimde, deneysel yöntemlerle gerçekleştirilebilir. Yetişkin eğitimi alanında dünyada nitel çalışmalar yaygınlaşmaktadır. Türkiye’de bu alanda yapılan nitel çalışmalar sınırlı sayıda (Yıldız, 2004). Araştırmacılar, yetişkin eğitime ve onların görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalarında nitel ve deneysel yöntemler kullanabilirler.

### Kaynakça

- Akın, F. (2005). *Halk Eğitim Merkezlerinde Verilen El Sanatları Kurslarının Öğretmen ve Kursiyer Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ankara Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, M.(2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, (64), 23-48.
- Arslan, G. (2001). *Halk Eğitim Merkezlerinde Sanat Eğitimi ve Bir Program Önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*. 5(2), 113-117.
- Borat, O. (2010). Hayat boyu öğrenme kapsamında eğitim sektöründe beklenen gelişmeler. *Projeler Dergisi. Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi* (2), 32-44.
- Çellek, T. (2001 Mart). Temel sanat eğitimi, *Fotoğrafya*, 8, 24 Temmuz 2013 tarihinde [http://www.fotografya.gen.tr/issue-8/sanat\\_egitimi.html](http://www.fotografya.gen.tr/issue-8/sanat_egitimi.html) adresinden alınmıştır.
- Çetin, Ş. (1997). *Ankara İli Merkez İlçelerindeki Halk Eğitim Merkezlerinde Görevli Eğitimci Personelin (Öğretmenlerin) Yetişkin Eğitimcisi Olarak Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, M. (2011). Lifelong learning and its reflections on Turkish elementary education curricula. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*,1 (1), 87-105.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*, Ankara: Önder Matbaacılık.
- Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (10), 7-8.
- Duman, A. (1999). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Elüstü, A. (2007). *Yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları ve halk eğitimi ile ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erdamar (Koç), G. ( 2010). Yaşam boyu öğrenme, Bulunduğu eser: Demirel Ö. (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler*, (ss. 213-231). Ankara : Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara : Meteksan Yayınları.
- European Commission .(2007). *Key competences for lifelong learning*. European Reference Framework Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 12pp.[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf) adresinden 26 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.
- Gençaydın, Z. (1990). Sanat eğitiminin düşünsel temelleri. *Ortaöğretim Kurumlarında Resim İş Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği VIII. Öğretim Toplantısı, Türk Eğitim Derneği Yayınları*. (ss. 43- 55)
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34-48.

- Kırıçoğlu, O. T., (2005). *Sanatta eğitim: Görmek öğrenmek yaratmak*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Mert, G. (2005). *Halk Eğitim Merkezlerinde Açılan Stilistik Kurslarındaki Eğitim Etkinliğinin Toplam Kalite Yöntem Sürecinde Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Odabaş, H ve Polat, C. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. *International Symposium on Globalization, Democratization and Turkey Proceedings Books*. (ss.596-606).
- Serençelik, İ. (2005). *Halk Eğitim Merkezlerinde Milli Eğitim Bakanlığı ve Sivil Toplum Kurumları Tarafından Verilen Kurslara Katılan Eğitimcilerin Sorun Alanları, Çözüm Önerileri, Geleceğe Yönelik Beklentileri ve İş Doyumlarının Araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şirin, A. (2008). *Halk Eğitim Merkezlerinin Sanat Eğitimi Bağlamında Yetişkin Eğitimindeki Yeri ve Önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. 5 (1), 87-98.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış 1. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-97.
- Yiğit, Y. (2011, 21 Kasım). Çankayalı kadınlar TODAM'da sanatı keşfediyor. *İl Gazetesi*.

## Extended Abstract

### The Views of Participants about Painting Course at Centers for Social Solidarity

Although there are differences in terms of objective, target population, curriculum, place and time between the terms of non-formal education and public education in legal definitions, the concepts of public education, adult education and non-formal education have come to be used in a synonymous manner. On the whole, what is targeted is the life-long learning. During the 1970s, a policy of UNESCO, life-long learning program was made popular by OECD, educators and educational policy makers as the concept of "continuous education". European Union defines life-long learning as educational activities performed to enhance knowledge, skills and competence within a set period. The directorate of Apprenticeship and Non-formal Education was reorganized in 2011 and changed to the Directorate of Life-long Learning. The directorate of life-long learning provides support services for public institutions other than the Ministry of National Education.

Centers for Social Solidarity, also the subject of this study, is an example of educational services offered by local authorities. There are 20 centers located in Çankaya district of Ankara and they offer courses such as handicrafts, hobby and language, etc. Conducted with the collaboration of Çankaya Public Education Center and Çankaya Municipality, the courses employ the curriculum implemented in institutions affiliated with the Ministry of National Education. The trainers are the teachers and qualified instructors employed at Çankaya Public Education Center

For the utmost efficiency of life-long learning, it is a must that the educational needs of individuals should be defined. Centers for Social Solidarity, in which the participants mostly attend for painting courses, are the focal area of this study. It is expected that a needs analysis at these centers will shed light on the curriculum development studies and arrangements in the future. In this study, the views of the participants for content and duration, educational methods, instructor, educational setting and evaluation have been questioned.

The study group of the study is comprised of the painting course attendees at the centers for social solidarity, the total number being 193. The questionnaire forms used in the data collection section of the study has been developed by the researcher of this study. The Cronbach's Alpha coefficient is .94. The questionnaire form is a 5-point Likert scale, being Definitely disagreed (1), disagreed (2), no idea (3), agreed (4) and definitely agreed (5). For the statistical analyses, percentage and frequency values have been used. In order to improve readability, tables 1, 2 and 4, 5 have been combined. In order to determine whether there are statistically significant relationships between their age, education, and previous attendance to courses and their opinions, t tests was employed and since there was no statistically significant relationship, the results are not reported in the study.

The results of the study suggest that subjects "two and three dimension form", "texture", "structure", and "art movements", which are within the content of painting education, are not dealt with in a comprehensive manner. "Oil color" is the most commonly implemented technique. Course attendees perform "reproduction of master works" mostly, and nearly half of the attendees perform abstraction works. To the course attendees, the duration of the course, one year, is not adequate. In the workshops, there are no enough computers and projectors. The attendees find the instructors successful in terms of effective communication, one to one interests, and objectiveness. Besides, audio -visual tools are rarely employed. Air conditioning problem persists. The Works of students are evaluated and also criticized during the process. On the whole, the physical qualities and the equipment of class ware are not adequate. In the opinions of the course attendees, the written exams in which cognitive skills are evaluated meet the objectives by half.

The suggestions of the study are as the following: the duration of the painting courses could be made longer considering the objectives and the content or modular education system could be implemented. Other painting techniques, art culture and design education should be allotted enough time as Pencil, oil pant and reproduction Works. Painting education requires an enriched environment in terms of materials and physical equipment. In order to provide the minimum requirements, the people in charge of the courses might utilize the potential into action. A study like this could be carried out in qualitative and experimental methods.

# İlkokul Matematik Kitaplarının Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

## Examining the Opinions of Teachers Regarding the Use of Primary School Mathematics Textbooks in Terms of Some Variables

Aydın BULUT\*\*, Neşe TERTEMİZ\*\*\*

### Öz

Araştırmanın amacı, ilkökuller matematik öğretmen kılavuzu, ders ve çalışma kitaplarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Çalışma betimsel bir çalışma olup tarama modeliyle hazırlanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler SPSS 16 paket programı ile analiz edilmiştir. Veri analizlerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin ortalama % 75'inin matematik öğretmen kılavuzu, ders ve çalışma kitaplarını sık sık ve her zaman aralığında kullandıkları; matematik kılavuz kitabı kullanımının öğretmenlerin en son bitirdikleri eğitim düzeyi, mezun olunan program ve öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği ancak öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine ve görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre manidar bir farklılık gösterdiği; matematik ders kitabı kullanımının öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine ve mezun olunan programa göre farklılaşmadığı fakat öğretmenlerin en son bitirdikleri eğitim düzeyi, meslekteki kıdemleri ve görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; matematik çalışma kitaplarında ise tüm bağımsız değişkenlere ilişkin olarak manidar bir farklılaşma olmadığı ortaya konmuştur.

**Anahtar sözcükler:** İlkokul matematik öğretmen kılavuzu, ders ve çalışma kitapları, sınıf öğretmeni.

### Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of teachers on elementary school Mathematics guide books, textbooks and workbooks. The research is based on a screening model. Data obtained at the end of the application were analyzed through the SPSS 15 software package. Frequency, percentage, mathematical average, Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis H test were used in the data analysis. When the findings of the study are examined, it can be seen that in average, 75% of the teachers use mathematics guide books, textbooks and workbooks frequently and during each and every time period; use of mathematics guide books does neither differ according to level of education completed by teachers nor according to the graduated program and level of grades teachers teach. However, a significant difference can be observed according to their seniority in the profession and the socio-economic level of the schools in which the teachers work; use of mathematics textbooks does not differ according to the graduated program and level of grades teachers teach while a significant difference can be observed according to their seniority in the profession and the socio-economic level of the schools in which the teachers work.

**Key words:** Primary school mathematics textbooks, math guide, math textbook, math study book, elementary school teacher

\* Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen "İlkokul Matematik Kitaplarının Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: aydinbulut382@hotmail.com

\*\*\* Doç.Dr. G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi, e-posta: tertemiz@gazi.edu.tr

## Giriş

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlanmasında, uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde ders kitapları önemli bir role sahiptir (Alkan, 1995). Öğretim programlarının uygulanmasında en çok başvurulan öğretim materyali ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının öğretim programının bütün öğelerini; hedef-davranış, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme öğelerini içermesi nedeniyle öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık teşkil etmesi kullanılma gerekçesini güçlendirmektedir (Gürkan ve Gökçe, 1999; Kılıç ve Seven, 2011). Ayrıca ders kitapları neyi, nasıl ve ne zaman öğretileceği konusunda öğretmenlere çerçeve özelliği taşıyarak hem öğretmenlere hem de öğrencilere birçok kolaylık sağlar (Apple, 1992). Öğretmenlerin ders kitaplarına doğrudan ulaşması, programa uygun olarak hazırlanması ders kitaplarını ana kaynak haline gelmiştir (Radcliffe, Caverly, Hand, & Franke, 2008). Günümüzde ders kitapları öğrencilerin ödev yapmaları, öğretmenlerin ise öğretime hazırlık olarak ilk başvurdukları kaynak olma özelliğini hala sürdürmektedir (Kajander & Lovric, 2009).

Özellikle ilkökul ve ortaokul sınıflarında ders kitapları sıkça kullanılan kaynaklardır. Ders kitaplarının okullarda fazlaca kullanılan temel ve tamamlayıcı bir kaynak olarak görüldüğünü destekleyen pek çok görüş mevcuttur (Bayrakçı, 2005; Çalık, 2001; Gün, 2009; Gürkan ve Gökçe, 1999; Kaya, 2006; Kılıç ve Seven, 2011; Kolaç, 2003; Oğuzkan, 1993; Radcliffe ve diğerleri, 2008; Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2001). Eğitim uygulamalarında diğer öğretim materyallerine göre öğrencilerin daha çok ders kitaplarından öğrendikleri bilinmektedir. Shannon (1982) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin sınıftaki zamanlarının %70'i ile %95' ini ders kitaplarıyla ilgili etkinliklere harcadıkları ortaya çıkmıştır" (Akt: Kılıç ve Seven, 2011: 34).

Özellikle matematik ders kitapları üzerine farklı sınıf düzeylerinde araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmaların bir kısmı matematik ders kitapların sahip olması gereken özellikler üzerinedir. Bunlar genel görünüm, fiziksel özellik, görsel tasarım ve dil-anlatım özellikleridir (Arseven, 2003; Arslan ve Özpinar, 2009; Aydın, 2010; Conklin, 2004; Çakır, 2006; Çakır, 2009; Dole & Shield, 2013; Karakelleoğlu, 2007; Kurtulmuş, 2010; Ross, 2011; Semerci ve Semerci, 2004; Uluişik, 2008; Yüksel, 2010). Araştırmaların bir kısmı ders kitaplarının öğretim programlarına, öğretim ilkelerine uygunluğu ve konuların dağılımı üzerinedir (Arseven, 2003; Çakır, 2009; Johnson, 2010; Kaya, 2008; Yüksel, 2010). Ders kitaplarının sınavlara hazırlama, ölçme – değerlendirme ve alıştırmalar yönünden yeterliğini ortaya koyan araştırmalar da vardır (Arseven, 2003; Arslan, 2011; Aydın, 2010; Çakır, 2009; Gün, 2009; Işık, 2008; Kurtulmuş, 2010; Seis, 2011; Şahin ve Turanlı, 2005; Yüksel, 2010). Takami (2009) benzer değişkenleri öğretmen kulavuzuna ilişkin bakmış ve kullanılan matematik kılavuz kitaplarını hedefler, organizasyon, kategorik yapı ve okuma stratejileri içerik analizi ile derinlemesine yaptığı çalışmasında dil anlatım ve metinlerin öğretmen ve öğrencilere uygunluğu, organizasyon ve yönergeler açılarından kılavuz kitaplarında eksikler olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmada ele alınan ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığına yönelik araştırmalar da özetlenebilir. Bu konuda Mcnaught (2009) araştırmasının sonunda, ortaokul düzeyinde öğretmenlerin çoğunluğunun ders kitaplarını sık sık kullanmalarına rağmen ortalama bir yıl boyunca kitap içeriğinin üçte ikisinden daha azını öğrettikleri, öğretim sürecinde öğretmenlerin derslerin yaklaşık % 40'ında tamamlayıcı veya alternatif materyaller kullandıkları, ders sürecinde cebir ve fonksiyon konularına daha sık vurgu yaptıkları ortaya konmuştur. El-Saleh (2011), ortaokul matematik öğretmenlerinin yeni matematik ders kitabının kullanımındaki kaygı düzeyleri göze alındığında deneyimsiz öğretmenlerin daha çok kaygı yaşadıkları ve meslekteki kıdemlerin arttıkça bu kaygının azaldığı, öğretmenlerin yeni matematik ders kitaplarının kullanmaya yönelik kendilerine açıklayıcı eğitimler verilmesini istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Crespo (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda, dört sınıf öğretmeni adayının staj yaptıkları okullarda Matematik ders kitaplarından yararlanmalarını; metinlere bağlı kalanlar, kitaptaki metinleri kendilerine göre uyarlayanlar ve yeniden metinler oluşturanlar olarak gruplandırmıştır. Matematik ders kitapları üzerine yapılan benzer çalışmalar daha çok ortaokul (Işık, 2008; Yan & Lianghuo, 2002) ve lise düzeylerindedir (Altun, Arslan ve Yazgan, 2004; Aydın, 2010; Yıldırım, 2010).

Matematik ders kitapları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların daha çok; ders kitabı ölçeği geliştirme, ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığını belirleme, ders kitaplarındaki varsa eksikliklerini tespit etme, ders kitaplarını görsel-içerik-biçimsel açılarından değerlendirme, ders kitabındaki etkinliklerin programa uygunluğunu inceleme amaçlı olduğu görülmektedir. Eldeki çalışmada ise ders kitapları öğretmen kılavuzu, ders ve çalışma kitabı bütünlüğünde ve ilkokulun her sınıf düzeyinde ele alınmış olası yönüyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Son programla birlikte diğer derslerde olduğu gibi matematik derslerinde de yalnızca ders kitabı anlayışı yerine, öğretmen kılavuzu, ders ve çalışma kitabı anlayışı benimsenmeye başlanmıştır. Bu bağlamda uzun çabalar sonucunda ve büyük maliyetlerle hazırlanmış olan bu kitaplardan ne derece yararlandığı, yeterince yararlanılamıyorsa niçin yararlanılamadığı ya da ders kitaplarına alternatif olarak hangi öğretim materyallerinin kullanıldığının araştırılması ve gerekli tedbirlerin alınması açısından bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, "İlkokul 1-4. Sınıflar matematik kitaplarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aramaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. İlkokul matematik kılavuz kitabının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. İlkokul matematik ders kitabının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. İlkokul matematik çalışma kitabının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu görüşler öğretmenlerin;

- Okuttukları sınıf düzeyine göre,
- En son bitirdikleri eğitim düzeyine göre,
- Mezun oldukları programa göre,
- Meslekteki kıdemlerine göre,
- Öğretmenlik yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değişmekte midir?

### Yöntem

Bu çalışma, betimsel nitelikte bir araştırma olan tarama modeli ile tasarlanmıştır. Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan evrende, evren hakkında bir değerlendirmeye varma amacıyla evrenin tamamı ya da evrenden alınacak bir grup, ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak ifade edilebilir. Tarama ya da betimsel araştırma geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma türüdür. Araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005). Bu çalışmada öğretmen görüşlerini daha derinlemesine incelenmesi adına nitel yöntemlere de başvurulmuştur.

### Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ilindeki Sincan ve Etimesgut merkez ilçesinde görevli sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklem seçimi yapılırken tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. TÜİK verilerine göre okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzey esas alınarak okullar düşük, orta ve yüksek düzeye ayrılmış ve bu tabakalardan 12 tanesi düşük, 10 tanesi orta ve 14 tanesi yüksek düzey olmak üzere 36 farklı okul araştırmanın kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan 519 sınıf öğretmenine öğretmen anketi uygulanmıştır. Ayrıca gönüllü olarak araştırmaya katılan 10 sınıf öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlere ilişkin diğer özellikler ise şöyledir: araştırmaya dahil olan 519 öğretmenin %32 (166)'sini 1. sınıf, % 24,3 (126) 'ünü 2. sınıf, % 21 (109)'ini 3. sınıf ve % 22,7 (118)'sini 4. sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre dağılımlarına bakıldığında, % 33,8 (175)'ünün düşük, % 33,1 (172)'inin orta ve % 33,1 (172)'ini de yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul durumları incelendiğinde, % 73,8 (380)'ünün sınıf öğretmeni ve % 26,8 (139)'ünün sınıf öğretmenleri haricinde farklı programlardan mezun olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yıllara göre kıdem düzeyleri incelendiğinde, % 25,8 (134)'ünün 1-10 yıl arasında, % 44,1 (229)'ünün 10-20 yıl arasında ve % 30,1 (159)'ünün 20 yıl ve üzerinde oldukları görülmektedir. En son bitirdikleri eğitim düzeylerine göre ele alındığında % 15,6 (81)'sının önlisans, % 75,3 (391)'ünün lisans ve % 9,1 (47)'inin lisansüstü düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

### ***Veri Toplama Araçları***

Araştırmada nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla elde edilmiştir. Anket geliştirme sürecinde araştırma problemine uygun maddeler yazmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak 10 sınıf öğretmeniyle görüşülüp ders, çalışma ve kılavuz kitaplarının hangi durumlarda kullanıldığına yönelik sorular sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen veriler ve ilgili alan yazın doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form ile ilgili alan uzmanlarıyla görüşülerek 5 uzmanın görüşleri alınmış ve ön uygulama formu oluşturulmuştur. Son aşamada ise 25 öğretmene ön uygulama yapılmış ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ankete son şekli verilmiştir. Son durumda elde edilen öğretmen anketinin güvenilirlik çalışmasını yapmak amacıyla 100 öğretmene uygulama yapılmıştır ve bu uygulama sonucunda öğretmen anketinin, Cronbach Alpha katsayısı 0,93 olarak tespit edilmiştir. İlkokul matematik ders kitaplarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen anket üç alt bölümden ve 27 maddeden oluşmaktadır. "Matematik Ders Kitaplarının Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi"nin birinci alt bölümünde öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin 9, ikinci alt bölümünde ders kitaplarına ilişkin 11 ve üçüncü alt bölümünde çalışma kitaplarına ilişkin 7 maddeden oluşan sorular bulunmaktadır. Ayrıca nicel araştırma sonuçlarını desteklemek ve daha ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla ders kitaplarının kullanımına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırmada elde edilen verileri analiz etmede, betimsel analiz olarak adlandırılan frekans (f), aritmetik ortalama ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Öğretmen anketlerinde kılavuz, ders ve çalışma kitaplarının kullanımına ilişkin araştırmanın bağımsız değişkenleri arasındaki farklılaşmayı belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki anlamlılık düzeyi 0,05 olarak ele alınmıştır. Öğretmen görüşlerinde ise bulguları desteklemek amacıyla olduğu gibi verilmeye çalışılmıştır.

## **Bulgular**

### ***Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular***

Araştırmanın birinci alt probleminde yer alan, İlkokul matematik kılavuz kitaplarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri almak üzere öğretmenlere uygulanan anket sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1.

*İlkokul Matematik Kılavuz Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

	Matematik Kılavuz Kitabı Yönünden	Hiçbir zaman	Ara sıra	Sık sık	Her zaman	Ortalama (X)
1	Kullanırım.	10 (%1,9)	99 (%19)	161 (%31)	249 (%48)	3,25
2	Konuları anlatırken kullanırım.	34 (%6,4)	152 (%29,3)	161 (%31)	172 (%33)	2,90
3	Ödev verirken kullanırım.	65 (%12,5)	167 (%32,2)	143 (%27,6)	144 (%27,7)	2,70
4	Öğrencileri değerlendirme sürecinde kullanırım.	72 (%13,9)	189 (%36,4)	143 (%28,3)	111 (%21,4)	2,57
5	Öğrencilere performans ve proje görevleri verirken kullanırım.	58 (%11,2)	178 (%34,3)	151 (%29,1)	132 (%25,4)	2,68
6	Etkinlik yaparken kullanırım.	28 (%5,4)	127 (%24,5)	191 (%36,8)	173 (%33,3)	2,98
7	Yeterince açıklayıcı bulurum.	83 (%16)	167 (%32,2)	183 (%35,3)	86 (%16,6)	2,52
8	Sürekli elimin altında bulundururum.	22 (%4,2)	109 (%21)	169 (32,6)	219 (%42,2)	3,12

Tablo 1'deki öğretmenlerin matematik kılavuz kitapları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, matematik kılavuz kitaplarını genel olarak kullanım sorusuna (1) verilen yanıtlara bakıldığında, öğretmenlerin % 1,9'unun hiçbir zaman, % 19'unun ara sıra, % 31'inin sık sık ve % 48'inin ise matematik kılavuz kitabını her zaman kullandıkları ortaya konmuştur. Matematik kılavuz kitaplarını yeterince açıklayıcı bulurum sorusuna (7) verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin % 16'sının hiçbir zaman, % 32,2'sinin ara sıra, % 35,3'ünün sık sık ve % 16,6'sının ise matematik kılavuzunu her zaman yeterince açıklayıcı buldukları görülmektedir. Matematik kılavuz kitaplarını sürekli elimin altında bulundururum (8) sorusuna verilen bulgulara bakıldığında ise öğretmenlerin % 4,2'sinin hiçbir zaman, % 21'inin ara sıra, % 32,6'sının sık sık ve % 42,2'sinin her zaman matematik kılavuz kitabını ellerinin altında bulundurdukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin matematik öğretmen kılavuzunu kullanmalarına ilişkin görüşlerinin;

Okuttukları sınıf düzeyine göre, en son bitirdikleri eğitim düzeyine göre, mezun oldukları programa göre, meslekteki kıdemlerine göre, öğretmenlik yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değişip değişmediğine bakıldığında aşağıdaki durumlar ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Kılavuz Kitabı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Sınıf Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	P
1. sınıf	166	263,54	3	1,31	,72
2. sınıf	126	248,55			
3. sınıf	109	257,73			
4. sınıf	118	269,34			

Analiz sonuçları, ilkokul matematik kılavuz kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir,  $X^2$  (sd =3, n = 519) = 1,31,  $p > .05$ .

Öğretmenlerin en son bitirdikleri eğitim düzeyine göre görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.

*Kılavuz Kitabı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

En Son Bitirdikleri Eğitim Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	$X^2$	p
Önlisans	81	292,19	2	4,44	,10
Lisans	391	254,27			
Lisansüstü	47	252,16			

Analiz sonuçları, ilkokul matematik kılavuz kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin en son bitirdikleri eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı göstermektedir,  $X^2$  (sd =2, n = 519) = 4,44,  $p > .05$ .

Öğretmenlerin mezun oldukları programa göre görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.

*Kılavuz Kitabı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun oldukları Programa Göre Mann Whitney U Testi Sonucu*

Mezun Durumu	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Öğretmenliği	380	258,73	98316	2,59	,74
Diğerleri	139	263,48	36624		

Analiz sonuçları, ilkokul matematik kılavuz kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin mezun oldukları programa göre anlamlı bir farklılık olmadığı göstermektedir,  $U = 2,59$ ,  $p > .05$ .

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5.

*Kılavuz Kitabı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdem Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Kıdem Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark
1 – 10 yıl	134	232,76	2	10,33	,006	1-10 & 10-20
10- 20 yıl	229	256,34				1-10 & 20 ve üz.
20 ve üzeri	156	288,78				10-20 & 20 ve üz.

Analiz sonuçları, ilkokul matematik kılavuz kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı göstermektedir,  $X^2$  (sd =2, n = 519) = 10,33,  $p < .05$ .

Öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Kılavuz Kitabı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Sosyo-ekonomik Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Düşük	175	244,83	2	7,48	,02	Düşük-Yüksek
Orta	172	250,07				
Yüksek	172	285,36				

Analiz sonuçlarında, ilkökul matematik kılavuz kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir,  $X^2$  (sd =2, n = 519) = 7,48,  $p < .05$ .

İlkokul matematik kılavuz kitabının kullanımına ilişkin olarak 10 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen kılavuz kitabının kullanımına yönelik öğretmen görüşleri kullanma ve kullanmama durumuna göre ikiye ayrılabilir. Bu görüşlerden en çok frekansa sahip ilk üç görüş şöyledir: Öğretmenlerin kılavuz kitabı,

**Kullanma nedenleri:** Kılavuz kitaplarını, müfettiş denetime geldiğinde sorduğu için bilgi edinme amaçlı kullanıyorum. Onun haricinde asla kullanmıyorum (f = 7). Ders ve çalışma kitapları ile bire bir örtüştüğü için, yıllık planla uyumlu olduğu için kullanıyorum (f = 3). Sınıflarda kaynak kitap aldırarak ve kullanmak yasak olduğu için ders ve çalışma kitaplarını kullanmak zorundayım. Bu yüzden kılavuz kitabı da kullanma zorunluluğu hissettiğim için kullanıyorum (f = 3).

**Kullanmama nedenleri:** Kılavuz kitabında önerilen yöntem ve teknikleri etkili bulmadığım için kullanmıyorum (f = 5). Konu anlatımları, açıklamaları yeterli olmadığı ve sürekli aynı şeyleri tekrar ettiği için zaman kaybına neden oluyor. Bu nedenle kullanmıyorum (f = 4). Kılavuz kitaba gerek olmadığı için kullanmıyorum (f = 4).

**Öneriler:** Ek alıştırmalar ve problemler yer verilmeli (f = 9). Performans ve proje görevlerine yönelik olarak daha da geliştirilmeli. Öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanmalı. Tema sonlarında en az iki ya da daha fazla performans görevi verilerek öğrencilerin seçebilmesine imkân tanınabilmeli (f = 7).

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul matematik öğrenci ders kitaplarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri almak üzere öğretmenlere uygulanan anket sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7'de belirtilmiştir:

Tablo 7.

*İlkokul Matematik Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Matematik Ders Kitabı Yönünden	Hiçbir zaman	Ara sıra	Sık sık	Her zaman	Ortalama(X)
1 Kullanırım.	10 (%1,9)	96 (%18,5)	152 (%29,3)	261 (%50,3)	3,27
2 Konuları anlatırken kullanırım.	31 (%6)	123 (%23,7)	172 (%33,1)	193 (%37,2)	3,01
3 Etkinlikleri yaparken kullanırım.	12 (%2,3)	119 (%22,9)	174 (%33,5)	214 (%41,2)	3,13
4 Soru çözme / çözdürme aşamasında kullanırım.	21 (%4)	140 (%27)	169 (%32,6)	189 (%36,4)	3,01

Tablo 7'nin devamı

Matematik Ders Kitabı Yönünden		Hiçbir zaman	Ara sıra	Sık sık	Her zaman	Ortalama (X)
5	Ödev amaçlı kullanım.	45 (%8,7)	150 (%28,9)	154 (%29,7)	170 (%32,8)	2,86
6	Öğrencileri değerlendirme sürecinde kullanım.	63 (%12,1)	186 (%36)	150 (%28,9)	122 (%22,9)	2,62
7	Öğrencilere ders çalışırken kullanmalarını öneririm.	43 (%8,3)	136 (%26,2)	170 (%32,8)	170 (%32,8)	2,57
8	Performans görevlerinde kullanmalarını öneririm.	61 (%11,8)	197 (%38)	162 (%31,2)	99 (%19,1)	2,57
9	Proje görevlerinde kullanmalarını öneririm.	77 (%4,8)	200 (38,5)	150 (%28,9)	92 (%17,7)	2,49
10	Matematik ders kitabına ek olarak kaynak kitap kullanmalarını öneririm.	168 (%32,4)	195 (%37,6)	123 (%23,7)	33 (%6,4)	2,04
11	Matematik ders kitabına ek olarak testler kullanmalarını öneririm.	194 (%37,4)	206 (%39,7)	94 (%18,1)	25 (%4,8)	1,90

Tablo 7'deki öğretmenlerin matematik ders kitapları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, matematik ders kitaplarını genel olarak kullanım sorusuna (1) verilen yanıtlara bakıldığında, öğretmenlerin % 1,9'unun hiçbir zaman, % 18,5'inin ara sıra, % 29,3'ünün sık sık ve % 50,3'ünün ise matematik ders kitabını her zaman kullandıkları ortaya konmuştur. Öğretmenlerin matematik ders kitabına ek olarak kaynak kitap ve test kullanmalarına yönelik sorulara (10 ve 11) verdikleri cevaplar incelendiğinde, ortalama %35'inin hiçbir zaman, % 38'inin ara sıra, % 20'sinin sık sık ve % 5'inin ise her zaman kaynak kitap ve test kullanmalarını önerdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin matematik ders kitaplarının kullanımına ilişkin görüşlerinin; okuttukları sınıf düzeyine göre, en son bitirdikleri eğitim düzeyine göre, mezun oldukları programa göre, meslekteki kademelerine göre, öğretmenlik yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değişip değişmediğine bakıldığında aşağıdaki durumlar ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

*Ders Kitabı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Sınıf Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
1. sınıf	166	274,81	3	5,28	,15
2. sınıf	126	235,65			
3. sınıf	109	257,45			
4. sınıf	118	267,52			

Analiz sonuçları, ilkökul matematik ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir,  $X^2$  (sd =3, n = 519) = 5,28, p > .05.

Öğretmenlerin en son bitirdikleri eğitim düzeyine göre görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 9'de sunulmuştur.

Tablo 9.

*Ders Kitabı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

En Son Bitirdikleri Eğitim Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Önlisans	81	301,19	2	7,27	,02	Önlisans-Lisans
Lisans	391	252,14				Önlisans-Lisansüstü
Lisansüstü	47	254,45				

Analiz sonuçlarında, ilkokul matematik ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin en son bitirdikleri eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir,  $X^2$  (sd =2, n = 519) = 7,27,  $p < .05$ .

Öğretmenlerin mezun oldukları programa göre görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

*Ders Kitabı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun oldukları Programa Göre Mann Whitney U Testi Sonucu*

Mezun Durumu	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sınıf Öğretmenliği	380	258,73	98316	2,59	,74
Diğerleri	139	263,48	36624		

Analiz sonuçları, ilkokul matematik ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin mezun oldukları programa göre anlamlı bir farklılık olmadığı göstermektedir,  $U = 2,59$ ,  $p > .05$ .

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

*Ders Kitabı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdem Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Kıdem Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
1 – 10 yıl	134	234,47	2	10,42	,00	1-10 / 10-20
10- 20 yıl	229	254,55				1-10 / 20 ve üz.
20 ve üzeri	156	289,92				10-20 / 20 ve üz.

Analiz sonuçlarında, ilkokul matematik ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir,  $X^2$  (sd =2, n = 519) = 10,42,  $p < .05$ .

Öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

*Ders Kitabı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Sosyo-ekonomik Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Düşük	175	254,44	2	6,92	,03	Düşük-Yüksek
Orta	172	242,15				Orta-Yüksek
Yüksek	172	283,51				

Analiz sonuçları, ilkokul matematik ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı göstermektedir,  $X^2$  (sd =2, n = 519) = 6,92,  $p < .05$ .

İlkokul matematik ders kitabının kullanımına ilişkin olarak 10 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda ders kitabı kullanımına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Görüşme sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun (f=6) matematik ders kitaplarını kullanmadıkları yönünde görüş bildirdikleri ve matematik ders kitabına yönelik öneriler ortaya koydukları görülmüştür. Öğretmenlerin:

**Kullanma yönündeki görüşleri:** *Tamamını kullanıyorum fakat daha fazla ek alıştırmalara gerek duyuyorum. Bu nedenle testler ve kaynak kitaplar kullanıyorum (f = 7). Müfettiş denetimleri için kısmen kullanıyorum (f = 4). Okul kaynak kitap almamıza izin vermediği ve velilerin kaynak alma güçleri olmadığı için matematik ders kitaplarını kullanıyorum (f = 3).*

**Kullanmama yönündeki görüşleri:** *Etkinlikleri yetersiz ve problemleri çok karmaşık bulduğum için kullanmıyorum. Etkinlikleri eve ödev amaçlı kullanıyorum (f = 7). Ders kitaplarındaki etkinlikler çok karmaşık ve uzun. Bu etkinlikleri yapmaya kalktığımda programı yetiştiremiyorum. Bu yüzden ders kitabı yerine kaynak kitabı kullanmam daha pratik oluyor (f = 6). Alıştırma ve soruları yeterli bulmadığım için kullanmıyorum. Çok daha örnek ve sorulara yönelik olan özel kaynakları kullanmam daha yararlı oluyor (f = 6).*

**Önerileri:** *Ders kitaplarında değerlendirmeye yönelik daha fazla soru olmalı ve tema sonu değerlendirmelere kapsamlı yer verilmeli (f = 9). Ders kitabındaki etkinlikler kazanımlarla benzer sayıda olmamalı, kazanımların zorluk ve karmaşıklık derecesine göre azaltılmalı ve arttırılmalı (f = 3). Konu hazırlıklarda uzun hikâyelere yer verilmiş. Bunun yerine formüllere ve teoremlere yer verilmelidir (f = 2).*

İlkokul matematik ders kitaplarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri ele alındığında, öğretmenlerin matematik ders kitaplarını az kullandıkları ve bunun sebebinin de ders kitaplarının yeterli olmasından kaynaklı değil de denetimler ve kaynak alma olanaklarının kısıtlı olmalarından kaynaklı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin matematik ders kitaplarını kullanmama sebeplerinin ise genel olarak etkinlikleri karışık ve uzun bulmaları, ders kitaplarında yeterli soru ve alıştırmaların az olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İlkokul matematik çalışma kitaplarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri almak üzere öğretmenlere uygulanan anket sonucunda elde edilen bulgular Tablo 13’de belirtilmiştir:

Tablo 13.

#### İlkokul Matematik Çalışma Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Matematik Çalışma Kitabı Yönünden	Hiçbir zaman	Ara sıra	Sık sık	Her zaman	Ortalama (X)
1 Matematik çalışma kitabını kullanırım.	5 (%1)	67 (%12,9)	179 (%34,5)	268 (%51,6)	3,36
2 Matematik çalışma kitabındaki etkinlikleri kullanırım.	7 (%1,3)	63 (%12,1)	177 (%34,1)	272 (%52,4)	3,37
3 Matematik çalışma kitabındaki soruları kullanırım.	10 (%1,9)	109 (%21)	162 (%31,2)	238 (%45,9)	3,21
4 Matematik çalışma kitabını değerlendirme sürecinde kullanırım.	55 (%10,6)	140 (%27)	156 (%30,1)	168 (%32,4)	2,84
5 Matematik çalışma kitabını ödev amaçlı kullanırım.	42 (%8,1)	131 (%25,2)	160 (%30,8)	186 (%35,8)	2,94
6 Matematik çalışma kitabını performans görevlerinde kullanmalarını öneririm	69 (%13,3)	200 (%38,5)	134 (%25,8)	116 (%22,4)	2,57
7 Matematik çalışma kitabını proje görevlerinde kullanmalarını öneririm.	77 (%14,8)	197 (%38)	134 (%25,8)	111 (%21,4)	2,53

Tablo 13'deki öğretmenlerin matematik çalışma kitapları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, matematik çalışma kitaplarını genel olarak kullanım sorusuna (1) verilen yanıtlara bakıldığında, öğretmenlerin % 5'inin hiçbir zaman, % 12,9'unun ara sıra, % 34,5'inin sık sık ve % 51,6'sının ise matematik çalışma kitabını her zaman kullandıkları ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin matematik öğrenci çalışma kitaplarının kullanımına ilişkin görüşlerinin; okuttukları sınıf düzeyine göre, en son bitirdikleri eğitim düzeyine göre, mezun oldukları programa göre, meslekteki kıdemlerine göre, öğretmenlik yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değişip değişmediğine bakıldığında aşağıdaki durumlar ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

*Çalışma Kitabı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Sınıf Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
1. sınıf	166	271,79	3	5,55	,13
2. sınıf	126	248,88			
3. sınıf	109	237,53			
4. sınıf	118	276,05			

Analiz sonuçları, ilkökul matematik çalışma kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir, X<sup>2</sup> (sd =3, n = 519) = 5,55, p > .05.

Öğretmenlerin en son bitirdikleri eğitim düzeyine göre görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.

*Çalışma Kitabı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

En Son Bitirdikleri Eğitim Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
Önlisans	81	275,58	2	1,04	,59
Lisans	391	257,10			
Lisansüstü	47	257,29			

Analiz sonuçlarında, ilkökul matematik çalışma kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin en son bitirdikleri eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir, X<sup>2</sup> (sd =2, n = 519) = 1,04, p > .05.

Öğretmenlerin mezun oldukları programa göre görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

*Çalışma Kitabı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun oldukları Programa Göre Mann Whitney U Testi Sonucu*

Mezun Durumu	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Öğretmenliği	380	259,04	98436	2,60	,80
Diğerleri	139	262,62	36504		

Analiz sonuçları, ilkököl matematik çalışma kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin mezun oldukları programa göre anlamlı bir farklılık olmadığı göstermektedir,  $U = 2,59, p > .05$ .

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

*Çalışma Kitabı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Kıdem Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	$X^2$	p
1 – 10 yıl	134	248,01	2	3,43	
10- 20 yıl	229	254,71			
20 ve üzeri	156	278,07			

Analiz sonuçlarında, ilkököl matematik çalışma kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir,  $X^2 (sd =2, n = 519) = 2,43, p > .05$ .

Öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

*Çalışma Kitabı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Sosyo-ekonomik Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	$X^2$	p
Düşük	175	260,19	2	2,55	,27
Orta	172	247,04			
Yüksek	172	272,77			

Analiz sonuçlarında, ilkököl matematik çalışma kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir,  $X^2 (sd =2, n = 519) = 2,55, p > .05$ .

İlkököl matematik öğretmen kılavuzunun kullanımına yönelik görüşme sonuçlarına bakıldığında daha çok matematik kılavuz kitaplarını kullanmama yönünde bir eğilim olduğu görülmektedir. Matematik kılavuz kitabını kullananların da daha çok denetimlerden dolayı kullandıklarını görülmektedir.

İlkököl matematik çalışma kitabının kullanımına ilişkin olarak 10 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin tamamının ( $f=10$ ) matematik çalışma kitaplarını kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin:

**Kullanma yönünde görüşleri:** Kullanmak zorunda olduğum için kitap boş kalmasın diye ödev amaçlı kullanıyorum ( $f = 8$ ). Öğrenmeleri pekiştirdiği için kullanıyorum ( $f = 7$ ). Ders kitabını destekleyici etkinlikler olduğu için kullanıyorum ( $f = 5$ ). Etkinlikler eğlenceli olduğu için kullanıyorum ( $f = 6$ ).

**Önerileri:** Yeterince etkinlik ve problem yok. Çalışma kitaplarına testler eklenmeli ( $f = 8$ ). Gereksiz ve lüzensüz etkinlikler kaybindan başka bir değil. Kazanımı daha destekleyici etkinliklere yer verilmelidir ( $f = 5$ ). Ayır kitap ya da ayrı bölüm olarak değil de etkinlikler ders kitaplarının içerisine serpiştirilmeli ( $f = 4$ ).

### Tartışma ve Sonuç

İlkokul matematik kılavuz kitaplarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini almak üzere öğretmenlere uygulanan anket sonucunda elde edilen bulgulara göre: öğretmenlerin matematik kılavuz kitaplarını en çok dersi planlama aşamasında, etkinlikleri yaparken ve konuları anlatırken kullandıkları, en az ise performans-proje görevlerinde ve öğrencileri değerlendirme sürecinde kullandıkları belirlenmiştir. Matematik kılavuz kitabı kullanımlarının öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine, öğretmenlerin en son bitirdikleri eğitim düzeyine ve öğretmenlerin mezun oldukları programa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; ancak öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre manidar bir şekilde farklılaştığı ortaya konmuştur. Meslekte 20 yıl ve üzerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik kılavuz kitaplarını 1-10 ve 10-20 yılları arasında çalışan sınıf öğretmenlerine göre daha sık kullandıkları, 10-20 yıl arasında çalışan sınıf öğretmenlerinin ise 1-10 yıl arasında çalışan sınıf öğretmenlerine göre matematik kılavuz kitaplarını daha sık kullandıkları ortaya konmuştur. Ayrıca farklılaştığı matematik kılavuz kitabı kullanımlarının, sosyo-ekonomik olarak yüksek düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin düşük ve orta düzeyde görev yapan öğretmenlere göre matematik kılavuz kitaplarını daha sık kullandıkları, sosyo-ekonomik olarak orta düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ise düşük düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre matematik kılavuz kitaplarını daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan bire bir görüşmeler sonucunda ise öğretmenlerin kılavuz kitaplarını müfettişin denetimde sorduğu için kullandıklarını, bir kısmının kaynak kitap kullanımları yasak olduğu için ders ve çalışma kitaplarını kullanmak zorunda kaldıklarını bu nedenle de ders ve çalışma kitapları ile uyum sağladığı için kılavuz kitaplarını kullandıkları belirlenmiştir. Yine öğretmenlerin bazılarının matematik kılavuz kitaplarındaki yöntem ve teknikleri etkili bulmadıkları için kullanmadıklarını denetimler için göstermelik bulduklarını belirtmişlerdir.

İlkokul matematik kılavuz kitaplarına ilişkin bulgularda, öğretmenlerin yaklaşık % 50'sinin matematik kılavuz kitaplarını yetersiz gördükleri ortaya konmuştur. Bu bulgu, Yüksel (2010)'in matematik kılavuz kitaplarına ilişkin elde ettiği bulguyla örtüşmemektedir. Yüksel (2010)'in yapmış olduğu çalışmada, öğretmen kılavuz kitabının içeriğine yönelik öğretmen görüşlerinin ortalamasının 2,23 olarak belirlendiği ve bu bulgunun da olumlu değerlendirildiği ortaya konmuştur. Benzer şekilde Karakelleoğlu (2007)'nin yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin matematik kılavuz kitaplarını beğendikleri sadece öğrencileri değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin kitapta yer alması ile ilgili problemlerin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlkokul matematik ders kitaplarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri almak üzere öğretmenlere uygulanan anket sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir: Öğretmenlerin matematik ders kitaplarını en çok etkinlik yaparken, konuları anlatırken ve soru çözme/çözdürme aşamalarında kullanırken en az ise performans ve proje görevlerinde kullandıkları belirlenmiştir. Matematik ders kitabı kullanımlarının öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine ve öğretmenlerin mezun oldukları programa anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; ancak öğretmenlerin en son bitirdikleri eğitim düzeyine, meslekteki kıdemlerine ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya konmuştur. Önlisans düzeyinde olan öğretmenlerin matematik ders kitaplarını lisans ve lisansüstü düzeydeki öğretmenlere göre daha sık kullandıkları, meslekte 20 yıl ve üzerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik ders kitaplarını 1-10 ve 10-20 yılları arasında çalışan sınıf öğretmenlerine göre daha sık kullandıkları, 10-20 yıl arasında çalışan sınıf öğretmenlerinin ise 1-10 yıl arasında çalışan sınıf öğretmenlerine göre matematik ders kitaplarını daha sık kullandıkları ve sosyo-ekonomik olarak yüksek düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin düşük ve orta düzeyde görev yapan öğretmenlere göre matematik ders kitaplarını daha sık kullandıkları, sosyo-ekonomik olarak düşük düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ise orta düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre matematik ders kitaplarını daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda ise, matematik ders kitaplarında ek alıştırmalara, konu anlatımlarında hikâyelere yer vermek yerine formüllere ve teoremlere yer verilmesi gerektiği, etkinlik sayılarının her konuda eşit olarak değil de konunun zorluk derecesine göre daha çok ya da daha az olarak dağılım yapılması gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca tema sonlarında değerlendirme sorularına daha fazla yer verilmesinin matematik ders kitabını daha kullanışlı hale getireceği ifade edilmiştir.

İlkokul matematik çalışma kitaplarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri almak üzere öğretmenlere uygulanan anket sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir: Öğretmenlerin matematik çalışma kitaplarını en çok etkinlikleri yaparken, soru çözme/çözdürme aşamasında ve ödev verirken kullandıkları, en az ise performans ve proje görevlerinde kullandıkları belirlenmiştir. Matematik çalışma kitapları kullanımının tüm alt problemlere göre farklılaşma göstermediği ortaya konmuştur. Matematik çalışma kitabının kullanımıyla öğretmenlerle yapılan bire bir görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin matematik çalışma kitaplarındaki etkinlikleri az ve yetersiz gördükleri, ders kitaplarını destekleyici olarak kısmen ödev amaçlı kullandıkları, ek alıştırmalara az yer verildiği, ders kitaplarından ayrı olmasının kullanımını olumsuz etkilediği, çalışma kitaplarındaki etkinliklerin ders kitaplarına serpiştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

İlkokul matematik ders ve çalışma kitaplarının genel kullanımı ortalama % 80 sık sık ve her zaman aralığındadır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin beşte dördü ders ve çalışma kitaplarının kullanıldığı yönündeki görüşleri Seven (2001)'in 7 ilde yaptığı araştırmada ise, ders kitabı kullanımı % 72,64 oranda olduğu görüşlerini destekler niteliktedir. Araştırmada matematik ders ve çalışma kitaplarına ek olarak test ve kaynak kitapların kullanıldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Aydın (2010)'ın yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin ders kitaplarına ek olarak kaynak ve test kitapları kullanmayı önerdiklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, Şahin ve Turanlı (2005)'nin, Gün (2009)'ün, Arseven (2003)'in ve Işık (2008)'in yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Altun ve diğerleri (2004)'nin yaptıkları çalışmada ise matematik ders kitabı kullanımının azaldığı ve bunun yerini test veya kaynak kitapların aldığı, bir anlamda matematik ders kitaplarının geçerliliğini yitirdiğine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

İlkokul matematik kitaplarına ilişkin elde edilen sonuçlarından biri de matematik ders kitaplarındaki öğrenciyi değerlendirme bölümlerinin yetersiz olduğudur. Bu sonuçla ilgili olarak daha önceki yıllarda Gün (2009)'ün yapmış olduğu çalışmada matematik ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme sorularının yeterli olmadığı ortaya konmuştur. Çakır (2009)'ın yapmış olduğu çalışmada da öğretmenlerin matematik ders kitabının ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlere kısmen katıldıkları, bu bölümün daha iyi hazırlanması gerektiği belirlenmiştir. Güder ve Tutak (2012)'in yapmış olduğu araştırmada ise 5. sınıf matematik ders kitabında yer alan etkinliklerin açık, anlaşılır ve ünitenin amacıyla örtüştüğü, ancak ünitenin sonunda yer alan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin yeterli olmadığı saptanmıştır. Yüksel (2010)'in yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin % 62,1'inin matematik ders kitaplarında daha fazla soruya yer verilmelidir görüşü ortaya konmuştur. Ayrıca, Aydın (2010)'ın çalışmasında da matematik kitaplarındaki değerlendirme sorularının az olduğu ve daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Dahası Çakır (2006) ve Dayak(1998)'in araştırmalarında elde ettiği bulgularda bu duruma benzer sonuçlar yer almaktadır.

İlkokul 1-4. sınıflar matematik kılavuz, ders ve çalışma kitaplarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- ✓ İlkokul matematik kılavuz kitabını yeterince açıklayıcı bulan öğretmen oranları % 50'lerde olması, matematik kılavuz kitaplarının yeterli derecede açıklayıcı olup olmadığını aklı getirmektedir. Bu nedenle ilkökul matematik kılavuz kitaplarının bir sonraki dönemlerde bu sonuçlar dikkate alınarak daha derinlemesine bir çalışma ile yetersizlikleri ortaya konabilir. Bu konuda ilgili yerlere uyarı niteliği taşıyabilir.
- ✓ İlkokul matematik kılavuz, ders ve çalışma kitaplarının performans ve proje görevlerinde en az kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle de ilkökul matematik kılavuz, ders ve çalışma kitaplarında performans ve proje görevlerine ilişkin olarak daha kapsamlı yer verilmesi, daha çeşitli performans ve proje görevlerine yer verilmesi mümkün olabilir.
- ✓ İlkokul matematik ders ve çalışma kitaplarında, öğrencilerin ihtiyacı olduğu test ve problemlere az yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle bu sonuçlardan yola çıkarak ilkökul matematik ders ve çalışma kitaplarındaki sorular ve problemlerin öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap verip vermediği ve nitelikleri araştırılabilir.

- ✓ Okullarda yasak olmasına rağmen öğretmenlerin matematik ders ve çalışma kitaplarına ek olarak kaynak kitaplar kullandığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak da matematik ders ve çalışma kitaplarındaki soruların yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Kaynak kitapların kullanımı konusu değerlendirilebilir. Öğretmen ve öğrencileri kaynak kitapların kullanımına iten nedenler gözden geçirilebilir. Kaynak kitapların niteliği araştırılabilir. Ayrıca bu durumun çözülebilmesi adına matematik ders ve çalışma kitaplarına ek olarak ders kitaplarına zenginleştirici konu testleri ve ders denemeleri eklenebilir.

### Kaynakça

- Alkan, C. (1995). *Eğitim teknolojisi*, Ankara: Atilla Kitabevi.
- Altun, M., Yazgan, ve Y., Arslan, Ç. (2004), Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 131-147.
- Arseven, A. (2003). *İlköğretim 7.Sınıf matematik ders kitaplarına ilişkin öğretmen öğrenci ve uzman görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, N, M. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf matematik dersinde kullanılan kitaplara ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 97-113.
- Aydın, İ. (2010). *Sekizinci Sınıf Matematik Ders Kitabı Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtım projesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 1-10.
- Conklin, M. G. (2004). *Found in translation: a comparison of American, German, and Japanese mathematic texts and exercises*. Unpublished master's thesis, University of Maryland, America.
- Crespo, S. M. & Nicol, C. C. (2008). Learning to teach with mathematics textbooks: how preservice teachers interpret and use curriculum materials. *Educational Studies in Mathematics*, 62, 331-355.
- Çakır, A. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf matematik ders kitaplarıyla ilgili öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çakır, İ. (2009). *İlköğretim 5. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çalık, T. (2001), *Türkçe Ders Kitaplarının Biçim ve Tasarımı*, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Ankara: Nobel Yayın, Dağıtım.
- Dayak, E. (1998). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Eğitim-Öğretime Uygunluğunun Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dole, S. and Shield, M. (2013). Assessing the potential of mathematics textbooks to promote deep learning. *Educational Studies in Mathematics*, 82, 183-199.
- El-Saleh, İ. K. (2011). *Teacher's concerns regarding the adaption of the new mathematics textbook*. Unpublished doctor's thesis, Texas State University, America.
- Güder, Y., ve Tutak T. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin matematik ders kitabı hakkındaki görüş ve düşünceleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 16-28.

- Gün, K. C. (2009). *Ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Ders Kitabına İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gürkan, T., ve Gökçe E. (1999). İlköğretim ilk okuma-yazma kitaplarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 54.
- Işık, C. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16,(1),163-176
- Johnson, G. J. (2010). *Proportionality in middle-school mathematics textbooks*. Unpublished doctor's thesis, University of South florida, Tampa, America.
- Kajander, A., & Lovric, M. (2009). Mathematics textbooks and their potential role in supporting misconceptions. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(2), 173-181.
- Karakelleoğlu, S. (2007). *İlköğretim dördüncü sınıf matematik ders kitaplarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve uzman görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kaya, A. (2008). *MEB tarafından hazırlatılan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıç, A., ve Seven, S. (2011). *Konu alanı ders kitabın incelemesi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurtulmuş, Y. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf Matematik Ders Kitaplarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Mcnaught, M. D. (2009). *Implementation of integrated mathematics textbooks in secondary school classrooms*. Unpublished doctor's thesis, University of Missouri, Colombia.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Radcliffe, R., Caverly, D., Hand, J., & Franke, D. (2008). Improving reading in a middle school science classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 398-408.
- Ross, D. J. (2011). *Function in contemporary secondary mathematics textbook series in the United States*, Unpublished doctor's thesis, University of Missouri, Colombia.
- Seis, A. (2011). *6.-8. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının PISA 2003 Belirsizlik Ölçeğine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Semerci ve Semerci (2004); "İlköğretim (1-5) Matematik ders kitaplarının genel bir değerlendirilmesi," *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 181-187.
- Şahin, S., ve Turanlı, N. (2005). Liselerde okutulan Lise I. sınıf matematik kitaplarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 327-341.
- Takami, L. J. (2009). *A Content Analysis of Reading Strategies in Teacher Editions of Mathematics Textbooks*. Unpublished doctor's thesis, Washington State University, America.
- Tertemiz, N., Ercan, L., ve Kayabaşı, Y. (2001). *Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Sosyal Bilgiler 4-8, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 4-8, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 4-8)*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Uluşık, M. (2008). *İlköğretim matematik ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Yüksel, E. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

### Extended Abstract

#### Examining the Opinions of Teachers Regarding the Use of Primary School Mathematics Textbooks in Terms of Some Variables

Textbooks at the levels of primary and secondary education are frequently used as stated by different studies (Bayrakçı, 2005; Çalık, 2001; Gün, 2009; Gürkan and Gökçe, 1999; Kaya, 2006; Kılıç and Seven, 2011; Kolaç, 2003; Oğuzkan, 1993; Radcliffe et. al., 2008; Tertemiz, Ercan and Kayabaşı, 2001). It is also known that students learn through textbooks much more than other sources.

The current math program in Turkey tries to make teacher guides, study books more common in addition to textbooks. The present study attempts to analyse the use of these books by teachers and students at each class level in primary schools. More specifically the study analyses the level of use of these books, the reasons for less frequent use of these books and which teaching methods are employed as an alternative to textbooks.

The aim of the study is to answer the following question: "What are the views of teachers on the use of math textbooks in the grades of 1 through 4?". In line with this aim the study attempts to respond the following research questions:

1. What are the views of teachers about primary education math guide book?
2. What are the views of teachers about primary education math textbook?
3. What are the views of teachers about primary education math study book?

The study is designed following a scanning model that is among the descriptive research techniques. The participants of the study are classroom teachers working in Sincan and Etimesgut districts of Ankara province. The sampling was carried out following stratified sampling technique. A questionnaire was administered to a total of 519 classroom teachers. In addition, semi-structured interviews were made with ten volunteer teachers.

The questionnaire, "Questionnaire on teacher views on the use of math textbooks" was developed by the author. The Cronbach's Alpha coefficient of the questionnaire was found to be 0,93. The questionnaire is consisted of three sections and includes 27 items. The first section is about math teacher guides and includes nine items. The second section is consisted of eleven items about math textbooks. The third section includes seven items about math study books.

The data obtained were analysed through descriptive statistics, namely frequencies (f), means and percentages (%). The potential differentiation between independent variables about the use of the books was analysed through the use of the Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H test. Significance level among independent variables was set at the level of 0,05. Data obtained at the end of the application were analyzed through the SPSS 15 software package.

The findings obtained indicate that teachers frequently use the math books in activities, in problem solving activities and in assigning homework and less use them in performance- and projects-related activities and in student assessment. The use of math teacher guide is not affected by class level the teachers teach, their educational background and undergraduate program the teachers graduated from. However, teaching experience and socio-economic status of the school the teachers are working at have significant effects on the use of math teacher guide. Those teacher with twenty or more years of experience much more frequently use the teacher guides than those with 1-10 years of teaching experience and those with 10-20 years of teaching experience. In addition those with 10-20 years of teaching experience more frequently use these guides than those with 1-10 years of teaching experience. On the other hand teacher guides are much more frequently used by teachers working at schools with

higher levels of SES. Those teachers working at schools with medium levels of SES more frequently use these guides than those working at schools with lower levels of SES.

Teachers frequently use the math books in activities, in problem solving activities and in assigning homework and less use them in performance- and projects-related activities. The use of math textbooks is found not to vary based on class levels the teachers teach and their undergraduate program. However, their educational background, teaching experience and socio-economic status of the school the teachers are working at have significant effects on the use of math textbooks. Those teachers with two-year undergraduate education are found to use textbooks more than those with four-year undergraduate education and those with graduate education. Those teachers with twenty or more years of experience much more frequently use textbooks than those with 1-10 years of teaching experience and those with 10-20 years of teaching experience. In addition those with 10-20 years of teaching experience more frequently use textbooks than those with 1-10 years of teaching experience. On the other hand, math textbooks are much more frequently used by teachers working at schools with higher levels of SES. Those teachers working at schools with medium levels of SES more frequently use textbooks than those working at schools with lower levels of SES. The findings obtained through the administration of the questionnaire are as follows: Teachers frequently use the math books in activities, in problem solving activities and in assigning homework and less use them in performance-and projects-related activities.