



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: 5 SAYI/ISSUE: 9 HAZİRAN/JUNE 2015 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)

Prof. Dr. Ahmet Ok

Prof. Dr. Kıymet Selvi

Doç. Dr. Melek Demirel

Yayın Kurulu (Editorial Board)

Prof. Dr. Berit Karseth

Prof. Dr. Eero Ropo

Prof. Dr. Liliana Ezechill

Prof. Dr. Lynn Davies

Prof. Dr. Nikos Terzis

Prof. Dr. William Doll

Yrd. Doç. Dr. Suat Pektaş

Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı

Yrd. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır

Dil Editörleri (Language Editors)

Doç. Dr. Neşe Tertemiz (Türkçe)

Doç. Dr. Cendel Karaman (İngilizce)

Kapak Tasarımı (Cover Design)

Veysel Şaylı

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

DANIşMA KURULU / ADVISORY BOARD

AKSU	Meral	ODTÜ	Ankara/ Türkiye
BAYKAL	Ali	Bahçeşehir Üniversitesi	İstanbul/Türkiye
DAVIES	Lynn	Birmingham University	İngiltere/ England
DEMİREL	Özcan	Hacettepe Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
DOLL	William	Victoria University	Kanada/ Canada
EZECHIL	Liliana	University of Pitești	Romanya/ Romania
GALEVSKA	Natasia Angelosko	Ss. Cyril and Methodius University	Makedonya/ Macedonia
GÜROL	Mehmet	Yıldız Teknik Üniversitesi	İstanbul/ Türkiye
MIRCHEVA	Violeta	Sofia University	Bulgaristan
KARSETH	Berit	University of Oslo	Norveç
KISAKÜREK	M. Ali	Ankara Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
ÖZER	Bekir	Doğu Akdeniz Üniversitesi	KKTC
PINAR	William F.	University of British Colombia	Kanada/ Canada
ROPO	Eero	University of Tampere	Finlandiya/ Finland
SAĞLAM	Mustafa	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir/ Türkiye
SARACALOĞLU	A. Seda	Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın/ Türkiye
SAYLAN	Nevin	Balıkesir Üniversitesi	Balıkesir/ Türkiye
SELVİ	Kıymet	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir
SÜNBÜL	A.Murat	Selçuk Üniversitesi	Konya/ Türkiye
TAŞPINAR	Mehmet	Gazi Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
TERZİS	Nikos	Aristotels University	Yunanistan/ Greece
TÜRKOĞLU	Adil	Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın/ Türkiye
ÜLTANIR	Gürcan	Ufuk Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
YANPAR	Tuğba	Mersin Üniversitesi	Mersin/ Türkiye
YILDIRIM	Ali	ODTÜ	Ankara/ Türkiye

Editörden

“Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi”, dokuzuncu sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bilindiği gibi 22-24 Ekim 2015 tarihleri arasında Adana’da düzenlenecek olan 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongre’sini Çukurova Üniversitesi ve EPÖDER işbirliği ile gerçekleştireceğiz. Kongrede sunulacak olan bildirilerden hakem sürecinden geçilerek seçilenleri, dergi yazım kurallarına uygun olarak dergimizde yayınlamayı planlıyoruz.

Bu sayıda yer alan ilk makalemiz Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY ve ekibi tarafından hazırlanan ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı ile EPÖDER tarafından 25-26 Eylül 2014 tarihinde Adana’da düzenlenmiş olan çalıştay raporudur. *“Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Model Arayışı”* başlıklı bu çalışmanın dışında, Yrd. Doç. Dr. Taha YAZAR *“Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Hakkında Görüşleri”*, Doç. Dr. Meral GÜVEN, Arş. Gör. Esma YILDIRIM ve Gülnaz Çelen *“Yaşam Boyu Öğrenme Kavramına İlişkin Kullanılan Metaforlar”*, Banu YÜCEL TOY *“Öğretmen Eğitiminde Dramatizasyon: Öğrenme Kuramlarının Öğretimi Üzerine Bir Çalışma”*, Arş. Gör. Deniz Gökçe ERBİL ve Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *“İşbirlikli Öğrenme Yoluyla İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi”*, Yrd. Doç. Dr. Özgül POLAT ve Fatih DİLLİ *“60-72 Aylık Sosyal Açidan Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan Destek Programının Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluğuna Etkisi”* Yrd. Doç. Dr. Ayşen KÖSE ŞİRİN ve Yrd. Doç. Dr. Yelkin DİKER COŞKUN *“Okul Psikolojik Danışmanlarının Sürekli Eğitim İhtiyaçlarının İncelenmesi”* başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır.

Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan tüm eğitimcilere dergimize bilimsel niteliği yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için tekrar çağrıda bulunuyoruz. Uluslararası alan indekslerinde taranabilmemiz yayınlanan araştırmaların bilimsel niteliği ile doğrudan ilintili olduğu için değerlendirme sürecine özel bir önem veriyor ve seçici davranıyoruz.

22-24 Ekim 2015 tarihlerinde önceki kongrelerde olduğu gibi alanımızdaki çalışmaları uluslararası bir platformda tartışmayı ve paylaşmayı umut ediyoruz.

Esenlik dileklerle,

Prof. Dr. Özcan Demirel

From Editor

“International Journal of Curriculum and Instructional Studies” is now publishing its ninth issue. As previously announced, The 3rd International Curriculum and Instruction Congress will be held from October 22 to 24, 2015 in Adana with the cooperation of Çukurova University and EPÖDER. Based on the journal’s manuscript guidelines and review process, we plan to publish selected papers presented at the congress in our journal.

The first article included in this issue was authored by Assoc. Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY and his team. This article titled, *“Search for a New Model in Pre-Service Teacher Education”* is the report on the workshop organized by the Curriculum and Instruction Program of the Faculty of Education at Çukurova University and EPÖDER from 25 to 26 September, 2014 in Adana. Additionally, included in this issue are the following articles: *“Prospective Teachers’ Opinions about Instructional Technologies and Material Design Course”* by Assist. Prof. Dr. Taha YAZAR; *“Metaphors on Lifelong Learning Concept”* by Assoc. Prof. Dr. Meral GÜVEN, Research Assistant Esmâ YILDIRIM and Gülnaz ÇELEN; *“Dramatization in Teacher Education: A Study on Teaching Learning Theories”* by Banu YÜCEL TOY; *“Cooperative Learning Method in the Third Grade Life Studies Course and Students’ Reflective Thinking Skills”* by Research Assistant Deniz Gökçe ERBİL and Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ; *“The Effect of the Support Program Prepared for 60-72 Month-Old Socially Disadvantaged Children on Their Primary School Readiness”* by Özgül POLAT and Fatih DİLLİ; and *“Analysis Of School Counselors’ Continuing Education Needs”* by Assist. Prof. Dr. Ayşen KÖSE ŞİRİN and Assist. Prof. Dr. Yelkin DİKER COŞKUN.

Once again, we invite educators in the field of Curriculum and Instruction to submit original manuscripts with high levels of scientific quality. Inclusion in international subject indexes is linked to the scientific quality of articles published in the journal and we attach great importance the review process and accept articles selectively.

As in previous congresses, we hope to share and discuss studies in our field with an international scope and participation from October 22 to 24, 2015.

With best wishes,

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden.....v

From Editor.....vii

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Model Arayışı

Search for a New Model in Pre-Service Teacher Education

Ahmet DOĞANAY, Mükerrrem AKBULUT TAŞ, Melis YEŞİLPINAR,

Ece YOLCU, Buket TURHAN TÜRKKAN, Mediha SARI, Memet KARAKUŞ,

Birsel AYBEK, Fatma SADIK, Tugay AKBULUT 1-21

Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi

Hakkında Görüşleri

Prospective Teachers' Opinions about Instructional Technologies and Material Design Course

Taha YAZAR 23-34

Yaşam Boyu Öğrenme Kavramına İlişkin Kullanılan Metaforlar

Metaphors on Lifelong Learning Concept

Meral GÜVEN, Esma YILDIRIM, Gülnaz ÇELEN 35-47

Öğretmen Eğitiminde Dramatizasyon: Öğrenme Kuramlarının Öğretimi Üzerine Bir Çalışma

Dramatization in Teacher Education: A Study on Teaching Learning Theories

Banu YÜCEL TOY..... 49-62

İşbirlikli Öğrenme Yoluyla İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme

Becerilerinin Geliştirilmesi

Cooperative Learning Method in the Third Grade Life Studies Course and Students'

Reflective Thinking Skills

Deniz Gökçe ERBİL, Ayfer KOCABAŞ..... 63-79

60-72 Aylık Sosyal Açıdan Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan Destek Programının Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluğuna Etkisi

The Effect of the Support Program Prepared for 60-72 Month-Old Socially Disadvantaged Children on Their Primary School Readiness

Özgül POLAT, Fatih DİLLİ 81-103

Okul Psikolojik Danışmanlarının Sürekli Eğitim İhtiyaçlarının İncelenmesi

Analysis of School Counselors' Continuing Education Needs

Ayşen KÖSE ŞİRİN, Yelkin DİKER COŞKUN 105-122

Yazım Kuralları / Writing Guidelines 123-126

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Model Arayışı*

Search for a New Model in Pre-Service Teacher Education

Ahmet DOĞANAY**, Mükerrerem AKBULUT TAŞ, Melis YEŞİLPINAR
Ece YOLCU, Buket TURHAN TÜRKKAN, Mediha SARI, Memet KARAKUŞ,
Birsal AYBEK, Fatma SADIK, Tugay AKBULUT

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eğitim fakültelerinde devam eden lisans ve pedagojik formasyon sertifika programının (PFSP) güçlü yanlarını belirleyerek bunları en uygun fırsatlarla eşleştirmek, programların zayıf ve tehdit edici yönlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmadaki katılımcılar, maksimum çeşitliliğe göre belirlenmiştir. Farklı üniversitelerde görev yapan Eğitim Programları ve Öğretim alanından 27 akademisyenin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada veriler, odak grup görüşmesi tekniği ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesi, SWOT analiz tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir ve analizlerde NVİVO 10 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar bütüncül olarak düşünüldüğünde PFSP’nin öğretmen eğitiminde niteliği düşüren, pedagojik bilgi, beceri ve değerleri kazandırma amacından uzak bir uygulama olduğu; öğretmenlik mesleğinin bilimsellik ve etik değerini düşürdüğü ve eğitim fakültelerinin varlığını tehdit ettiği ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim fakültelerindeki lisans eğitiminin zayıf yönleri ortadan kaldırılmalı ve güçlü yönlerinin geliştirilerek hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik model ya da modellere dayalı bir yapı oluşturulmalıdır.

Anahtar sözcükler: Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, pedagojik formasyon sertifika programı (PFSP), SWOT analizi.

Abstract

The aim of this study was to determine the strengths of the undergraduate teacher education program and pedagogical formation certificate program (PFCP) offered at faculties of education in Turkey as part of Pre-service Teacher Education. The study also aimed to relate these strengths to appropriate action opportunities and reveal the weaknesses and potential threats of programs. This study was carried out using the qualitative case study method. The participants of the study were selected based on maximum variation. Data were collected with focus group interviews with academicians from different universities. The 27 participants were from the Curriculum and Instruction field. Focus group interviews were conducted using SWOT analysis technique. The data were analyzed with content analysis and NVİVO 10 was used. When the results obtained are considered as a whole, it can be pointed out that PFCP is a practice that lowers the quality in pre-service teacher education. In addition, far from the objective of providing pedagogical knowledge construction, PFCP decreases the scientific and ethical value of teaching profession and threatens the existence of faculties of education. Based on the findings of the study, the weaknesses identified in undergraduate teacher education programs need to be addressed and to increase quality in pre-service teacher education taking into account its strengths.

Key words: Pre-service teacher education, pedagogical formation certificate program (PFCP), SWOT analysis.

* Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı ile Eğitim Programları ve Öğretim Derneği tarafından 25-26 Eylül 2014 tarihinde Adana’da düzenlenen çalıştay raporudur. Tüm katılımcılarımıza sonsuz teşekkürlerimizi sunuyoruz.

** Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, e-posta: adoganay@cu.edu.tr

Giriş

Günümüzde rekabet ve küreselleşme olgusu eğitim sistemlerini etkilemekte, ilkokul, ortaokul ve lise programlarının yanı sıra hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları da bu değişimlerden etkilenmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının adaylara çağın gereklerine uygun bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırmada ne derece yeterli olduğu yani hizmet öncesi öğretmen eğitiminde temel alınan modelin ve programların niteliği sorgulanması gereken önemli bir konudur (Azar, 2011; Işık, Çiltaş ve Baş, 2010; Safran, 2014; Saylan, 2013; Üstüner, 2004; Yıldırım, 2011).

Ülkelerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi sistemlerinde gerçekleştirilen yapılandırma çalışmalarının temelinde öğretmen eğitimi programlarına yöneltilen eleştiriler yatmaktadır (Yıldırım, 2011). Bu nedenle Türkiye'nin mevcut durumunu incelemeyi önce farklı ülkelerdeki hizmet öncesi öğretmen eğitimini yapılandırma çalışmalarının araştırmaya ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırmada ele alınan ülkelerin bazılarında giriş koşullarının bazılarında ise öğretmen yetiştiren kurumların ülke çapında farklılaştığı görülmektedir. Bu nedenle kuramsal kısımda bu ülkelerin öğretmen eğitimi sistemlerinde öne çıkan özelliklerine ve son dönemde yaşadıkları dönüşümlere yer verilmiştir. Bu ülkelerden ilki öğretmen eğitiminde yeniden yapılandırma çalışmalarının yoğun olduğu Amerika Birleşik Devletleridir. Amerika'da eyaletlerin ve yerel yönetimlerin sorumluluğunda olan öğretmen eğitimi; dört yıllık lisans düzeyinde programlar, lisans sonrası sertifika programları, eğitimde yüksek lisans programları ve alternatif programlar aracılığıyla yürütülmektedir (Özcan, 2013). Bu programlar arasında en etkili olanlarının ortak özellikleri şöyle ifade edilmektedir: Bütün derslere ve alan çalışmalarına yönelik açık bir vizyon birliği, çalışmaları yönlendirmede ve değerlendirmede kullanılan iyi tanımlanmış performans standartları, bireysel gelişim, öğrenme kuramı, biliş, motivasyon ve pedagojik alan bilgisine dayalı güçlü öğretim programları, kapsamlı alan deneyimi, okul-üniversite arasında kurulan güçlü ilişki ve öğrenmenin gerçek yaşam problemlerine uygulanmasını sağlayan durum çalışmalarının, öğretmen araştırmalarının, performans ve portfolyo değerlendirmesinin kullanımıdır (Koppich & Merseeth, 2000). Bununla birlikte hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik öğretimi güçlendirme çalışmalarına ağırlık verildiği belirtilmektedir (NYSED, 2010).

İngiltere'nin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında ise okul temelli bir yaklaşım benimsenmektedir. Bu anlamda, programların önemli bir bölümünün öğretim elemanı ve danışman öğretmen tarafından planlanan, haftalık okul temelli öğrenme etkinliklerinden oluştuğu görülmektedir (Ellis, 2010). Öğretmenlik uygulamasının ön plana çıktığı bu programlara kabul sürecinde tüm adayların, ortaöğretim genel sertifika sınavından C notu alması veya bu nota eş değer bir standart yakalaması gerekmektedir ve adaylarla grupla ya da bireysel mülakat yapılmaktadır (Ofsted, 2014). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını tamamlayan adayların mesleki gelişimlerini ve eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik mesleğe giriş profili belgesi verilmekte ve adayların "Okullar için Eğitim ve Geliştirme Bürosu" tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri standartlarını sağladıklarına dair "nitelikli öğretmen statüsü" almaları gerekmektedir (Hobson ve diğ., 2006). İngiltere'nin öğretmen eğitimi programlarını incelediğimizde kapsadığı nitelik açısından farklı düzeylerde olan sertifika ve diplomaların olduğu görülmektedir. Bu açıdan tam zamanlı ya da yarı zamanlı eğitimlerin yer aldığı; öğretmen adaylarının tam zamanlı; öğretmenlerin ise yarı zamanlı uygulama ve eğitim süreçlerine katıldıkları belirtilmektedir. Son dönemlerde ise hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları arasındaki ayrımın ortadan kalktığı ve program yapılarının birbirine benzer hale geldiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte yarı zamanlı olan hizmet içi eğitimlerde tam zamanlı uygulamaların da yer almaya başladığı, hizmet öncesi eğitimde ise bazı öncelikli alanlarda öğretmen adaylarına verilen bursların yüksek düzeylere ulaştığı görülmektedir (Thompson, 2014).

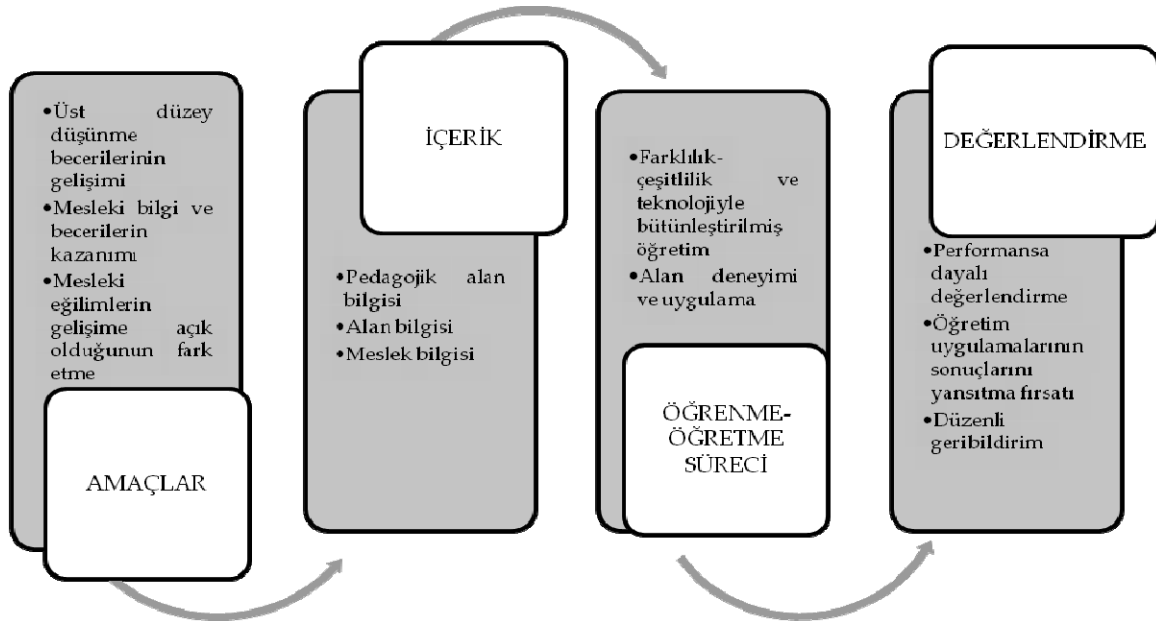
Almanya'daki uygulamalar incelendiğinde, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına girişte, adayların Abitur (olgunluk) sınavını geçmesi gerekmektedir (OECD, 2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının; üniversiteler, yüksek öğretmen okulları, eğitim enstitüleri, müzik ve sanat eğitim okulları bünyesinde, 3-4 yıl süren bir eğitim verdikleri görülmektedir (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Bu kurumlardan mezun olduktan sonra I. Devlet Sınavı'nı kazanan öğretmen adayları,

18-24 ay arasında değişen stajyerlik eğitimine katılmakta, bu eğitimi başarıyla tamamlayanlar ise II. Devlet Sınavı'na girerek asil öğretmen olarak atanmaktadır (Sağlam, 1999). Almanya hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecindeki bazı yapısal sorunlar, reform çalışmalarını beraberinde getirmiştir. Bu sorunlardan biri, öğretmenlerin seçimi, işe alınması ve mesleki yaşamları ile ilgilidir. Fakat olgunluk sınavında bilişsel açıdan düşük yeterlikte olup, öğretmen yetiştiren kurumları tercih eden öğrencilerin, iş stresi ile başa çıkmada zorlandıkları belirlenmiştir (Kotthoff & Terhart, 2013). Bu sorun bağlamında son dönemde, Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde uygulamaya konulan yapılandırma çalışmaları dikkat çekicidir. Maden'in (2014) çalışma ziyareti sonucunda elde ettiği bulgulara, adayların öğretmen yetiştiren bir lisans programını seçmeden önce, okullarda bulunan uzman kişiler ve rehberler yardımıyla 20 gün süren bir gözlem yaptığı, öğretmen ve yöneticilerle iletişim kurdukları ve bu sürecin sonunda öğrencilerin lisans programına uygun olup olmadığına karar verildiği belirtilmektedir. Bununla birlikte bazı eyaletlerinde 3 yıllık lisans derecesinin ardından iki yıllık yüksek lisans derecesiyle sonlanan ardışık programlar uygulanmaya başlanmıştır (Kotthoff & Terhart, 2013; Maden, 2014). Ancak, Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde 2015 yılının Şubat ayında yürürlüğe konulan bir kararla, staj uygulamaları ile ilgili sorumluluğun okullardan üniversitelere verildiği ve bu çalışmaların staj uygulamaları olarak adlandırılan merkezler tarafından yürütüleceği belirtilmektedir (Maden, 2014).

Finlandiya'da ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak sınıf ve branş öğretmenleri, üniversitelerde ve kolejlerde araştırma temelli bir yaklaşımla yüksek lisans mezunu olarak yetiştirilmektedir (Uusiantti & Määtä, 2013). Programlardaki tüm dersler araştırmayla bütünleştirilmektedir (Hökka & Etelapelto, 2014). Uygulama okulu bulundurma zorunluluğu olan öğretmen yetiştiren kurumlarda, pedagoji ve alan bilgisinin bütünleştirildiği ve kuram ve uygulama bütünlüğünü sağlamanın temel amaçlar arasında olduğu dikkati çekmektedir (Ekinci ve Öter, 2010). PISA sınavlarındaki başarının öğretmenlerin ve öğretmen eğitiminde niteliğin üst düzeyde olmasının bir sonucu olduğu ifade edilse de, toplumsal dönüşümün sonucunda, öğretmen eğitimi geliştirmeye yönelik bir takım gereksinimlerin ortaya çıktığı belirtilmektedir (Hökkä & Etelapelto, 2014). Bu gereksinimler arasında geleceğin öğretmenleri için farklılıklarla baş etme (Ostinelli, 2009), öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri tanıma gibi yeterliklerin ön plana çıktığı (Leclercq, 2013); ayrıca mesleki eğitimi yeniden yapılandırmaya dönük çabaların hizmet öncesi öğretmen eğitime yön verdiği görülmektedir (Pirttimaa & Hirvonen, 2014).

Uzak doğu ülkelerinden Güney Kore'de ise adaylar, lise öğreniminde alınan derslerdeki başarı, lisedeki sınıf öğretmeninin görüşü ve ulusal sınavdan alınan puanlara göre öğretmen yetiştiren kurumlara kabul edilmektedir. Ayrıca bölümlerin programlara girişte gerçekleştirdiği görüşmeler ve öğretime yönelik tutum ve etinin ölçüldüğü testler de göz önünde bulundurulmaktadır (Policy Information Report, 2003). Öğretmen yetiştiren kurumlara kabul edilen adaylar, kolej ve üniversitelerde dört yıllık bir eğitim almaktadırlar (Kim, 2007). Adaylar, devlet okullarında göreve başlamak amacıyla eğitim ofisleri tarafından gerçekleştirilen bir sınava girmektedirler. Kâğıt kalem testlerinden oluşan bu sınavın yanı sıra, adayların öğretim becerileri değerlendirilmekte ve adaylarla görüşmeler gerçekleştirilmektedir (Kim & Han, 2002). Kore toplumundaki sosyo-kültürel farklılıklardan dolayı, son dönemlerde hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında çok kültürlü eğitime yönelik dersler çeşitlendirilmiştir (Kim ve diğ., 2010; Mo & Lim, 2013).

Yurtdışı hizmet öncesi öğretmen eğitimi sistemlerinde çeşitli farklılıklar olduğu; programlara giriş koşulları ve atama süreçleri açısından farklı ölçütlerin dikkate alındığı ve programlarda uygulamaya dönük çalışmalara ağırlık verildiği dikkati çekmektedir. Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa ülkelerinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını geliştirmeye yönelik akreditasyon süreçleri, bu süreçte temel alınan standart ve ilkeler ile standart ve ilkelere dayalı yaşanan dönüşümler, eğitim programının boyutları dikkate alınarak Şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. Öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon ve dönüşüm

Kaynak: ACEL, 2007; Chickering & Gamson, 1987; INSTASC, 2011; OFSTED, 2014; NCATE, 2008; TEAC, 2012 yararlanılarak araştırmacılar tarafından derlenmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde, öğretmen eğitimi programlarında üst düzey düşünme becerileri ile mesleki bilgi ve becerilerin kazanımına ağırlık verildiği görülmektedir. İçerik boyutuna, pedagojik alan bilgisi, alan bilgisi ve meslek bilgisi üzerinde durulmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde farklılıklara ve mevcut sorunların çözümüne yönelik teknolojiyle bütünleştirilmiş bir sürece vurgu yapıldığı ve bu süreçte alan deneyimi ve uygulamanın ön plana çıktığı görülmektedir. Değerlendirme boyutunda ise performansa dayalı değerlendirmenin, öğretim uygulamalarının sonuçlarını yansıtırma fırsatı sunan ve düzenli geribildirime olanak tanıyan bir değerlendirme sürecinin öne çıktığı söylenebilir.

Türkiye’de ise okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretime yönelik hizmet öncesi öğretmen eğitiminin üniversiteler tarafından yürütüldüğü ve öğretmen eğitimindeki ana kaynağın halen eğitim fakülteleri olduğu görülmektedir (Güven, 2014). Adaylar bu fakültelere girişte, iki aşamadan oluşan merkezi bir sınava girmekle birlikte, öğretmen adaylarının seçiminde sadece sınav puanlarına bağlı kalınması ve adayların fiziksel ve kişilik özelliklerinin dikkate alınmaması oldukça büyük bir eksiklik olarak ifade edilmektedir (Akdemir, 2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını iyileştirmeye dönük çalışmalar kapsamında, programlara yeni dersler eklendiği, mevcut ders yapılarında, kredilerinde bir takım düzenlemelere gidildiği ve fakülte-okul işbirliğinin kurulmasının amaçlandığı belirlenmiştir (YÖK, 1998; 2007). Bu yapılandırma çalışmalarında, adayların programlara nasıl seçileceği, hizmet öncesi eğitimin niteliği, alan eğitimiyle mesleki eğitimin nasıl bütünleştirileceği ve okul uygulamalarının nasıl olması gerektiği konusunda somut bir projenin ortaya konulmadığı belirtilmektedir (Akdemir, 2013).

İstihdam ve atama açısından incelendiğinde, Türkiye’de öğretmen atamaları yaklaşık 15 yıldan bu yana merkezi sınav uygulamasıyla gerçekleştirilmektedir (Safran ve diğ., 2014). Bu sınavın günümüzde gerek duyulan problem çözme, sorgulama, yaratıcılık, planlama, gözlem vb. becerileri ölçmede yetersiz olduğu belirtilmekte (Sezgin ve Duran, 2011); ayrıca ülkemizde bilimsel verilere dayanmayan istihdam politikalarının, öğretmenlik mesleğindeki yığılmalara neden olduğu ifade edilmektedir (Safran ve diğ., 2014). Bu sorunu çözmeye yönelik çalışmaların sonucunda Yükseköğretim Kurulu tarafından eğitim fakültelerinin fiziki ve akademik yapılarına dikkat çekilmiş ve niteliğin düşmesini engellemek için yeni fakültelerin açılmamasına karar verilmiştir. Ancak 2007 yılından itibaren yeni üniversitelerin kurulması ile eğitim fakültelerinin sayıları artmış ve bu durum

öğretmen adaylarının istihdamı ile ilgili sorunların artmasına neden olmuştur (Saylan, 2013). Bu süreçte başvurulmuş model arayışları, ortaöğretime öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan tezsiz yüksek lisans programının kapatılmasına ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programı (PFSP) ile bu okulların öğretmen ihtiyacının karşılanmasına yol açmıştır (Azar, 2011).

Son dönem gelişmeler incelendiğinde ise 20 Şubat 2014 tarih ve 9 sayılı kararla yürürlüğe konulan PFSP ile üniversitelerde bu programlara ayrılan kontenjanların arttırıldığı görülmektedir. Ülkemiz hizmet öncesi öğretmen eğitimi konusunda zengin bir deneyime sahip olmakla birlikte, gerçekleştirilen çalışmaların nitelikli öğretmen eğitimi sekteye uğrattığı ifade edilmekte ve öğretmen adaylarının eğitimi ve istihdamı sürecinde gerek nicelik gerekse nitelik açısından önemli eksikliklerin olduğu belirtilmektedir (Saylan, 2013). Bu anlamda Türkiye’de öğrencilerine, millete ve insanlığa hizmet edecek üstün nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeni bir öğretmen eğitimi sistemine gereksinim duyulmaktadır (Özcan, 2013). Belirtilen gereksinimlerin somut bir biçimde ortaya konması adına Çukurova Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı tarafından bir ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada hizmet öncesi öğretmen eğitiminde var olan sorunların ve bu sorunlara yönelik önerilerin ortaya konması amaçlanmıştır. Ön çalışmanın katılımcılarını Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan ana bilim dalı başkanları, öğretim elemanları, farklı kademelerde görev yapan öğretmenler, okul müdürleri ve çeşitli sendika başkanları oluşturmuştur. Odak grup görüşmesi yöntemi ile gerçekleştirilen veri toplama süreci, video ile kayıt altına alınmış ve veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

Elde edilen bulgular; eğitim fakültelerindeki lisans eğitiminin niteliği, öğretmen adaylarının seçimi, öğretmen yeterliği, öğretmenlerin görev tanımı ve mesleki örgütlenmeleri ile hizmet içi eğitimler ve öğretmen eğitimi sistemi ile ilgili sorunlar olduğunu göstermektedir. Ön çalışma sonucunda, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, özellikle uygulamanın eksikliği ve uygulamaya yönelik derslerin yetersizliği ön plana çıkmaktadır. Öğretmen eğitimi sistemine yönelik sorunlarda ise merkeziyetçi eğitim politikası, üniversitelerin, programların uygulanmasında sınırlı bir değişim hakkına sahip olması ve alan öğretmenliği süresinin düşürülmesi gibi noktalara vurgu yapılmıştır. Ayrıca PFSP’de uygulama ve nitelik açısından karşılaşılan eksikliklere dikkat çekilmiştir. İlgili alan yazında ortaya konan hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliğine ve bu süreçte temel alınan modele ilişkin eksiklikler (Akdemir, 2013; Azar, 2011; Güven, 2014; Işık ve diğ., 2010; Özcan, 2013; Safran, 2014; Safran ve diğ., 2014) ve ön çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının seçimi, öğretmen eğitimi sistemi ve öğretmen adaylarının istihdamı ile ilgili yeni düzenlemelere gereksinim duyulduğu belirlenmiştir.

Bu gereksinimden hareketle gerçekleştirilen araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinde devam eden lisans ve PFSP’nin güçlü yanlarını belirleyerek bunları en uygun fırsatlarla eşleştirmek, programların zayıf ve tehdit edici yönlerini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların hizmet öncesi öğretmen eğitiminde lisans programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Katılımcıların hizmet öncesi öğretmen eğitiminde lisans programının oluşturduğu fırsatlar ve tehditler ile ilgili görüşleri nasıldır?
3. Katılımcıların hizmet öncesi öğretmen eğitiminde pedagojik formasyon sertifika programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Katılımcıların hizmet öncesi öğretmen eğitiminde pedagojik formasyon sertifika programının oluşturduğu fırsatlar ve tehditler ile ilgili görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması “kapsamlı veri toplamaya dayalı bir etkinlik, olay, süreç veya bireyler gibi sınırları çizilmiş bir sistemin derinliğine incelenmesidir (Creswell, 2008: 476). Bu çalışmada, eğitim fakültelerinin lisans programı ile Talim ve Terbiye Kurulu’nun 20 Şubat 2014 tarihli ve 9 sayılı kararı ile uygulamaya konulan PFSP’nin öğretmen eğitimi açısından güçlü ve zayıf yönleri, fırsatlar ve tehditleri hakkında derinliğine ve çok yönlü bilgi elde etmek amacıyla durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmadaki katılımcılar, amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitliliğe göre belirlenmiştir. Çalışma, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı ile Eğitim Programları ve Öğretim Derneği tarafından 25-26 Eylül 2014 tarihinde Adana’da düzenlenen çalıştay etkinliğine farklı üniversitelerde (10) görev yapan Eğitim Programları ve Öğretim alanından 27 akademisyenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 16-20 yıl arasında deneyime sahip katılımcıların (f:9) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılardan 3’ünün 1-5 yıl arası; 2’sinin 6-10 yıl arası; 6’sının 11-15 yıl arası; 1’inin 21-25 yıl arası ve 5’inin 25 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre katılımcıların mesleki deneyim açısından çeşitlilik gösterdiği; bu yönüyle ele alınan konu hakkında zengin deneyimlere sahip oldukları söylenebilir. Katılımcıların üniversitelere ve mesleki deneyimlerine göre dağılımı Tablo 1 verilmektedir:

Tablo 1

Katılımcıların Üniversitelere ve Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı

	Üniversite Adı	f
	Anadolu Üniversitesi	3
Üniversiteler	Ankara Üniversitesi	2
	Çukurova Üniversitesi	13
	Dokuz Eylül Üniversitesi	1
	Ege Üniversitesi	1
	Gazi Üniversitesi	2
	Gaziantep Üniversitesi	2
	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1
	Hacettepe Üniversitesi	1
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
		27
Mesleki deneyim	1-5 yıl arası	3
	6-10 yıl arası	2
	11-15 yıl arası	6
	16-20 yıl arası	9
	21-25 yıl arası	1
	25 yıl ve üstü	5

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada, odak grup görüşmesi tekniği ile veriler toplanmıştır. Odak grup görüşmesi, bir konu, bir ürün ya da bir hizmet hakkında bilgisi olan insanların düşüncelerini, algılarını elde etmek amacıyla gerçekleşen veri toplama yöntemidir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Odak grup görüşmeleri, SWOT analiz tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. SWOT analizi, bir kurumun, işletmenin veya projenin sahip olduğu güçlü ve zayıf yönleri, karşılaştığı fırsatları ve tehditleri değerlendirmek amacıyla kullanılan bir stratejik planlama yöntemidir (Smith, 2011; Yüreğir, 2001; Zhang & Zhou, 2011). SWOT, kurumun, işletmenin ya da projenin başarısını etkileyen içsel ve dışsal faktörleri doğrudan yönetebilmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir yöntemdir (Smith, 2011; Zhang & Zhou, 2011). Örgüt içi faktörler analiz edilirken örgütün sahip olduğu güçlü ve zayıf yönler analiz edilir. Dışsal faktörlerde ise örgütün dış çevresindeki gelişmelerin (ekonomik, sosyal, politik, teknolojik, doğal çevre gibi) yaratacağı tehditler ve fırsatlar analiz edilir (Yüreğir, 2001). Bu çalışma bağlamında da öğretmen eğitimi lisans programı ile PFSP'nin güçlü ve zayıf yönleri ile ortaya çıkacak fırsatlar ve tehditler ile ilgili katılımcıların görüşleri, SWOT analizi yönergesi doğrultusunda istasyon tekniği uygulanarak elde edilmiştir.

İstasyon uygulamasında katılımcılar, altı-yedi kişilik dört gruba ayrılmıştır. Grupların ikisi, pedagojik formasyon grubu; diğer ikisi ise lisans grubudur. Bu gruplar, kendi içinde “güçlü ve zayıf yönler” ve “fırsatlar ve tehditler” adıyla alt istasyonlar oluşturmuşlardır. Tüm gruplar eş zamanlı oturumlar halinde çalışmışlardır. Pedagojik formasyon ve lisans grubu, SWOT analizi kapsamında “güçlü ve zayıf yönler”, “fırsatlar ve tehditler” ile ilgili görüşlerini şu boyutları dikkate alarak belirtmişlerdir: *Giriş koşulları, eğitim programı, öğretim elemanlarının nitelikleri, yasal mevzuat, fiziki koşullar*. Alt istasyonlarda grup üyeleri, kendi uzmanlık bilgileri, gözlem ve deneyimleri ve mevcut araştırmalar doğrultusunda konu ile ilgili görüşlerini tartışma yoluyla ortaya koymuşlardır. Daha sonra gruplar ürettikleri görüş ve düşüncelerini önceden hazırlanmış olan kartonlara yazmışlardır. Alt istasyondaki gruplar çalışmasını tamamladıktan sonra, gruplar önce kendi içinde daha sonra da gruplar arasında karşılıklı olarak yer değiştirmişlerdir. Böylece tüm gruplar, hem pedagojik formasyon hem de lisans programının “güçlü ve zayıf yönleri” ile “fırsatlar ve tehditler” boyutlarında görüşlerini belirtme fırsatına sahip olmuşlardır. Son aşamada bir senteze ulaşmak amacıyla, elde edilen görüşler yansı yardımıyla tüm katılımcılara yeniden sunulmuştur. Bu aşamada katılımcılar, eleştirel bir bakış açısıyla anlaşılmayan yönlerin açıklığa kavuşturulması amacıyla dönüt ve düzeltmelerde bulunmuşlardır.

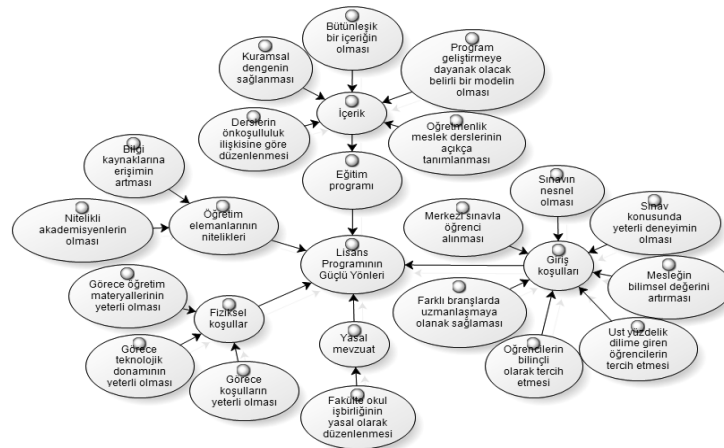
Verilerin Analizi

Araştırma verileri, içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizi NVİVO 10 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, önceden belirlenmiş olan ana temalar dikkate alınarak kodlanmıştır. İçerik analizi sonucunda aynı anlama gelen bazı kodlar Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görevli üç uzmanın görüşü alınarak yeniden kodlanmıştır. Örneğin “aşırı kalabalık nedeniyle öğretimin niteliğinin düşmesi” ve “aşırı kalabalıktan dolayı aktif öğrenme etkinliklerinin yapılamaması” kodları uzman görüşleri doğrultusunda aşırı kalabalık nedeniyle öğretimin niteliğinin düşmesi” olarak yeniden kodlanmıştır. Ayrıca kodlama sürecinde öğretmen eğitimi ve program geliştirme alanında 30 yıllık mesleki deneyime bir uzman ile sürekli olarak fikir alış verişinde bulunarak sürecin başka bir gözle kontrol edilmesi sağlanmıştır. Son aşamada elde edilen tüm kodlar, araştırmanın yazarlarından biri tarafından da tekrar tema, alt tema ve kodların tutarlığı yönünden yeniden gözden geçirilmiştir. İkinci kodlayıcının verdiği dönütler de dikkate alınarak temalara ve kodlara son şekli verilmiştir. Elde edilen temalar ve kodlar model olarak sunulmuştur.

Bulgular

SWOT analizi sonucunda katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular, araştırma soruları dikkate alınarak aşağıda sunulmuştur.

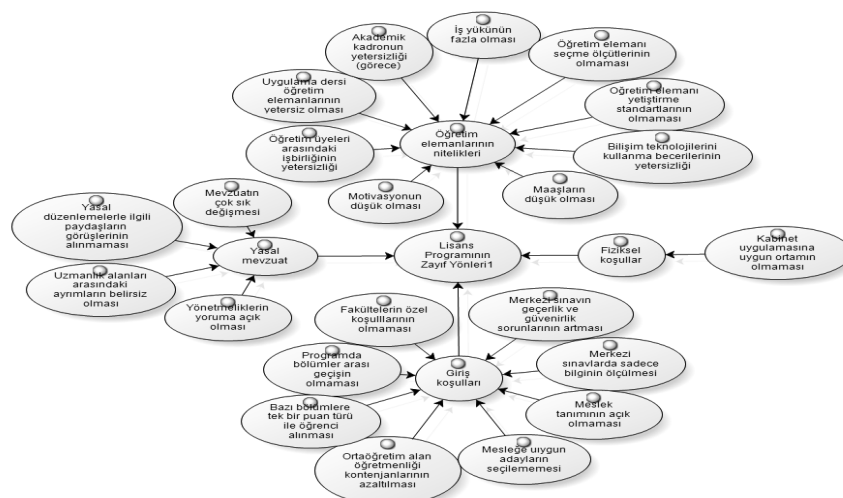
Katılımcıların Lisans Programının Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri
Güçlü yönler:



Şekil 2. Katılımcıların lisans programının güçlü yönlerine ilişkin görüşleri

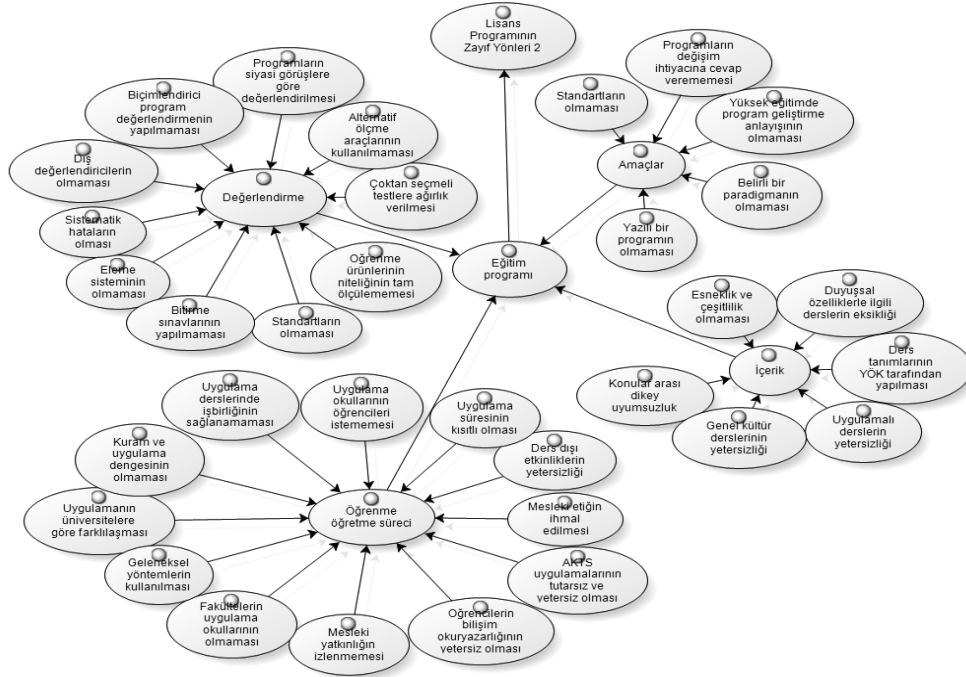
Şekil 2'ye göre, katılımcıların lisans programının güçlü yönlerine ilişkin görüşleri, eğitim programı, giriş koşulları, yasal mevzuat, fiziksel koşullar ve öğretim elemanlarının nitelikleri temaları altında toplanmıştır. Eğitim programı temasında sadece içerik ögesi ile ilgili olarak, *derslerin önkoşulluluk ilişkisi içinde düzenlemesi, kuramsal dengenin sağlanması, bütünlüklük bir içeriğin olması, program geliştirmeye dayanak olacak belirli bir modelin olması ve öğretmenlik meslek derslerinin açıkça tanımlanması* görüşleri belirtilmektedir. Giriş koşullarında, *merkezi sınavla öğrenci alınması ve bu sınavın nesnel olması, sınav konusunda yeterli deneyimin olması, mesleğin bilimsellik değerini artırması, üst yüzdellik dilime giren öğrencilerin tercih etmesi ve öğrencilerin bilinçli tercih etmesi ve farklı branşlarda uzmanlaşmaya olanak sağlaması* güçlü yönler olarak değerlendirilmiştir. Yasal mevzuat temasında sadece, *fakülte-okul işbirliğinin yasal olarak düzenlemesi* güçlü bir yön olarak belirtilmiştir. Fiziksel koşullarla ilgili, *koşulların görece iyi olduğu, öğretim materyalleri ve teknolojik donanım yönünden görece yeterli olduğu* belirtilmiştir. Öğretim elemanları teması içinde, *nitelikli akademisyenlerin olması ve bilgi kaynaklarına erişimin artması* güçlü bir yön olarak görülmüştür.

Zayıf yönler:



Şekil 3a. Katılımcıların lisans programının zayıf yönlerine ilişkin görüşleri

Lisans programının zayıf yönleri ile ilgili olarak çok sayıda görüş ortaya konulmuştur. Bu nedenle zayıf yönler iki model halinde sunulmuştur. Şekil 3a'da görüldüğü gibi, lisans eğitiminde daha çok öğretim elemanlarının nitelikleri, giriş koşulları ve yasal mevzuat ile ilgili olumsuzluklar dile getirilmektedir. Öğretim elemanları ile ilgili olarak, *motivasyonun düşük olması, öğretim üyeleri arasındaki işbirliğinin yetersiz olması, uygulama dersi öğretim elemanının yetersiz olması, akademik kadronun yetersizliği, iş yükünün fazla olması, öğretim elemanı seçme ölçütlerinin ve yetiştirme standartlarının olmaması ve maaşların düşük olması* sorunları ifade edilmiştir. Giriş koşullarında, *merkezi sınavın geçerlik ve güvenilirlik sorunlarının artması, merkezi sınavda sadece bilginin ölçülmesi, meslek tanımının açık olmaması, mesleğe uygun adayların seçilememesi, ortaöğretim alan öğretmenliği kontenjanlarının azaltılması, bazı bölümlerin tek bir puan türü ile öğrenci alması, programda bölümler arası geçişin olmaması ve fakültelerin özel koşullarının olmaması* gibi sorunlar belirtilmektedir. Yasal mevzuat temasında ise, *mevzuatın çok sık değişmesi, yasal düzenlemeler konusunda paydaşların görüşlerinin alınmaması, uzmanlık alanları arasındaki ayrımların belirsizliği ve yönetmeliklerin yoruma açık olması* zayıf yönler olarak değerlendirilmiştir.

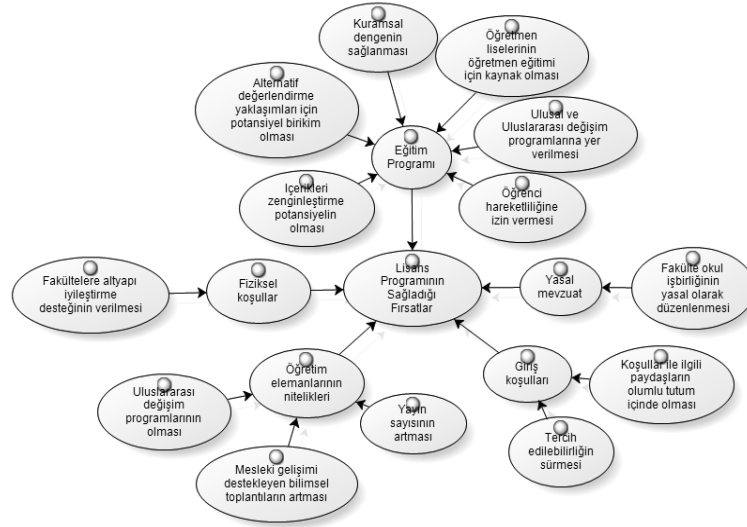


Şekil 3b. Katılımcıların lisans programının zayıf yönlerine ilişkin görüşleri

Şekil 3b'e göre katılımcılar lisans programı ile ilgili olarak daha çok öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine yönelik sorunları belirtmişlerdir; buna karşılık amaç ve içerik öğeleri ile ilgili daha az sayıda sorun ifade etmişlerdir. Amaçlarla ilgili olarak *standartların olmaması, programların değişim ihtiyacına cevap verememesi, yüksek eğitimde program geliştirme anlayışının olmaması, yazılı bir programının olmaması ve belli bir paradigmanın olmaması* sorunları belirtilmiştir. İçerik öğesinde, *esneklik ve çeşitliliğin olmaması, duyuşsal özelliklerle ilgili derslerin eksik olması, ders tanımlarının YÖK tarafından yapılması, uygulamalı derslerin ve genel kültür derslerinin yetersizliği ve konular arasındaki dikey uyumsuzluk* zayıf yönler olarak ifade edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde, *mesleki etikin ihmal edilmesi, ders dışı etkinliklerin yetersizliği, AKTS uygulamalarının tutarsız ve yetersiz olması, öğrencilerin bilişim okuryazarlığının yetersiz olması, mesleki yatkınlığın izlenmemesi, fakültelerin uygulama okullarının olmaması, geleneksel yönlerin kullanılması, uygulama derslerinde işbirliğinin sağlanamaması kuram ve uygulama dengesinin olmaması uygulama süresinin kısıtlı olması uygulamanın üniversitelere göre farklılaşması ve uygulama okullarının öğrencileri istememesi* gibi zayıf yönler ortaya konulmuştur.

Katılımcıların Lisans Programının Oluşturduğu Fırsatlar ve Tehditler ile İlgili Görüşleri

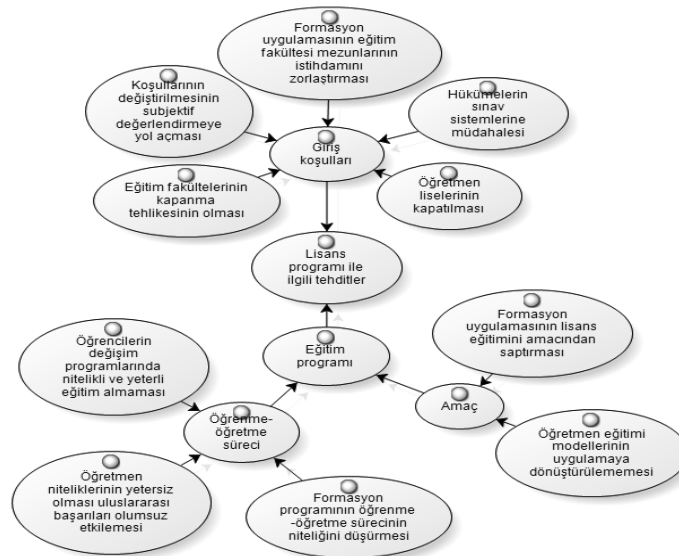
Fırsatlar:



Şekil 4. Katılımcıların lisans programının oluşturduğu fırsatlara ilişkin görüşleri

Aşağıdaki şekil 4 incelendiğinde katılımcıların lisans eğitimi programı ile ilgili olarak daha çok eğitim programının ve öğretim elemanlarının niteliklerinin sağladığı fırsatları dile getirdikleri görülmektedir. Yasal mevzuat, giriş koşulları ve fiziki koşullarla ilgili az sayıda fırsat belirtilmektedir. Eğitim programı teması altında, *içerik zenginleştirme potansiyelinin olması, alternatif değerlendirme yaklaşımları için potansiyel birikimin olması, öğretmen liselerinin kaynak olması, ulusal ve uluslararası değişim programlarına yer verilmesi ve öğrenci hareketliliğine izin vermesi* gibi görüşler ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarının niteliklerinde ise *yayın sayısının artması, mesleki gelişimi destekleyen bilimsel toplantıların artması ve uluslararası değişim programlarının olması* fırsat olarak belirtilmiştir. Giriş koşulları ile ilgili olarak *paydaşların olumlu tutum içinde olması ve fakültenin tercih edilebilirliğinin sürmesi* fırsat olarak değerlendirilmiştir.

Tehditler:



Şekil 5. Katılımcıların lisans programının oluşturduğu tehditlere ilişkin görüşleri

Şekil 5'e göre lisans programını tehdit eden faktörler sadece giriş koşulları ve eğitim programı ile ilgilidir. Fiziki koşullar, öğretim elemanlarının nitelikleri ve yasal mevzuat ile ilgili bir tehdit belirtilmemiştir. Giriş koşulları kapsamında belirtilen tehditler, *pedagojik formasyon programının devamı halinde eğitim fakültelerinin kapanma noktasına gelmesi, öğretmen liselerinin kapatılması, hükümetlerin sınav sistemlerine müdahale etmesi, pedagojik formasyon uygulamasının eğitim fakültesi mezunlarının istihdamını zorlaştırması, koşulların değiştirilmesinin subjektif değerlendirmeye yol açmasıdır*. Eğitim programında ise daha çok amaç ve öğrenme-öğretme süreci ile ilgili tehditler ifade edilmiştir. Amaç ögesinde; *formasyon uygulamasının lisans eğitimini amacından saptırması, ve öğretmen eğitimi modellerinin uygulamaya dönüştürülebilmesi gibi dış etkenler yer almaktadır*. Öğrenme-öğretme süreci ögesinde ise, *formasyon programının sürecin niteliğini düşürmesi, öğretmen niteliklerinin yetersizliğinin uluslararası başarıları olumsuz etkilemesi, öğrencilerin değişim programlarında nitelikli ve yeterli eğitim almaması* birer tehdit olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların pedagojik formasyon sertifika programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri

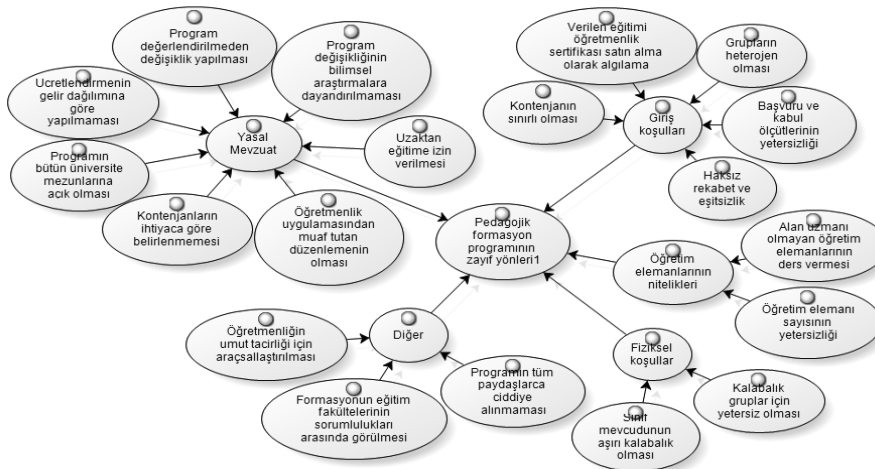
Güçlü yönler:



Şekil 6. Katılımcıların pedagojik formasyon sertifika programının güçlü yönlerine ilişkin görüşleri

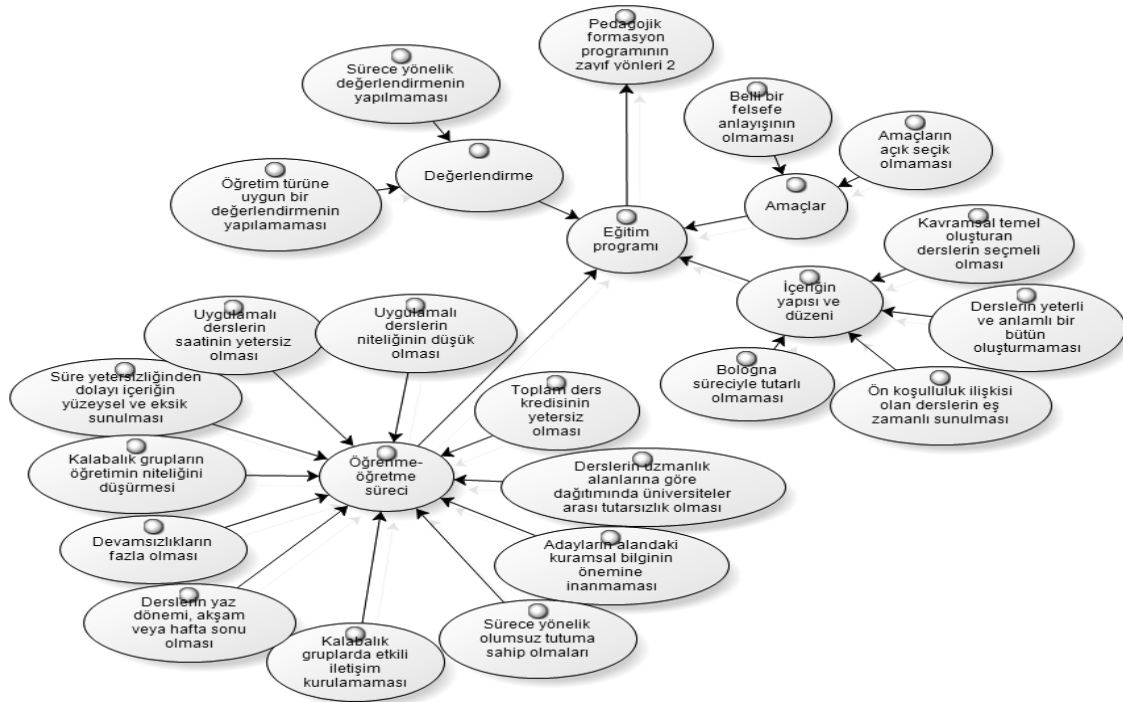
Katılımcılar, PFSP'nin sadece giriş koşulları ile ilgili olarak güçlü yönleri belirtmiş olup diğer ana temalarla ilgili güçlü bir yön belirtmemişlerdir. Şekil 6'da görüldüğü gibi giriş koşulları ile ilgili, *üniversitelere, fakültelelere ve öğretim elemanlarına ek kaynak olması, adayların alan eğitiminin olması, bilinçli olarak programı tercih etmeleri ve özel kurumlarda öğretmenlik yapanlara katkı sağlaması* güçlü yönler olarak belirtilmiştir.

Zayıf yönler:



Şekil 7a. Katılımcıların pedagojik formasyon sertifika programının zayıf yönlerine ilişkin görüşleri

Katılımcıların PFSP'nin zayıf yönlerine ilişkin görüşleri iki model halinde sunulmuştur. Birinci modelde giriş koşulları, fiziksel koşullar, yasal mevzuat, öğretim elemanlarının nitelikleri ve diğer gibi alt temalar yer almıştır. İkinci modelde ise eğitim programı ile ilgili görüşler belirtilmektedir. Şekil 7a'ya göre, giriş koşulları ile ilgili olarak, *haksız rekabet ve eşitsizliğin olması, başvuru ve kabul ölçütlerinin yetersiz olması, grupların heterojen olması, adayların verilen eğitimi öğretmenlik sertifikası olarak algılaması ve sınırlı kontenjanın olması* gibi görüşler öne çıkmaktadır. Yasal mevzuat temasında; *uzaktan eğitime izin verilmesi, program değişikliğinin bilimsel araştırmalara dayandırılmaması, program değerlendirilmeden değişiklik yapılması, ücretlendirmenin gelir dağılımına göre yapılmaması, programın tüm üniversite mezunlarına açık olması, kontenjanların ihtiyaca göre belirlenmemesi ve öğretmenlik uygulamasından muaf tutan düzenlemelerin olması* ifade edilmiştir. Fiziksel koşullarda *sınıf mevcudunun aşırı kalabalık olması ve ortamın bu kalabalık gruplar için yetersiz olması* dile getirilmiştir. Öğretim elemanlarının nitelikleri ile ilgili olarak *alan uzmanı olmayanların derse girmesi ve sayıca yetersiz olma* gibi zayıf yönler ifade edilmiştir.

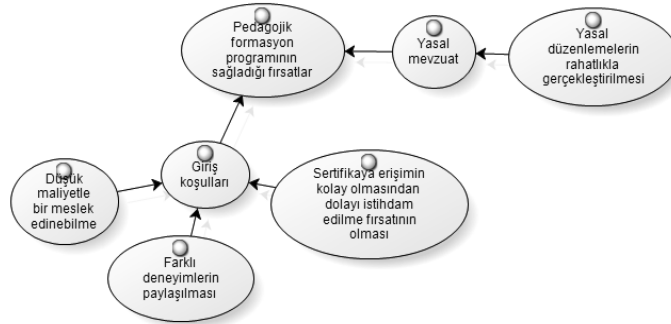


Şekil 7b. Katılımcıların pedagojik formasyon sertifika programının zayıf yönlerine ilişkin görüşleri

Şekil 7b incelendiğinde PFSP'nin eğitim programı alt teması ile ilgili çok sayıda zayıf yön görülmektedir. Şekil 7b'ye göre zayıf yönlerin özellikle içerik ve öğrenme-öğretme süreci öğelerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Katılımcılar, PFSP'nin amaç ögesinde *amaçlarının açık seçik olmamasını ve belirli bir felsefi anlayışa dayanmamasını* dile getirmişlerdir. İçerik ögesinde, *kavramsal temel oluşturan derslerin seçmeli olması, önkoşulluluk ilişkisi olan derslerin eş zamanlı sunulması, derslerin yeterli ve anlamlı bir bütün oluşturmaması, Bologna süreci ile tutarlı olmaması* öne çıkan görüşlerdir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise yoğun olarak süre yetersizliğine ve grupların aşırı kalabalık olmasına bağlı olarak ortaya çıkan sorunlar dile getirilmektedir. Örneğin; *uygulamalı derslerin saatinin yetersiz olması ve niteliğinin düşük olması, toplam ders kredisinin yetersiz olması, içeriğin eksik ve yüzeysel sunulması, öğretimin niteliğinin düşük olması, etkili iletişim kurulamaması, devamsızlıkların fazla olması* gibi. Bununla birlikte *adayların alandaki kuramsal bilginin önemine inanmamaları ve sürece yönelik olumsuz tutum içinde olmaları, ders dağıtımında üniversiteler arası tutarsızlıkların olması, derslerin yaz dönemi, akşam veya hafta sonu olması* gibi sorunlar da belirtilmektedir. Değerlendirme ögesinde ise *öğretim türünün niteliğine uygun bir değerlendirmenin olmaması ve sürece yönelik değerlendirmenin olmaması* zayıf yönler olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların pedagojik formasyon sertifika programının oluşturduğu fırsatlar ve tehditler ile ilgili görüşleri

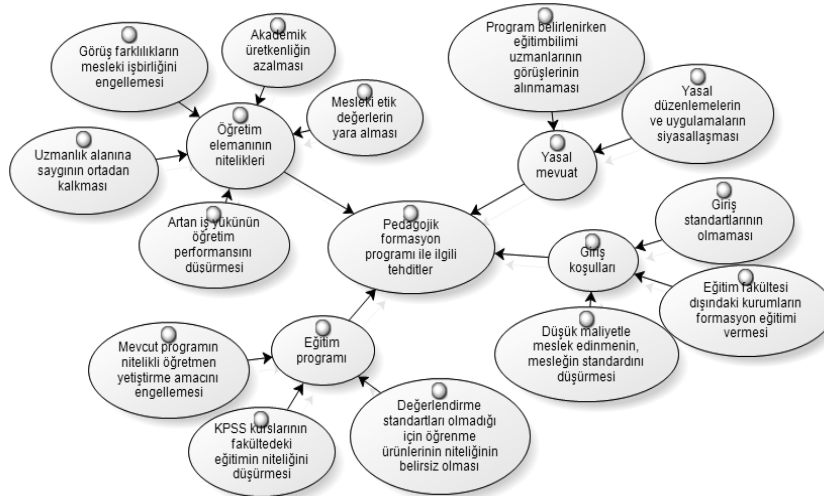
Fırsatlar:



Şekil 8. Katılımcıların pedagojik formasyon sertifika programının sağladığı fırsatlara ilişkin görüşleri

Şekil 8’de görüldüğü gibi katılımcılar, PFSP’nin sağladığı fırsatlarla ilgili olarak sadece giriş koşulları ve yasal mevzuat boyutlarında ve çok az sayıda görüş belirtmişlerdir. Giriş koşulları temasında *farklı deneyimlerin paylaşılması*, *düşük maliyetle bir meslek edinebilme* ve *sertifikaya kolay erişimin sonucu olarak istihdam edilme fırsatının doğması* fırsat olarak değerlendirilmiştir. Yasal mevzuat temasında ise *yasal düzenlemelerin rahatlıkla gerçekleştirilebilir olması* fırsat olarak görülmüştür.

Tehditler:



Şekil 9. Katılımcıların pedagojik formasyon sertifika programının tehditleri ile ilgili görüşleri

Şekil 9’a göre PFSP ile ilgili tehditlerde katılımcılar, yasal mevzuat, giriş koşulları, eğitim programı ve öğretim elemanlarının nitelikleri ile ilgili görüşler belirtmişlerdir. Yasal mevzuat temasında, *öğretmen adaylarının istihdamının zorlaşması*, *yasal düzenlemelerin siyasallaşması* ve *yasal değişiklikler noktasında eğitim bilimi uzmanlarının görüşlerinin alınmaması* konuları öne çıkmaktadır. Giriş koşullarında *standartların olmaması*, *eğitim fakültesi dışındaki kurumların (örneğin bazı fen edebiyat fakültelerinde eğitim bilimleri bölümünün açılması gibi) formasyon eğitimi vermesi* ve *düşük maliyetle meslek edinmenin öğretmenlik mesleğinin niteliğini düşürmesi* tehdit olarak belirtilmiştir. Eğitim programı ile ilgili olarak da *mevcut programın nitelikli öğretmen yetiştirme amacının engellenmesi*, *KPSS kurslarının fakültedeki eğitimin niteliğini düşürmesi* ve *değerlendirme standartları olmadığı için öğrenme ürünlerinin niteliğinin belirsiz olması* tehdit olarak ifade edilmiştir.

Öğretim elemanlarının nitelikleri temasında ise *mesleki etik değerlerin yara alması, akademik üretkenliğin azalması, görüş farklılıklarının mesleki işbirliğini engellemesi, uzmanlık alanlarına duyulan saygının ortadan kalkması ve artan iş yükünün öğretim performansını düşürmesi* tehdit edici yönler olarak belirtilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, eğitim fakültelerinin yürüttüğü PFSP ile lisans eğitimi programının güçlü ve zayıf yönlerini ve bu etkenlerin doğurgusu olan fırsatları ve tehditleri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar, lisans eğitimi programının özellikle giriş koşulları ve uygulanan eğitim programının içeriği ile ilgili güçlü yönleri belirtmişlerdir. Giriş koşulları ile ilgili merkezi sınavın olması, sınavın, mesleğin bilimsellik değerini artırması, üst yüzdilik dilimdeki öğrencilerin tercih etmesi ve öğrencilerin bilinçli tercihte bulunması lisans programının giriş koşullarının geliştirilmesine fırsat sağlayacak üstün yönler olarak düşünülebilir. Bunun yanında lisans eğitiminde güçlü yön olarak belirtilen, program geliştirmeye dayanak olacak belirli bir modelin olması ve içerikte kuramsal dengenin sağlanması model arama çabalarında bir üstünlük olarak değerlendirilebilir.

Lisans eğitimi programında zayıf yönlerin yoğun olarak öğretim elemanlarının nitelikleri, giriş koşulları ve eğitim programı ile ilgili olduğu görülmektedir. Lisans eğitimi programında belirtilen zayıf yönler genel olarak ele alındığında öğretmenlik mesleği için uygun adayların seçilememesi, merkezi sınavların geçerlik ve güvenilirlik sorunlarının artması, eğitim süreci içinde adayların mesleki yatkınlığının izlenememesi, mesleğin bilgi, beceri-değer-tutum boyutlarında bir dengenin sağlanamaması, öğretmenlik uygulamasının yetersiz ve niteliksiz olması, kuram-uygulama dengesinin sağlanamaması, öğretmen eğitiminde standartların olmaması ve öğrenme ürünlerinin niteliğinin değerlendirilememesi, öğretim elemanlarının seçilmesi, yetiştirilmesi ve çalışma koşulları; ayrıca yasal düzenlemeler ile ilgili boyutlarında yoğunlaştığı söylenebilir. Aslında bu çalışmada ulaşılan bulguların öğretmen eğitime yönelik farklı çalışmalarda da saptandığı görülmektedir (Küçükahmet, 2007; Özyürek, 2008; Senemoğlu, 2011; Şahin, 2014; Şişman, 2009; Yıldırım, 2011). Bu araştırmada kapsamında lisans programının zayıf yönlerinin neden olduğu tehditler incelendiğinde; giriş koşullarıyla ilgili yapılan değişiklikler, hükümetlerin sınav sistemlerine sürekli müdahale etmesi, öğretmen liselerinin kapatılması ve formasyon uygulamasından dolayı lisans mezunu adayların istihdamının zorlaşması, eğitim fakültelerinin kapanma tehlikesiyle karşı karşıya kalması gibi önemli tehditlerin, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model oluşturma/arama çabalarında dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Çünkü öğretmen eğitimi çok boyutludur (Yıldırım, 2011) ve öğretmen eğitiminde nitelik, öğretim elemanı, öğrenci, program, fiziksel olanaklar, parasal kaynaklar, araç gereçler, eğitim kurumunun yapı ve işleyişi, öğretmen adaylarına sunulan sosyal ve kültürel etkinlikler, kariyer gelişim olanakları ve siyasal uygulamalar vb. çok çeşitli etmenlerden etkilenebilir (Yüksel, 2013). Buna göre sadece eğitim programlarında ve bunların uygulama biçimlerinde değişiklik yaparak ya da PFSP gibi ara yollarla niteliğin artırılmayacağı söylenebilir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde lisans programının sağladığı fırsatlar incelendiğinde, eğitim fakültelerinin tercih edilebilirliğinin sürdüğü, öğretim elemanlarının fakültelerin sağladığı olanaklara bağlı olarak yayın sayılarının arttığı ve uluslararası değişim programlarının ve bilimsel toplantıların niteliği artırdığı söylenebilir. Eğitim programı açısından ise içerikleri zenginleştirme potansiyelinin olması, öğrenci hareketliliğinin olması, ulusal ve uluslararası değişim programlarının olması, kuramsal dengenin sağlanması ve öğretmen eğitimi ile ilgili program geliştirmeye temel olan kuramsal temelin (ya da modellerin) olması önemli üstünlükler olarak görülmüştür. Fakat lisans eğitimi programlarında da güçlü yönlerden çok zayıf yönlerin, fırsatlardan çok tehditlerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yeni model arayışında mevcut durumdaki zayıf yönlerin ve tehditlerin ortadan kaldırılmasının, güçlü yönlerin geliştirilmesinin ve fırsatların artırılmasının bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Aksi takdirde hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile ilgili zayıf yönleri ortadan kaldırmaya yönelik düzenlemeler yapılmadığı sürece bu

sorunlarla ilgili tartışmaların devam edeceği belirtilebilir. Yıldırım'ın (2011) belirttiği gibi öğretmen eğitimi alanında yapılan araştırmaların ve bunları etkisi ile ilgili sonuçların yetersiz olması öğretmen eğitiminde en iyi yaklaşımın ya da modelin ne olması gerektiği noktasında bir sınırlılık ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada ulaşılan sonuçların, model oluşturma çabalarına ya da yeniden yapılanma çalışmalarına veri sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırma sonucunda katılımcılar tarafından PFSP'nin güçlü yönlerinden daha çok zayıf yönlerine, sağladığı fırsatlardan çok oluşturduğu tehditlere dikkat çekildiği söylenebilir. PFSP'nin sadece giriş koşulları ile ilgili olarak üniversiteler, fakülteler ve öğretim elemanları için gelir sağlaması ve alan bilgisine sahip olan adayların bilinçli olarak tercihte bulunması gibi çok az güçlü yön belirtilmiştir. Buna karşılık giriş koşulları, yasal mevzuat, eğitim programı, fiziksel koşullar ve öğretim elemanı nitelikleri ile ilgili çok sayıda zayıf yön dile getirilmektedir. Özellikle eğitim programı temasında belirtilen içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili zayıf yönler bakıldığında, mevcut uygulama ile etkili öğretmenlik becerilerinin kazandırılması için gerekli fiziksel ve eğitim koşullarının sağlanamadığı söylenebilir. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının, pedagojik bilgi ve becerileri ve mesleki değerleri kazanabildiğini söylemek oldukça zordur. Bu durum uzun vadede okullarda verilen eğitimin niteliğini de düşüren, tehdit edici bir yön olarak düşünülebilir. Oysa etkili ve yeterli bir öğretmen, güçlü bir eğitim inşa etmenin önemli bir ögesidir (Chong & Cheah, 2009). Darling-Hammond (2000), son 30 yıldır mevcut öğretmen eğitimi ve belgelendirmedeki eksiklikler üzerine yürütülen çalışmalara dayanarak, tam olarak eğitim almış öğretmenlerin, öğrencilerinin de genel olarak daha başarılı olduğunu; buna karşılık daha yetersiz eğitim almış olan öğretmenlerin planlama, sınıf yönetimi, öğrenci gereksinimlerini dikkate alma vb. konularda daha çok zorlandıklarını ve öğretimlerinden daha az doyum elde ettiklerini belirtmektedir. Darling-Hammond ayrıca, çeşitli araştırma sonuçlarını kaynak göstererek, öğretimin etkililiği üzerinde alan bilgisinin çok önemli olarak görülmesine rağmen, pedagojik bilgi ve becerilerin, alan bilgisinden daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Zayıf yönlerle ilgili olarak katılımcılar tarafından dile getirilen diğer önemli bir konu da PFSP'nin uygulama sürecinde alan uzmanı olmayan öğretim elemanlarının ekonomik gerekçelerle derslere girmesi ve derslerin alan uzmanları tarafından okutulmaması, öğretmenlik mesleği için kavramsal temel oluşturan bazı derslerin salt ekonomik sebeplerden dolayı seçmeli olmasıdır. Söz konusu olan zayıf yönlerin, öğretim elemanlarının iş yükünü artırmasına bağlı olarak akademik üretkenliğin düşmesi ve öğretim performansının niteliğinin düşmesi, ders dağılımında üniversiteler arasında tutarsızlık olmasından dolayı uzmanlık alanlarına saygının ortadan kalkması gibi, tehditleri doğurduğu belirlenmiştir. Bu görüşlere bağlı olarak mevcut uygulamanın, ekonomik bir kaynak olarak görüldüğü ve bunun da öğretim elemanları arasında mesleki etik değerlerin yara almasına ve akademik ortamdaki çıkar çatışmalarına yol açtığı söylenebilir.

Yine PFSP'nin yasal mevzuatı ile ilgili değişiklikler yapılırken bilimsel araştırma sonuçlarının dikkate alınmaması ve değişikliklerin program değerlendirme yapılmadan gerçekleştirilmesi, yasal düzenlemelerin siyasallaşması tehdidine yol açtığı belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından PFSP'nin adaylara düşük maliyetle bir meslek edinebilme ve istihdam fırsatına sahip olma gibi üstünlükler sağlamasına karşılık, giriş standartlarının olmaması, düşük maliyetle meslek edinmenin öğretmenlik mesleğinin standardını düşürmesi, eğitim fakültesi dışındaki kurumların sertifika vermesi gibi tehditler ortaya konulmuştur. Ayrıca yasal mevzuat kapsamında PFSP'nin bütün üniversite mezunlarına açık olması, uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesi (bazı üniversitelerde), kontenjanların ihtiyaca göre belirlenmemesi ve giriş koşullarında belirtilen başvuru ve kabul ölçütlerinin yetersizliği gibi zayıf yönler dikkate alındığında öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir meslek olduğu algısının pekiştirildiği ve katılımcıların da vurguladığı gibi öğretmenliğin umut tacirliği için araçsallaştırılmasına yol açtığı yorumu yapılabilir. Sonuç olarak bu çalışma ile belirlenen zayıf yönler dikkate alındığında PFSP'nin kısa vadede ekonomik yönden bir fırsat yarattığı ancak mesleki etik, eğitimin niteliği ve bilimsel ilkeler açısından düşünüldüğünde daha çok tehditler oluşturduğu söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar bütüncül olarak düşünüldüğünde PFSP'nin öğretmen eğitiminde niteliği düşüren, öğretmenlik mesleğinin mihenk taşı olan pedagojik bilgi, beceri ve değerleri kazandırma amacından uzak bir uygulama olduğu ve hepsinden önemlisi eğitim fakültelerinin varlığını tehdit ettiği söylenebilir. Öğretmenlik bir uzmanlık mesleğidir ve profesyonellik gerektirmektedir (Darling-Hammond, 2010). Dolayısıyla eğitim fakültesi lisans programlarının güçlü yönlerini geliştirerek fırsatlar yaratmak ve zayıf yönlerini ortadan kaldırarak tehditleri engellemek yerine ara yollara başvurulmasının öğretmen eğitimi ile ilgili sorunların çözümüne yönelik olmadığı söylenebilir. Bu tür ara yolların, hem öğretmenlik mesleğinin bilimsellik ve etik değerini hem de eğitim fakültelerinde verilen eğitimin niteliğini düşürdüğü söylenebilir.

Öğretmen eğitime yönelik birçok görüş ve yaklaşım vardır ve felsefi bir temele dayanan bu yaklaşımlar, eğitim politikalarını ve uygulamalarını etkilemektedir. Spodek'in (1974, s. 8-9) belirttiği gibi öğretmen eğitimi, ideolojinin bir biçimidir. Her program, belirli bir öğretmen eğitimcisi ya da öğretmen eğitimi kurumu tarafından desteklenen eğitim ideolojisiyle ilişkilidir (Akt., Timing, 1988). Dolayısıyla öğretim ve öğretmen eğitimi kaçınılmaz bir şekilde politik girişimlerdir ve bu anlamda değer yüklü ve sosyal olarak yapılandırılmıştır (Cochran-Smith, 2000). Değer yüklü bu yaklaşımlar, öğretmen eğitimi alanında birçok çatışmaya neden olmaktadır. Cochran-Smith (2000), Amerika'daki öğretmen eğitiminde öğretmenlerin ne bilmesi gerektiği, öğretmenlere kimlerin eğitim vereceği, öğretmenlere sertifika ya da diplomanın nasıl verileceği ve üniversite temelli öğretmenin okulu geliştirmede nasıl bir rol oynayacağı konusunda yapılan tartışmalarda bir uzlaşa sağlanamadığını belirtmiştir. Yıldırım (2011) öğretmen eğitimindeki çatışma alanlarını şöyle özetlemiştir: konu alanı- öğretmenlik meslek bilgisi çatışması; kuram uygulama çatışması; standardizasyon-çeşitlilik çatışması; teknisyen-uzman öğretmen çatışması. Bu çatışma alanları değişik ülkelerin öğretim ve öğretmen eğitimi politikalarında kendini göstermektedir (Bartlett & Burton, 2014; Cochran-Smith, 2000). Sonuç olarak öğretmen eğitiminde model oluşturma çabalarında öğretmen nitelikleri ve bu nitelikleri artırmaya yönelik yapılan tartışmalar ve çeşitli düzenlemeler birçok ülkede (Örn. ABD, İngiltere, Fransa, Finlandiya, İzlanda, Portekiz, Singapur vb.) devam etmektedir (Şişman, 2009; Yıldırım, 2011). Bu düzenlemelerin ise daha çok öğretmen eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlikler ya da standartlar oluşturma şeklinde gerçekleştirildiği söylenebilir (Darling-Hammond, 2010; Şişman, 2009; Yüksel, 2013). Nitekim Türkiye'de de standart belirleme ve akreditasyon ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Kargın ve Bıkmaz, 2007). Ancak Yüksel'in (2013) de belirttiği gibi reform adı altında gerçekleştirilen bu tür düzenlemelerle öğretmenlerin ve dolayısıyla öğretmen eğitiminin niteliği yükseltilemeyebilir; bunun yerine öğretmen eğitimi kurumlarının hesap verebilirliği sağlanmalıdır. Dolayısıyla Türkiye'de öğretmen eğitimi ile ilgili yapılacak olan standart veya yeterlikler belirleme çalışmalarıyla birlikte hesap verebilirlik çalışmaları da yapılabilir. Yurt dışında öğretmen yetiştiren kurum yöneticilerinin hesap verebilirliğinde, akreditasyon ile mezunların girdikleri sınavlarda almış oldukları sonuçlar kullanılmaktadır (Yıldırım, 2011; Yüksel, 2013). Türkiye'de de öğretmen eğitimi kurumlarında akreditasyon çalışmalarının yapılması gerektiği önerilebilir.

Kaynakça

- ACEI (Association for Childhood Education International Elementary Education Standards and Supporting Explanation) (2007). ACEI standards for elementary level teacher preparation. Retrieved November 1, 2014, from <http://acei.org/programs-events/acei-standards-for-elementary-level-teacher-preparation>.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *Turkish Studies*, 9(3), 279-292.
- Azar, A. (2011). Türkiye’de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bartlett, S., & Burton, D. (2014). *Eğitim bilimine giriş* (B. Aybek, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal baskı, 2007).
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). *Seven principles for good practice in undergraduate education*. Washington: American Association for Higher Education. Retrieved November 1, 2014, from <http://www.uwo.ca/tsc/resources/pdf/SevenPrinciples.pdf>.
- Chong, S., & Cheah, H. M. (2009). A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n3.1>
- Cochran-Smith, M. (2000). The future of teacher education: Framing the questions that matter. *Teaching Education*, 11(1), 13-24, DOI: 10.1080/10476210050020327.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating teacher effectiveness how teacher performance assessments can measure and improve teaching. 24.09.2014 tarihinde <https://www.americanprogress.org/.../evaluat...org> adresinden alınmıştır.
- Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya’da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi*. Çalışma ziyareti raporu.
- Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: The problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(1), 105-120.
- Güven, İ. (2014). Türkiye’de öğretmen eğitiminin tarihsel dönüşümü. *Türk Eğitimi*, 2014 (2), 1-22.
- Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M. S., Pell, R.G., Kerr, K., Chambers, G.N., Tomlinson, P. D., & Roper, T. (2006). *Becoming a teacher: Student teachers’ experiences of initial teacher training in England*. Department for education and skills: Research Report No: 744.
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of Finnish context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39-52.
- InTASC (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium) (2011). *Model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Washington: Council of Chief State School Officers.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.

- Kargın, T. ve Bıkmaz, F. H. (2007). Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve akreditasyon çalıştayı, 1-3 Mart. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, Yayın No: 204.
- Kim, Ee-gyeong & Han, You-kyung. (2002). *Developing and retaining effective teachers: Background report for Korea 2002*. Korean Educational Development Institute.
- Kim, Ee-gyeong. (2007). The quality and qualifications of the teaching force in the republic of Korea. In R. M. Ingersoll (Ed.), *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. CPRE (The Consortium for Policy Research in Education) Research Report Series.
- Kim, S., Lee, S. H., Kim, M.Y., & Cha, Y. K. (2010). Redesigning teacher education in the multicultural context of Korean society. *Multicultural Education Review*, 2(1), 93-119.
- Koppich, J. E., & Merseth, K. K. (2000). *Studies of excellence in teacher education: Preparation in a five year program*. In L. Darling-Hammond (Ed.). New York: AACTE Publications.
- Kotthoff, H. G., & Terhart, E. (2013). New solutions to old problems? Recent reforms in teacher education in Germany. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 73-92.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Maden, S. S. (2014). Türkiye'deki öğretmen eğitiminin Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya Eyaletindeki ve kimi Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin öğretmen yetiştirme süreçleri ile karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 67-86.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları. (Orijinal baskı 2009).
- Mo, K. H., & Lim, J. S. (2013). Multicultural teacher education in Korea: Current trends and future directions. *Multicultural Education Review*, 5(1), 96-120.
- NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Washington: NCATE.
- NYSED (New York Eyaleti Eğitim Departmanı). (2010). *Regulation changes for all teacher education programs and restructuring students with disabilities certification*. Retrieved November 15, 2014, from <http://www.highered.nysed.gov/>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2011). *Strong performers and successful reformers: Lessons from Pisa for the United States*. Paris: OECD.
- Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills). (2014). *Initial teacher education inspection handbook*. Retrieved November 1, 2014, from www.ofsted.gov.uk.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291-308.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yapılandırmak için bir model önerisi*. TÜSİAD.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Pirttimaa, R., & Hirvonen, M. (2014). From special tasks to extensive roles: The changing face of special needs teachers in Finnish vocational further education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14 (4), 1-8.
- Policy Information Report (2003). *Preparing teachers around the world*. Educational Testing Service. Retrieved November 1, 2014, from http://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/prepteach.pdf.
- Safran, M. (2014, Mayıs). *Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme süreci ve yeni arayışlar*. Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri. Ankara.

- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M. T., Birbudak, T. S. ve Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 13-25.
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Saylan, N. (2013). Sürekli değiştirilen öğretmen yetiştirme sistemi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 9-19.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey? Student teachers, faculty, and teachers let us know. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 35-47.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 9-22.
- Smith, G. (2011). Developing sustainability plan at a large U.S. college of education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 13(2), 5-16. DOI: 10.2478/v10099-011-0011-3.
- Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 241-258.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik [Özel sayı]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63-82.
- TEAC (Teacher Education Accreditation Council) (2012). *Guide to accreditation: Accreditation of teacher education through the audit of evidence of student achievement*. Retrieved November 15, 2014, from <http://www.teac.org>.
- Thompson, R. (2014). *Initial teacher education for the education and training sector in England: Development and change in generic and subject-specialist provision*. Retrieved January 20, 2015, from <http://eprints.hud.ac.uk/22463/>.
- Timing, R. I. (1988). Student teaching and the pedagogy of necessity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 82-89.
- Leclercq, F. (2013). *Regional thematic consultation of Western European and North American States (Group I Countries) on education in the post-2015 development agenda*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Uusiautti, S., ve Määttä, K. (2013). Significant trends in the development of Finnish teacher education programs (1860-2010). *Education Policy Analysis Archives*, 21(59), 1-22.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yükseköğretim Kurulu (1998). *Aday öğretmen kılavuzu*, 13.11.2014 tarihinde <http://www.yok.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi (Evaluation of KPSS Turkish national teacher examination results as Accountability in Teacher Education) [Özel sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), (1), 404-420.
- Yüreğir, O. H. (2001). *Bilişimde sistem analizi ve tasarımı*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Zhang, Z., & Zhou, X. (2011). Developing effective learning and teaching in higher education. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 709-713. DOI:10.4304/jltr.2.3.709-713.

Extended Abstract

Search for a New Model in Pre-Service Teacher Education

To what extent pre-service teacher education programs are effective in terms of helping pre-service teachers gain knowledge, skills and competencies that address current needs has been an issue of interest (Azar, 2011; Işık, Çiltaş and Baş, 2010; Safran, 2014; Saylan, 2013; Üstüner, 2004; Yıldırım, 2011). The criticisms directed to pre-service teacher education programs underlie construction studies on pre-service teacher education systems around the world (Yıldırım, 2011). Criticisms are also raised in reform studies in pre-service teacher education and in this respect some studies have been conducted in various countries. For instance, countries such as USA, England, Germany, Finland and South Korea are among countries in which reformist studies on pre-service pre-service teacher education are conducted. In these countries, pre-service teacher education programs use different criteria for entry requirements and appointment processes; in their curricula they focus much more on practicum and field experiences as well as higher order thinking, professional knowledge, and skills. In addition, in these countries, in pre-service teacher education programs diversity, technology integrated processes and performance-based assessment are attached importance.

In Turkey, pre-service teacher education for preschool education, primary and secondary education is carried out by universities and the main providers of pre-service teacher education are faculties of education (Güven, 2014). As part of efforts aimed at developing the pre-service teacher education programs in Turkey, new courses are added to curricula, existing course structures are revised and faculty-school collaboration is encouraged. (YÖK, 1998; 2007). As for employment and appointment, in Turkey teachers are appointed via high-stakes tests for the last 15 years (Safran et. al., 2014). However, in our country, a lack of scientific (data-driven) employment policies has caused an accumulation of applicants for teacher positions. As a result of the studies aiming to solve this problem, Council of Higher Education focused on the physical and academic structures of education faculties and decided not to open any new faculties with the aim of preventing the decrease of quality. The search for different models in this process, led to non-thesis master's programs that were developed for secondary teacher education as part of the Pedagogical Formation Certificate Program (PFCP) replacing the undergraduate program for secondary subject areas (Azar, 2011). The aim of this study was to determine the strengths of the undergraduate teacher education program and pedagogical formation certificate program (PFCP) offered at faculties of education in Turkey as part of Pre-service Teacher Education. The study also aimed to relate these strengths to appropriate action opportunities and reveal the weaknesses and potential threats of programs.

This qualitative case study was conducted with the aim of getting multifaceted and profound knowledge about the strengths and weaknesses, opportunities and potential threats of the undergraduate program at faculties of education and PFCP which was put into practice with the regulation dated February 20, 2014 (Turkish Education Board, no. 9). The participants of the study were selected based on maximum variation, a purposive sampling method. The study was conducted with participation of 27 academicians from the Curriculum and Instruction field working in different universities. Participants were identified at the workshop carried out in Adana in 25-26 September 2014 by Çukurova University Faculty of Education Curriculum and Instruction Department and Turkish Association of Curriculum and Instruction. Within the study, data was collected with focus group interview technique. Focus group interview was conducted using SWOT analysis technique. The data were analyzed with content analysis and NVİVO 10 was used.

The participants drew the attention to the weaknesses of PFCP more than strengths and the threats it creates rather than the opportunities it brings. A few strengths such as providing a source of funds for universities, faculties and instructors and the profile of applicants having sufficient knowledge in their content areas were mentioned with regard to the entry requirements for PFCP. On the other hand, many weaknesses related to entry requirements, the legislation, curriculum, physical conditions and instructor qualities were pointed out. One other significant matter expressed by participants concerning weaknesses was that the courses are not taught by field experts due to

economic reasons. In addition, some core courses related to the teaching profession are made elective courses merely based on economic reasons during the implementation process of PFCP. Such weaknesses brought about further threats such as a decrease in academic productivity and in teaching performance quality due to the increase of instructors' work load and the disappearance of respect for areas of expertise because of inconsistency among the universities in terms of scheduling. In line with these opinions, it can be said that these current practices are seen as a source of funds and this leads to harm professional ethical values among instructors and raises concerns about conflicts of interest within academic world. As a consequence, when the weaknesses pointed with this study are considered, it could be stated that PFCP creates an opportunity economically in the short term however poses many more concerns when the professional ethics, the quality of education and scientific principles taken into account.

Participants expressed the strengths of the undergraduate program especially regarding entry requirements and the content of the applied curriculum. According to the participants, the weaknesses of the undergraduate program are primarily related to instructors' qualities, entry requirements and curriculum. When the weaknesses addressed in the undergraduate program are generally considered, it could be asserted that they mainly focus on a few dimensions. These are: not being able to choose appropriate candidates for the teaching profession, rise of the reliability and validity problems within high-stakes tests, not being able to follow the professional predispositions of pre-service teachers through their education, providing a balance within profession's knowledge-value-attitude dimensions, the teaching practice's being inefficient and lacking quality, not being able to balance theory and practice, not having standards in pre-service teacher education and not being able to evaluate the quality of learning outcomes, selection, education and working conditions of teachers beyond legal regulations. In this study, when the threats the weaknesses of bachelor program lead to are considered, it can be pointed out that threats such as the changes concerning entry requirements, governments' interfering with testing system, the teacher vocational high schools' closure, the difficulties in the employment of graduates due to Formation Program, and the risk of closures for faculties of education should be taken into account in efforts for creating or searching for a model of pre-service teacher education. In this regard, it could be argued that the quality cannot be increased with only making changes in curricula and their implementations or byroads such PFCP.

When the opportunities the undergraduate program provides are examined, it's clear that the preferability of faculties of education continues. The increases in the number of publications by instructors, international exchange programs and scientific meetings enhance the quality. As for curriculum, the potential for enriching the contents, student mobility, national and international exchange programs, providing the theoretical balance and the theoretical base (or models) forming a basis for curriculum development regarding pre-service teacher education are considered significant strengths. However, it could be observed that there are weaknesses more than strengths and threats more than opportunities. In this context, it could be asserted that addressing current weaknesses and threats by searching for a new model in pre-service teacher education, building upon current strengths and increase of opportunities are required. Otherwise, it can be said that as long as arrangements to address the weaknesses concerning pre-service teacher education are not made disputes regarding these problems will continue. Therefore, it is possible to state that the results of this study are significant in terms of providing data for model creation efforts or restructuring process.

When the results obtained are considered as a whole, it can be pointed out that PFCP is a practice that lowers the quality in pre-service teacher education. It is also far from the objective of providing pedagogical knowledge, skill and values for the teaching profession. Furthermore, it is a threat for the existence of faculties of education. Hence, it could be asserted that rather than addressing current weaknesses in existing undergraduate programs and making improvements, byroads are proposed for pre-service teacher education. It can be stated that such byroads decrease both the scientific and ethical values of teaching profession and the quality of education in faculties of education. Based on this study, it can be stated that it is necessary to address the weaknesses of the undergraduate program and consider models in order to increase quality in pre-service teacher education building upon its existing strengths.

Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Hakkındaki Görüşleri*

Prospective Teachers' Opinions about Instructional Technologies and Material Design Course

Taha YAZAR**

Öz

Öğrenenlerin öğrenme sürecinde etkin olmalarında ve öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcı olmasında eğitim materyalleri önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında Öğretim Teknolojileri ve Materyal tasarımı dersinin önemi gittikçe artmaktadır. Öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma verilerini toplamada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi lisans programlarında öğrenime devam ederek Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersini almış olan öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışma grubunda, Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya, Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarından 43 öğretmen adayı yer almıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin sunumunda betimsel analize uygun olarak görüşmeye katılan öğretmen adaylarının görüşleri doğrudan alıntılarla yansıtılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme sürecinde ÖTMT dersini gerekli gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının ÖTMT dersini, etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin oluşturulması, öğrencilerin derslerde daha etkin olmaları, öğrenilen bilgilerin somut hale getirilerek kalıcı olması konularında görüş belirttikleri görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen adayı, öğretim teknolojileri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi.

Abstract

Educational materials fulfil an important function in making the learners active during the learning process and making information and skills permanent. Thus, the importance of Instructional Technologies and Material Design course in teacher training programmes is increasing. In this study that aims to determine prospective teachers' opinions about Instructional Technologies and Material Design course, a qualitative method was used. Semi-structured interview technique which is one of the qualitative data collection methods was applied to collect the research data. The study group includes the prospective teachers attending Instructional Technologies and Material Design course (ITMD) in undergraduate programmes at Ziya Gökalp Faculty of Education, Dicle University in 2012-2013 academic year, Spring Term. 43 prospective teachers from Turkish Language and Literature, Geography, History, and Social Studies departments participated in the study. Descriptive analysis technique was used to analyze the data obtained from the research. While presenting the data, in line with descriptive analysis, opinions of prospective teachers who participated in the interview was included with direct quotations. Based on the findings, it was understood that prospective teachers consider ITMD course necessary in teacher training process. It was seen that prospective teachers expressed their opinions about creating effective teaching and learning processes, students' active participation, and making information concrete and permanent in ITMD course.

Key words: Prospective teacher, instructional technologies, instructional technologies and material design course.

* Bu çalışma, 2-4 Ekim 2013 tarihinde düzenlenen International Perspectives on New Aspects of Learning in Teacher Education, (Öğretmen Eğitiminde Öğrenmeye Uluslar arası Yeni Bakış Açları Konferansı) -İPALTE 2013'te sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

** Yrd.Doç.Dr., Dicle Üniversitesi , e-posta: taha.yazar@dicle.edu.tr

Giriş

Öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecinde etkin olmalarında ve öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcı olmasında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayları için Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin önemi gittikçe artmaktadır.

Öğretim teknolojisi, öğrenme-öğretme ortamının en etkin şekilde düzenlenmesi için gösterilen sistematik ve planlı etkinlikler bütünü biçiminde tanımlanabilir (Yanpar Şahin ve Yıldırım, 1999:4). Öğretim teknolojisi insan gücü ve insan gücü dışı kaynakları birlikte işe koşarak belirli özel hedefler doğrultusunda öğrenme-öğretme süreçlerini tasarılama, bu tasarımları işe koşma, değerlendirme ve geliştirme eylemlerinin tümünü içeren sistematik bir yaklaşımdır (Alkan, 2005:15).

Öğretim materyali ise, genel olarak hedefleri gerçekleştirmek amacıyla araçlardan yararlanarak yapılan ders sunum içeriklerini kapsamaktadır (Yanpar Yelken, 2011:9). Öğrenme-öğretme sürecinin olduğu her ortamda kullanılan gerek elektronik gerekse de basit malzeme ve kaynakların tümüne öğretim materyali denir. Materyaller öğrencilerin çeşitli duyu organlarına hitap ederek öğrenmeyi kolaylaştırır ve öğrenilenlerin anlamlandırılmasına yardımcı olur (Saban, 2008:56). Öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesinde en önemli katkıyı sağlayan öge öğretim materyalidir. Çünkü bu süreçte kaynakla alıcı arasında bilgi taşıyan her unsur öğretim materyalidir (Çelik, 2012:30).

Öğretim teknolojisi ve materyal tasarlama birbirine bağlı kavramlardır. Doğru, güncel ve etkin materyaller tasarlamak için öğretim teknolojisinden yararlanılır (Kaya, 2006:26). Materyal oluşturabilmek için araçlar gereklidir. Materyal hazırlama ve kullanma son yıllarda yapılan program değişikliklerinde en çok vurgulanan becerilerden birisidir. Materyal kullanma, öğrencilerin olabildiğince daha fazla duyu organı ile öğrenmesini sağlar. Önemli olan araçları derste kazanımları gerçekleştirmek üzere yaratıcı bir biçimde sentezlemek, bu sentezleri materyal hazırlama ve tasarım ilkelerini kullanarak geliştirmektir (Yanpar Yelken, 2011:9-10).

Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programlarında (YÖK, 2007) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi içeriği;

“Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğretmenler araçları tanımalı ve kullanma özelliklerini bilmelidir. Bunun yanı sıra öğretimi tasarlama bilgisini de ekleyerek etkili materyalleri hazırlamalı veya öğrencilerinin bu materyalleri oluşturmalarına da rehberlik etmelidir (Yanpar Yelken, 2011:10). Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Alan yazın incelendiğinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi ile ilgili öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik bazı çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Kolburan Geçer’in (2010) yaptığı araştırma sonucunda teknik öğretmen adayları, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin mesleki, bireysel ve sosyal gelişimlerine anlamlı katkılar yaptığını ifade etmişlerdir. Duruhan ve Şan’ın (2013) yaptığı araştırmada “öğretmenlik bilgisini geliştirme” öğretmen adayları tarafından ÖTMT dersinin kazanımları arasında görülmüş, öğretmen adaylarının bu derste üretme sürecinde bizzat bulunmuş olmaları ve süreci baştan sona yaşamış olmaları nedeniyle üretim sürecinden haz duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, materyal tasarımı sürecinde öğretmen adaylarının çoğunun uzun zaman harcadığı belirlenmiştir. Acer (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, aday öğretmenler Materyal Geliştirme dersinde en çok

yaratıcılıklarının geliştiğini ve yaratıcı ürünler tasarlayabildiklerini belirtmişlerdir. Aday öğretmenler, gelecek yıllarda Materyal Geliştirme dersinde uygulanmak üzere, farklı yöntemler ve materyaller ile uygulama yapılması, ayrıca endüstriyel tasarım ve oyuncak tasarımı gibi farklı tasarım örneklerinin gösterilmesi, bireysel çalışma yanında küçük ya da büyük gruplarla ortak tasarımlar yapılması, tasarım sürecinde öğrenciye daha fazla dönüt verilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bektaş, Nalçacı ve Ercoşkun'un (2009) yaptığı araştırmada Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımları ile sınıf düzeyleri ve öğretimde teknoloji kullanılan derslere karşı ilgi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Özer ve Tunca'nın (2014) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının materyal hazırlama konusunda, kullanılan malzemeden kaynaklı, zamanı iyi yönetememekten kaynaklı, materyalin maliyetinden ve boyutundan kaynaklı güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunun öğretim materyalinin öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrencilerin dikkatini çekmesi ve derse olan ilgiyi artırması gibi nedenlerle materyal hazırlayacağı ve kullanacağı sonucuna ulaşılmıştır. Uyangör ve Ece'nin (2010) yaptığı çalışmada matematik bölümü öğretmen adayları, ÖTMG dersinin kalıcı öğrenmeyi ve öğretim sürecinde öğretim yöntemlerine uygun etkili materyaller hazırlamayı sağladığını vurgulamışlardır. Özer ve Kahramanoğlu (2011) tarafından yapılan ÖTMT dersinde birleştirilmiş sınıflı köy okullarıyla işbirliği içinde yürütülen sosyal projeler yoluyla mesleki becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı araştırmada öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinin sabır ve emek gerektirdiğini ve değişik materyaller sayesinde konuların öğrencilerin belleğinde daha anlamlı bir hale geldiğini vurgulamışlardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmen adaylarının ÖTMT dersinin öğretmen yetiştirmedeki gerekliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2- Öğretmen adaylarının ÖTMT dersinin sağladığı kazanımlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 3- Öğretmen adaylarının ÖTMT dersinde materyal tasarlama sürecinde karşılaştığı sorunlar nelerdir?
- 4- Öğretmen adaylarının ÖTMT dersinin daha yararlı hale gelmesi için önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği" (Yıldırım ve Şimşek, 2013:45) araştırma türü olarak tanımlanabilir. Nitel araştırma yöntemleri; karmaşıklığın anlaşılması, ayrıntı ve bağlamı içeren açıklama ve tartışmanın yapılandırılmasına dayanmaktadır. Nitel araştırma; zengin ve ayrıntılı bilgiyi temele alarak geniş kapsamlı ve bağlamsal bir anlayış üretmeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırmalarda derine gidilerek, yüzeyin altındakileri çıkarmak esastır (Mason, 2002:3; Kuş, 2009:78). Bu araştırmada öğretmen adaylarının ÖTMT dersi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi için görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel veri toplama tekniklerinden olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu görüşme tekniğinde, araştırmacı soruları önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2009:63). Özel bir konuda derinlemesine soru sorma, verilen yanıtlar eksik ise veya açık değilse tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirerek yanıtları tamamlama fırsatı sunma yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilebilir (Çepni, 2010:145).

Çalışma Grubu

2012-2013 Öğretim yılı Bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi programlarına devam eden Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersini almış olan öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya, Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarından 43 öğretmen adayı yer almıştır. Öğretmen adaylarının 15'i (% 34.9) erkek, 28'i (% 65.1) de kadındır. Öğretmen adaylarının programlara göre dağılımı ise şöyledir: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği 15 (% 34.9), Coğrafya Öğretmenliği 17 (% 39.5), Tarih Öğretmenliği 7 (% 16.3), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ise 4 (% 9.3)'tür.

Araştırmada çalışma grubunu belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemedeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada görüşme yapılan öğretmen adaylarının belirlenmesindeki ölçütler; öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersini almış olan sözel ve sosyal programlarından olmaları ve öğretmen adaylarının bu araştırma için yapılan görüşmeye gönüllü olarak katılmalarıdır. Öğretmen adaylarının ÖTMT dersini almış olan sözel ve sosyal programlarından olmaları ölçütünün nedeni, sözel ve sosyal ağırlıklı programlardaki derslerin diğer derslere göre daha fazla sözel olmalarından kaynaklanan olası bazı güçlüklerin ÖTMT dersinde öğretmen adaylarının yaparak yaşayarak elde edebileceği kazanımlarla önemli ölçüde aşılabileceği düşüncesidir. Bu düşünceden hareketle Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya, Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarındaki öğretmen adayları çalışma grubunda yer almıştır.

Görüşme Formu ve Verilerin Toplanması Süreci

Bu araştırma için araştırmacı tarafından açık uçlu dört sorudan oluşan bir görüşme formu düzenlenmiştir. Eğitim bilimleri alanında çalışan dört alan uzmanına geçerlik için bu sorular sunulmuş, uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme soruları düzenlenerek uygulama için son şeklini almıştır. Araştırmanın uygulamasından önce çalışma grubu dışında kalan beş öğretmen adayına görüşme formu uygulanmış, yapılan bu ön uygulama sonucunda soruların açık ve anlaşılır oldukları belirlenmiştir. Araştırma verileri, 20.05.2013 – 11.06.2013 tarihleri arasında ÖTMT dersini almış olan sözel ve sosyal programlarda öğrenime devam eden ve gönüllü olarak bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarından toplanmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, kullanılan gözlem, görüşme, ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir. Veriler doğrudan alıntılar ile beslenir ya da desteklenir. Betimsel analiz bir konunun resmedilmesi, tanımlanması ve açıklanmasını amaçlar (Ekiz, 2009). Araştırmada, görüşme sorularına verilen yanıtlardan elde edilen verilerle tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerini olduğu gibi yansıtmak için öğretmen adaylarının belirttiği görüşlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılarda öğretmen adaylarının isimleri alınmamıştır. İsimler yerine öğretmen adayı 3 (ÖA.3), öğretmen adayı 4 (ÖA.4), biçimindeki kısaltmalarla kodlama yapılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdiği yanıtlar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Belirlenen kodlar araştırmacı ve alan uzmanı tarafından incelenerek "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan kodlar belirlenmiştir. Yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994:64) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 90 olarak belirlenmiş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının araştırma sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular her bir görüşme sorusu ana tema kabul edilerek dört ana tema altında ele alınmıştır.

ÖTMT Dersinin Öğretmen Yetiştirmedeki Gerekliliği ile İlgili Bulgular

Öğretmen adayları, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersinin öğretmen yetiştirmedeki gerekliği hakkında “Öğretmen adaylarının mutlaka almaları gereken bir ders olduğu” görüşünü ağırlıklı olarak ifade etmişlerdir (n=30). Bunu, “Derste öğrenilenleri kalıcı hale getirmek için materyaller gereklidir” (n=14), “Bu ders öğretmen yetiştirmede oldukça önemlidir” (n=12), “Öğrenilenleri somut hale getirmek için gereklidir”, (n=8), “Öğrenme- öğretme sürecinde öğrencileri aktif hale getirmek için gereklidir” (n=7) görüşleri takip etmiştir. Bunların yanı sıra öğretmen adayları, “Etkili bir öğrenme ortamı için gereklidir” (n=5), “Öğretmen yetiştiren her bölüm için gereklidir” (n=4), “Yaparak yaşayarak öğrenme için gereklidir” (n=4), “Yararlı bir derstir” (n=4), “Öğretmen- öğrenci etkileşimini artırır” (n=3) görüşleri takip etmiştir. Ayrıca, “Bu ders çok sıkıcı ve gereksiz” (n=1) görüşü de belirtilmiştir.

“Öğretmen adaylarının mutlaka almaları gereken bir ders olduğu” görüşü ile ilgili öğretmen adaylarına ait bazı örnek ifadeler şöyledir: “Eğitim Fakültelerinde yetişen öğretmen adayları bu derste teknolojik araç- gereçlerin öğretimde kullanılması ve geliştirilen materyaller sayesinde derslerini daha iyi sunabileceklerdir. Bu nedenle öğretmen yetiştirmede ÖTMT gereklidir.” (ÖA, 7). “ÖTMT dersi Eğitim Fakültesi öğrencileri için gerekli bir derstir. Çünkü bir dersin daha iyi kavranabilmesi için görsel işitsel öğeler başta olmak üzere bir çok materyale ihtiyaç vardır. Bu derslerde materyal tasarlamamız ve bunları sunmamız yetişmemize katkı sağlıyor. İlerde öğretmenlik mesleğine başladığımızda bu derste uygulamalarda öğrendiklerimizi kullanarak daha etkili dersler işleyebiliriz. Bu nedenle oldukça gerekli bir derstir.” (ÖA, 37).

“Derste öğrenilenleri kalıcı hale getirmek için materyaller gereklidir” ile ilgili bir görüş şöyledir: “Öğretmenler derste materyaller sunarsa öğrenme kalıcı olur. Öğretmenler ders boyunca bir metne veya sadece bir kitaba bağlı kalırsa hem ders sıkıcı olur hem de öğrenilenler kalıcı olmaz.” (ÖA, 23).

“Öğrenilenleri somut hale getirmek için gereklidir” şeklindeki örnek ifadeler şöyledir: “Derste materyal kullanıldığı zaman derste öğrenilenler daha anlaşılır ve somut hale gelir.” (ÖA, 5). “ÖTMT dersi bir öğretmen için öğrenme yaşantılarını somut hale getirmek için gereklidir. Çünkü kazandırılacak bilgiler materyallerle daha somut hale gelir.” (ÖA, 15).

“Öğrenme- öğretme sürecinde öğrencileri aktif hale getirmek için gereklidir” şeklinde belirtilen bir görüş şöyledir. “ÖTMT dersi öğretmen yetiştirmede oldukça gereklidir. Çünkü günümüzde öğrenmenin en etkili şekli öğrenen merkezli öğrenmedir. Bu dersle öğrenen merkezli anlayışla materyaller hazırlanıp sunuldukça öğrenciler aktif hale gelir.” (ÖA, 12).

“Yaparak yaşayarak öğrenme için gereklidir” şeklinde belirtilen görüşlerden biri şöyledir. “Bu ders öğretmen adayları için başlı başına yol gösterici niteliktedir. Çünkü şimdiye kadar verilen bilgileri pratiğe dökmeye olanak sağlayarak öğretmen adaylarını geleceğe hazırlamaktadır. Yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağlamaktadır.” (ÖA, 33).

ÖTMT Dersinin Sağladığı Kazanımlar ile İlgili Bulgular

ÖTMT dersinin sağladığı kazanımlar hakkında öğretmen adayları “Amaca uygun materyaller hazırlamayı ve sunmayı öğrendim” (n=12), “ÖTMT dersi ile öğretmenlik mesleğini daha etkili bir biçimde yapabilmeyi öğrendim” (n=12) biçiminde görüş belirtmişlerdir. Bunları, “Materyallerle dersin nasıl daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirilebileceğini öğrendim” (n=11), “Materyallerle daha etkili ve verimli bir biçimde ders işlemeyi öğrendim” (n=11), “Materyaller aracılığıyla dersin kazanımlarının daha somut hale getirilebileceğini öğrendim” (n=9), “Bu dersle öğrenilenlerin daha kalıcı hale getirilebileceğini düşünüyorum” (n=7), “Materyallerin ders işlemedeki önemini kavradım” (n=7), “Her öğretmenin mutlaka öğretim teknolojilerini kullanmaları gerektiğini öğrendim” (n=5), “Yaparak yaşayarak öğretim teknolojilerini kullanmayı öğrendim” (n=3), “Öğrencinin dikkatini ve ilgisini canlı tutmayı öğrendim” (n=3), görüşleri takip etmiştir. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarından bazıları da (n=3), “Bu dersin herhangi bir kazanımı olmadı” biçiminde görüşlerini dile getirmişlerdir.

“Amaca uygun materyaller hazırlamayı ve sunmayı öğrendim” görüşünü ifade eden öğretmen adaylarına ait bazı örnek ifadeler şöyledir: “ÖTMT dersi materyal hazırlarken nelere dikkat etmem gerektiğini ve hangi amaçlar doğrultusunda hazırlamam gerektiğini öğretti. Sınıfta arkadaşlarıma anlatacağım derse hazırlanırken bildiğimi sandığım bir konuda eksikliklerimin olduğunu fark ettim. Bunun gibi eksiklerimi bu ders aracılığıyla tamamladığımı düşünüyorum.” (ÖA, 2). “Değişik materyalleri nerde, ne zaman ve nasıl kullanacağımız hakkında bilgiler verdi.” (ÖA, 23).

“ÖTMT dersi ile öğretmenlik mesleğini daha etkili bir biçimde yapabilmeyi öğrendim” görüşünü yansıtan ifadeler şöyle yer almıştır: “Gelecekte öğretmen olacağım zaman daha etkili öğretmenlik yapabilmek ve kendi dersimle ilgili öğrencilere daha fazla bilgi ve beceriler kazandırabilmek için materyal hazırlamayı bu derste öğrendim.” (ÖA, 31). “Bu dersi görmeden önce aklımda hep sunuş yolu ve düz anlatım tekniğini kullanırdım diyordum. Ama ÖTMT dersini aldıktan sonra aklımda o kadar farklı düşünceler uyandı ki, bütün bunları atanınca hayata geçireceğim.” (ÖA, 32).

“Materyallerle dersin nasıl daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirilebileceğini öğrendim” görüşünü yansıtan bazı ifadeler şöyledir: “Materyalleri kullanarak hem dersi daha zevkli hale getirip hem de öğrenenlerin ilgisini çekebileceğimi öğrendim. Bu şekilde ders işlemek benim de dersten zevk almamı ve daha istekli anlatmamı sağladı.” (ÖA, 16). “Öğretim teknolojileri ve materyal aracılığıyla anlatılan derslerin daha kalıcı, ilgi çekici, zevkli ve daha kolay öğrenildiğini düşünmekteyim. Bu derste şunu öğrendim ki, ben bir öğretmen adayı olarak derslerde kesinlikle materyal kullanmalıyım. Özellikle bilgisayar teknolojisinin kullanılmadığı bir dersin verimsiz olduğuna inanmaktayım.” (ÖA, 24).

“Materyaller aracılığıyla dersin kazanımlarının daha somut hale getirilebileceğini öğrendim” şeklinde belirtilen görüşlerden biri şöyledir: “Bir Sosyal bilgiler dersi aday öğretmen olarak söylüyorum, soyut ağırlıklı kazanımlar aktarmak oldukça zordur. ÖTMT dersi bu soyut konuların somut bir biçimde öğrencilere kazandırılması açısından önemli bir katkı sağlamaktadır.” (ÖA, 15).

“Materyallerin ders işlemedeki önemini kavradım” görüşünü yansıtan örneklerin bazıları şöyle ifade edilmiştir: “Derlerde materyaller o kadar önemlidir ki, onları bir insanın gözü kulağı olarak nitelendirmek yanlış olmaz. Çünkü öğrencilerin daha iyi görmesini ve işitmesini sağlar.” (ÖA,16). “Materyal hazırlama ve sunma konusunda becerilerimizi geliştirdiğine inanıyorum. Tasarım gücümün seviyesini ölçmeme olanak sağladı. Derste nelerin yapılması ve nelerin yapılmaması ilgili düşünce dünyam değişti.” (ÖA, 40).

“Öğrencinin dikkatini ve ilgisini canlı tutmayı öğrendim” şeklinde belirtilen bir görüş şöyledir: “Bu ders bana, öğrencinin dikkatini çekme ve onu dersten koparmadan ve 40 dakikalık bir derste öğrencinin ilgisini olabildiğince derste tutabileceğim ile ilgili izlenimler edindim. Çünkü öğrencilerin dikkatini sağlamak ve derse motive etmek zor bir iştir.” (ÖA, 43).

“Bu dersin herhangi bir kazanımı olmadı” ile ilgili belirtilen görüşlerin bazıları ise şöyledir: “Bu dersin bana sağladığı herhangi bir kazanım yok. Slayt hazırlamayı eskiden de biliyordum. Slaytlar hazırlayarak ve geliştirdiğimiz bazı materyalleri sınıfta uyguladım.” (ÖA, 21). “Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü yaratıcılığımı harekete geçirecek bir şey yapmadım.” (ÖA, 27).

ÖTMT Dersinde Materyal Tasarlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ile İlgili Bulgular

ÖTMT dersinde materyal tasarlama sürecinde karşılaşılan sorunlar ile ilgili olarak öğretmen adayları “Gerekli materyallerin tasarlanması ve sunulması sürecinde araç-gereç eksikliği” (n=19), görüşünü ağırlıklı olarak ifade etmişlerdir. Bunu, “Maddi sıkıntılardan ötürü materyal temin etmede yaşanan sorunlar” (n=10) görüşü izlemiştir. Öte yandan bazı öğretmen adayları “Bu derste materyal tasarlama sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşmadım” (n=10), şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu tema altında ifade edilen diğer görüşler ise şöyle sıralanmaktadır: “Kazanımlara uygun olarak materyal tasarlamada yaşanan zorluklar” (n=6), “Günün teknolojik araç-gereçlerini (akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar vb.) tam olarak kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar” (n=6), “Grup halinde yapılan çalışmalarda grubun anlaşamamasından kaynaklanan sorunlar” (n=5), “Materyal tasarlamının zaman alıcı olmasından kaynaklanan sorunlar” (n=4), “Orijinal materyal tasarlama kaygısıyla yaşanan zaman kaybı ile ilgili sıkıntılar” (n=2).

"Gerekli materyallerin tasarlanması ve sunulması sürecinde araç-gereç eksikliği" görüşünü dile getiren öğretmen adayına ait örnek ifade şöyledir: *"Bu dersin en büyük sorunu öğretim teknolojileri adı altında teknolojiden yoksun olmamız. Yeterli materyale ulaşamamak. Gerekli donanımın sınıf ortamında bulunmaması gibi birçok sorunla karşı karşıyayız."* (ÖA, 6).

"Maddi sıkıntılardan ötürü materyal temin etmede yaşanan sorunlar" şeklinde belirtilen bir görüş şöyledir: *"ÖTMT dersinde materyal tasarlama sürecinde problem yaşadığımı söyleyebilirim. Materyal için malzemelerin zor bulunuşu ve pahalı oluşu istediğimiz tarzda materyal tasarımı etkiledi."* (ÖA, 29).

"Bu derste materyal tasarlama sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşmadım" görüşünü yansıtan bazı ifadeler şöyledir: *"Bu derste materyal tasarlamada herhangi bir sorunla karşılaşmadım."* (ÖA, 21). *"Günümüzde teknoloji devrinde materyal tasarlamak için faydalanabileceğimiz oldukça fazla alan vardır. Özellikle internet kullanımının yaygınlaştığı bu süreçte, materyal tasarlanmanın zor olduğuna inanmıyorum."* (ÖA, 21).

"Kazanımlara uygun olarak materyal tasarlamada yaşanan zorluklar" şeklinde belirtilen bir görüş şöyledir: *"Materyal tasarlama konusunda çok sıkıntı çektiğimiz nokta konuya ve kazanıma göre nasıl bir materyal hazırlayacağımızdı. Hazırlayacağımız materyallerin kazanımlara tam olarak uygun olup olmayacağı kafamızı karıştırdı. Tasarlama süresince gruptaki arkadaşlarla bunu sık sık tartıştık."* (ÖA, 12).

"Grup halinde yapılan çalışmalarda grubun anlaşılamamasından kaynaklanan sorunlar" görüşünü yansıtan ifadeler şöyledir: *"Grupla bir araya gelme ortak bir düşünce ve plan hazırlama sürecinde sorunlarla karşılaştık. Grup arkadaşlarıyla ortak bir ürün ortaya çıkarmaya çalışmak çok zor oldu."* (ÖA, 13).

"Materyal tasarlanmanın zaman alıcı olmasından kaynaklanan sorunlar" ile ilgili olarak belirtilen bir görüş şöyledir: *"ÖTMT dersinde karşılaştığım en büyük sorun materyal tasarlama ve hazırlamanın zaman alıcı olmasıdır."* (ÖA, 7).

ÖTMT Dersinin Daha Yararlı Hale Gelmesi için Belirtilen Öneriler ile İlgili Bulgular

ÖTMT dersinin daha yararlı hale gelmesi için öğretmen adayları "Öğrenci merkezli, öğrenciyi aktif hale getiren etkinliklere ve uygulamalara daha fazla yer verilmelidir" (n=13) görüşünü dile getirmişlerdir. Bunu, "Sınıflarda günün teknolojik araç-gereçleri (akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar, internet bağlantısı, vb.) eksiksiz olarak bulunmalıdır" (n=11), "Dersi veren öğretim elemanlarının materyal tasarlama sürecinde daha fazla rehberlik etmesi gerekir" (n=7), "Dersin daha etkili olabilmesi için grup çalışmalarından çok bireysel çalışmalara yer verilmelidir" (n=6), "Derslerin daha yararlı olabilmesi için tasarlanan materyaller staj yapılan okullarda uygulanmalıdır" (n=4), "Öğretmen adayları bu derste öğretim teknolojilerini kullanmayı tam olarak öğrenmelidirler" (n=4), "Bu derste ayrılan süre artırılmalıdır" (n=1), görüşleri izlemiştir.

"Öğrenci merkezli, öğrenciyi aktif hale getiren etkinliklere ve uygulamalara daha fazla yer verilmelidir" görüşünü yansıtan ifade şöyledir: *"Bu dersti daha yararlı hale getirecek bir önerim, uygulamalarda öğrencilerin daha fazla aktifleştirilmesidir. Nedeni ise, günümüz toplumlarında artık öğrenci odaklı öğrenmelerin olmasıdır."* (ÖA, 43).

"Sınıflarda günün teknolojik araç-gereçleri (akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar, internet bağlantısı, vb.) eksiksiz olarak bulunmalıdır" görüşünde olan öğretmen adaylarının dile getirdikleri ifadeler şöyledir: *"Günümüzün gelişmiş teknolojik araç-gereçleri sınıflarda olmalı ve bunlar derste kullanılmalıdır."* (ÖA, 6). *"Dersin daha yararlı hale gelmesi için teknolojik araç-gereç olanaklarının elverişli olması gereklidir. Sınıflarda gerekli tüm araç ve gereçler bulunmalıdır."* (ÖA, 31).

"Dersin daha etkili olabilmesi için grup çalışmalarından çok bireysel çalışmalara yer verilmelidir" görüşünü yansıtan ifadeler şöyledir: *"Herkes kendi materyalini tasarlarsa daha iyi olur ve grup içinde sorumluluk almaktan kaçınmaz. Bireysel uygulamalar öğrenciyi daha aktif hale getirir."* (ÖA, 13). *"Grup içindeki bazı üyelerin pasif kalabilme durumunu önlemek için grup'tan ziyade bireysel ödevler hazırlanmalıdır."* (ÖA, 34).

“Derslerin daha yararlı olabilmesi için tasarlanan materyaller staj yapılan okullarda uygulanmalıdır” görüşünü yansıtan ifade şöyledir: “*Dersin daha yararlı olması için hazırlanan bu materyallerin uygulama okullarındaki öğrencilere sunulması daha motive edici olabilir.*” (ÖA, 18).

“Öğretmen adayları bu derste öğretim teknolojilerini kullanmayı tam olarak öğrenmelidirler” görüşünü yansıtan bir ifade şöyle yer almıştır: “*Bu dersin daha yararlı hale gelmesi için günün teknolojik araç gereçlerinin öğretmen adaylarına tam olarak öğretilmesi gerekir.*” (ÖA, 5).

“Bu derse ayrılan süre artırılmalıdır” ile ilgili olarak belirtilen bir görüş şöyledir: “*Derse ayrılan süre artırılmalı ve bu ders sadece bir yarıyıl ile sınırlandırılmamalıdır. Çünkü materyal tasarlamak çok zaman almaktadır. Ayrıca bir yarıyıl ile materyal hazırlama becerisi kazanılmaz.*” (ÖA, 7).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersinin öğretmen yetiştirmede gerekli bir ders olduğu görüşünde birleştikleri ve öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak bu dersi mutlaka almaları gereken bir ders olduğu görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmen adayları derste öğrenilenleri kalıcı hale getirmek için de materyallerin gerekli olduğu görüşünü taşıdıkları görülmektedir. Demirel’e (2012:230) göre, öğrenme ortamı, ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme de o kadar çok kalıcı izli olacaktır. Birden çok duyu organına hitap edebilmek için görsel ve işitsel araçlara daha fazla yer verilmeli, özellikle de yeni teknolojileri kullanarak sınıflardaki öğrenme-öğretme ortamları zenginleştirilmelidir. Özer ve Kahramanoğlu’nun (2011) ulaştığı sonuca göre öğretmen adaylarının “değişik materyaller sayesinde konuların öğrencilerin belleğinde daha anlamlı bir hale geldiğini” ifade etmeleri ile araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Özer ve Tunca’nın (2014) yaptığı çalışmada “öğretim materyalinin öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrencilerin dikkatini çekmesi ve derse olan ilgiyi artırması gibi nedenlerle öğretmen adaylarının materyal hazırlayacağı ve kullanacağı sonucuna ulaşılması” ifadesinin de araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca, Özen (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları; derslerde teknoloji kullanımının mesleki yeterliklerini arttıracak ve öğrencilerinin öğrenmelerinin daha kalıcı olmasını sağlayacağını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları ÖTMT dersinin sağladığı kazanımlar ile ilgili olarak, amaca uygun materyaller hazırlamayı ve sunmayı, öğretmenlik mesleğini daha etkili bir biçimde yapabilmeyi, dersi nasıl daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirilebileceği gibi kazanımları elde ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu ders ile daha etkili ve verimli bir biçimde ders işlemeyi ve dersin kazanımlarının daha somut hale getirilebilmeyi öğrendikleri görülmektedir. Kurtde Fidan’ın (2008) yaptığı çalışmaya göre öğretmenler, araç gereçle yapılan öğretimin verimli ve etkili olduğu inanmaktadırlar. Öğretmenler araç gereçle yapılan öğretimin, çocuklarda kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığı, onların eğlenerek öğrenmelerini sağladığı, aktif katılım sağladığı, öğrenilen bilgilerin günlük hayata transferinin olduğu yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Kolburan Geçer (2010), Uyangör ve Ece (2010), Acer (2011), Duruhan ve Şan’ın (2013) ulaştığı sonuçların araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca, Özgen ve Obay’ın (2008) yaptığı çalışmaya göre, ÖTMG dersini alan öğretmen adaylarının almayanlara göre eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının materyallerin tasarlanması ve sunulmasında sürecinde araç-gereç eksikliği ile karşılaştıkları ve materyal temin etmede maddi sıkıntılar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının günün teknolojik araç-gereçlerini (akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar vb.) tam olarak kullanamamaktan ve materyal tasarlamada zaman alıcı olmasından kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Duruhan ve Şan’ın (2013) yaptığı çalışmada materyal tasarımı sürecinde öğretmen adaylarının uzun zaman harcadığı, Özer ve Tunca’nın (2014) yaptığı çalışmada ise, öğretmen adaylarının materyal hazırlama konusunda, kullanılan malzemeden kaynaklı, zamanı iyi yönetememekten kaynaklı, materyalin maliyetinden ve boyutundan kaynaklı güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçların araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Öğretmen adayları ÖTMT dersinin daha yararlı hale gelmesi için; öğrenci merkezli, öğrenciyi aktif hale getiren etkinliklere ve uygulamalara daha fazla yer verilmesi, sınıflarda günün teknolojik araç-gereçlerinin eksiksiz olarak bulunması, öğretim elemanlarının daha fazla rehberlik etmesi ve dersin daha etkili olabilmesi için grup çalışmalarından çok bireysel çalışmalara yer verilmesi gibi öneriler geliştirdikleri görülmektedir. Acer'in (2011) yaptığı araştırmada aday öğretmenler, gelecek yıllarda Materyal Geliştirme dersinde uygulanmak üzere, farklı yöntemler ve materyaller ile uygulama yapılması, bireysel çalışma yanında küçük ya da büyük gruplarla ortak tasarımlar yapılması, tasarım sürecinde öğrenciye daha fazla dönüt verilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Acer'in (2011) araştırmasında ulaştığı "bireysel çalışma yanında küçük ya da büyük gruplarla ortak tasarımlar yapılması" önerisinin araştırma bulgularıyla farklılık gösterdiği, elde edilen diğer önerilerin ise araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular ışığında şunlar önerilebilir:

- ✓ Sınıflardaki öğretim teknolojileri ile ilgili araç-gereç eksiklikleri giderilmelidir.
- ✓ Dersin daha etkili olabilmesi için uygulama etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.
- ✓ Bu konuda daha geniş kapsamlı nitel ve nicel araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Acer, D. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının materyal geliştirme dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 421-429. 09.05.2013 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bektaş, F., Nalçacı, A. ve Erkozan, H. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının "öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı" dersinin kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 19-31. www.keg.aku.edu.tr Erişim Tarihi: 20.11.2014 tarihinde www.keg.aku.edu.tr adresinden alınmıştır.
- Çelik, L. (2012). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Bulunduğu eser: Demirel, Ö. ve Altun, E.(Ed.) *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (ss.27-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon.
- Demirel, Ö. (2012). Alternatif ders materyali geliştirme. Demirel, Ö. ve Altun, E.(Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (ss.229-244). Ankara: Pegem Akademi.
- Duruhan, K. ve Şan, İ. (2013). Öğretmen adaylarının ötmg dersinde proje hazırlama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (İnönü Üniversitesi örneği). *International Journal of Social Science(JASS)*. 6 (7), 379-399. Retrieved November, 20, 2014, from <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1843>
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kolburan Geçer, A. (2010). Teknik öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersine yönelik deneyimleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII,(II), 1-25. 18.11.2014 tarihinde <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden alınmıştır.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kurtdede Fidan, N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*. 1 (1), 48-61. 20.11.2014 tarihinde www.keg.aku.edu.tr adresinden alınmıştır.
- Kuş, E. (2009). *Nicel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri. Nicel mi? Nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage Publication.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Özen, R. (2013). Öğretmen adaylarının eğitimi ve teknoloji kullanımı: Bir durum çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 147-162. 18.11.2014 tarihinde <http://www.jhumansciences.com/> adresinden alınmıştır.
- Özer, B. ve Kahramanoğlu, R. (2011). Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *I.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (INCCUI)* (ss.103- 104). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özer, Ö. ve Tunca, N. (2014). Öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanmaya yönelik görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 214-229. 21.11.2014 tarihinde <http://www.ressjournal.com/> adresinden alınmıştır.
- Özgen, K. ve Obay, M. (2008). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine ilişkin tutumları. *8th International Educational Technology Conference (IETC)* 21.12.2014 tarihinde <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/108.doc> adresinden alınmıştır.
- Saban, A. (2008). Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı ile ilgili temel kavramlar. Selvi, K. (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (ss.51-83). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uyangör, S.M. ve Ece, D.K. (2010). The attitudes of the prospective mathematics teachers towards instructional technologies and material development course. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9 (1), 213-220. 15.05.2013 tarihinde <http://www.tojet.net/articles/9i1/9123.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yanpar Şahin, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanpar Yelken, T. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programları*. Ankara. 31.01.2015 tarihinde www.yok.gov.tr adresinden alınmıştır.

Extended Abstract

Prospective Teachers' Opinions about Instructional Technologies and Material Design Course

Instructional Technology and Material Design fulfils an important function in making the learners active during the learning process and making information and skills permanent. Instructional technology and material design are interdependent concepts. Instructional technology is utilized to design appropriate, current, and active materials (Kaya, 2006). Tools are required to create materials. Using materials helps students to experience multi-sensory learning. It is important to synthesize tools creatively to achieve objectives and to develop this synthesis by using material design principles (Yanpar Yelken, 2011: 9-10).

In this study, the aim is to determine prospective teachers' opinions about Instructional Technology and Material Design (ITMD). For this research study, the research questions are:

- 1- What are the prospective teachers' opinions about the necessity of ITMD course in teacher training?
- 2- What are the prospective teachers' opinions about the outcomes of ITMD course?
- 3- What are the problems that the prospective teachers face in the process of designing materials in ITMD?
- 4- What are the prospective teachers' suggestions to make ITMD course more useful?

In this research study, a qualitative method was used. Semi-structured interview technique which is one of the qualitative data collection methods was applied to collect the research data. The study group includes the prospective teachers attending instructional technologies and material design course (ITMD) in undergraduate programmes at Ziya Gökalp Faculty of Education, Dicle University in 2012-2013 academic year, Spring Term. 43 prospective teachers from Turkish Language and Literature, Geography, History, and Social Studies departments participated in the study.

To determine the study participants, criterion sampling which is one of purposive sampling methods was used. The criteria in identifying the prospective teachers who were interviewed in this study were: (a) they were students from either Humanities or social studies programs which include the Instructional Technology and Material Design (ITMD) course and (b) they were willing to participate in the interviews for this research. For this research, an interview form consisting of four open-ended questions were designed by researchers. These questions were reviewed by four experts of Educational sciences for validity. Based on the comments and suggestions of the experts, the interview form was reorganized and used. Descriptive analysis technique was used to analyze the data obtained from the research. In the study, a thematic framework was created with the data obtained from responses to the interview questions. To present the opinions of prospective teachers, direct quotations from prospective teachers were included. The reliability of coding was determined as 90% and the research study was considered reliable.

In their opinions, prospective teachers agreed that ITMD course is important in the teacher training process and prospective teachers definitely need to take this course. In addition, it is understood that prospective teachers have the idea that materials are necessary to make what is learned in the course permanent. As Özer and Tunca (2014) stated in their study, "it was concluded that prospective teachers prepare and use material because of reasons such as instructional materials facilitate learning, take the attention of students and increase the interest in the course." The findings of this study matches their research findings.

Prospective teachers stated that through their ITMD course experience, they achieved outcomes such as learning to prepare and present materials which are appropriate for particular aims, doing the teaching profession more effectively, and finding ways of making courses more interesting and fun. In

addition, it is seen that prospective teachers have learned both to teach a course more effectively and make the outcomes of the course more concrete through participation in this course. It can be said that the conclusions reached by Kolburan Geçer (2010), Uyangör and Ece (2010), Acer (2011), and Duruhan (2013) support these research findings.

The findings showed that prospective teachers lack tools and have financial difficulties in providing materials during the process of designing and presenting materials. In addition, prospective teachers face problems because of not being able to use current technological tools (smart board, projector, computer, etc.). These problems are also related to the need for time designing materials. The findings of this study are also supported by previous research results (Duruhan and Şan, 2013; Özer and Tunca, 2014).

When prospective teachers' suggestions are considered, the following suggestions are listed: ITMD course would be more useful when more emphasis is put on individual work rather than group work; there should be more activities and practices that are student-centered; students should be more active; instructors should guide students more.

Based on the findings of the study; suggestions were made to deal with problems related to the lack of instructional technology tools in classrooms. More emphasis needs to be put on practice activities in classes. Extensive qualitative and quantitative research on the subject should be conducted.

Yaşam Boyu Öğrenme Kavramına İlişkin Kullanılan Metaforlar*

Metaphors on Lifelong Learning Concept

Meral GÜVEN**, Esmâ YILDIRIM***, Gülnaz ÇELEN****

Öz

Bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda, bireylerin her yaşta, her yerde ve her konuda öğrenmelerini destekleyen ve bu öğrenmeler için planlanmış faaliyetleri düzenleyen yaşam boyu öğrenme kavramı, sürekli eğitim, yaygın eğitim, halk eğitimi, mesleki eğitim, boş zaman değerlendirme gibi farklı kavramların yerine kullanılmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, kavramlara ilişkin net tanımlara rastlanamamıştır. Bu çalışma, üniversite ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin “yaşam boyu öğrenme” kavramına ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığı ile belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma olgu bilim çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Maltepe Üniversitesi ve Çorum Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin kullanılan metaforlar on tema altında toplanmış olup, kullanımına göre sık tekrarlananlar ve farklı olarak nitelendirilenler ayrıca belirlenmiştir. Metaforlar, sağlık, zaman, birey, duygular, teknoloji, hayvan, doğa, gıda, yaşam ve eğitim temaları altında gruplandırılmış olup toplamda 682 metafora ulaşılmıştır. Bu metaforlardan bazıları sağlık, zaman, anne, aile, ölümsüzlük, aşk, bilgisayar, karınca, çiçek, yağmur, yemek, tuz, nefes, hayat, eğitim, kitap gibi metaforlardır.

Anahtar sözcükler: Metafor, yaşam boyu öğrenme, eğitim, öğrenme.

Abstract

Lifelong learning concept, which supports individuals' learning at any age, in any place and in any subject in accordance with individual needs and which organizes planned activities for this learning, is used instead of various concepts such as continuing education, informal education, public education, professional education, and recreation. As the studies carried out in this field were examined, clear descriptions about the concepts couldn't be reached. This study aims at determining the ideas of students studying at universities and high schools about the concept of “lifelong learning” via metaphors. This study has been designed as a phenomenological study. The sample of the study is composed of the students of Maltepe University and Çorum Anatolian Teacher Training High School. Research data were gathered via semi-structured interview questions. As a result of the research, metaphors about the concept of lifelong learning such as health, time, mother, family, immortality, love, computer, ant, flower, rain, dish, salt, breath, life, education, book, etc. were found.

Key words: Metaphor, lifelong learning, education, learning.

* Bu çalışma 3.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde (Gaziantep, 2014) sözlü bildiri olarak sunulmuş çalışmanın genişletilmiş halidir.

** Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, mguven@anadolu.edu.tr

*** Araş.Gör., Maltepe Üniversitesi, esmayildirim@maltepe.edu.tr

**** Öğretmen, Münih Eğitim Ataşeliği, gulnazcelen@gmail.com

Giriş

Sürekli gelişen, yenilenen ve değişen bilgi toplumlarında, bilgi ve birey arasında kurulması beklenen köprü yeniden yapılandırılmaya gereksinim duymaktadır. Bilgide meydana gelen hızlı değişimler bireylerin bilgiye ulaşmalarında ve bilgiyi edinmelerinde, onları yeni arayışlara yönlendirmekte ve yeni öğrenmelere duyulan gereksinimleri de beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte, bireylerin öğrenmeye duyduğu gereksinim zaman, mekân ve bireylerden bağımsız olarak her bireyin kendi sorumluluğunda yeniden şekillenmektedir. Tüm bu değişim sonucunda, bireylerin her yaşta, her yerde ve her konuda öğrenmelerini destekleyen ve bu öğrenmeler için planlanmış faaliyetleri düzenleyen *yaşam boyu öğrenme* kavramı ortaya çıkmıştır.

Bireylere hayatları boyunca sağlanan sürekli eğitim olanakları olarak tanımlanan *yaşam boyu öğrenme* kavramı, sürekli eğitim, yaygın eğitim, halk eğitimi, mesleki eğitim, boş zaman değerlendirme gibi farklı kavramların yerine kullanılmaktadır. Bennetts (2001)'e göre insanların var olan yeteneklerini geliştiren ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına hizmet eden bir araç olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenme, zamandan ve mekândan bağımsız olmasıyla bireye ve durumlara özgü farklı tanımlara sahiptir (Akkuş, 2008). Yapılan bu tanımların çeşitliliği, aslında yaşam boyu öğrenme kavramının hayata geçirilmesinin çok yönlü ve zorlu olmasından kaynaklanmaktadır. Tüm okul içi ve okul dışı öğrenmeleri kapsayan yaşam boyu öğrenme kavramı, bireylerin bildiklerini yeni bir anlama dönüştürmesi olarak ifade edilen, *metaforlar* yardımı ile de tanımlanmaktadır. Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan olan metaforlar (Saban, 2004), 1980'li yıllardan günümüze, bir düşünce tarzı olarak kabul edilmektedirler (Lankoff, 1993). Değişikliği taşıyan, barındıran (change bearing) olarak nitelendirilen metaforlar (benzetmeler, eğretilmeler, istiareler, mecazlar), ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan sözlerdir (Levine, 2005). Bilişsel dilbiliminin doğması ile birlikte artan metafor çalışmaları ilk kez 1980'de Lakoff ve Johnson'ın 'Metafors We Live By' isimli çalışmalarında geliştirilmiştir (Beşkardeş,2007). Lankoff (1993)'e göre metafor bir düşünce tarzıdır ve kelimelerin değil, kavramların özelliğidir (Forceille,2002). Metaforun işlevi sadece sanatsal veya estetik amaçlar değil, belli kavramları daha iyi anlamak, ve kavramlara ilişkin benzerlikler kurarak yeni ifadeler ortaya çıkarmaktır. Ayrıca metafor, sadece özel yeteneği olan insanlar tarafından değil, günlük hayatta sıradan insanlar tarafından da rahatlıkla kullanılan ve bireylerin düşünme ve muhakeme etme yeteneklerini göstermelerine yardımcı olan bir araçtır (Beşkardeş,2007).

Saban (2004), metaforlar için, bireylerin kişisel tecrübelerine anlam vermeleri bakımından, tecrübelerin dili ifadesini kullanmıştır. Bu bağlamda öğretmen adayları ve lise öğrencilerinin üreteceği metaforlar, aslında yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin hangi tecrübelerin bu kavram ile ilişkilendirileceğini ortaya çıkarma ve kavramın hayata geçirildiği tecrübeleri belirleme bakımından önemlidir. Oluşturulan metaforlar, soyut bir kavram olan yaşam boyu öğrenmenin somutlaştırılmasına yardımcı olacak, daha önceden öğrenilmiş ve daha sonra öğrenilecek olan kavramlar ile yaşam boyu öğrenme kavramı arasında kurulan zihinsel bağların ortaya çıkartılmasına yardımcı olacaktır.

Metaforun bir öğretim aracı olarak en önemli yönlerinden birisi uzun dönem akılda tutmayı sağlayıcı bir ortam yaratabilmesidir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Literatürde ve günlük hayatta her geçen gün adından daha fazla söz ettiren yaşam boyu öğrenme kavramı, yapılan ve yapılacak olan metaforik çalışmalarla bireylerin kavrama ilişkin algılarını, beklentilerini, tanımlamalarını ortaya çıkarmaya yardımcı olmaktadır. Durağan ve kesin bir tanımlamanın olmadığı, zaman içerisinde değişen ve gelişen öğrenme ihtiyaçları ile farklılaşan yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin tanımlamaların çeşitlenmesi noktasında metafor çalışmaları önemlidir. Bir çok alanda çok çeşitli çalışmalarda kullanılan metaforlara ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, alanyazında yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin metaforik çalışmaların eksikliği görülmüştür. Bu çalışma, üniversite ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin "*yaşam boyu öğrenme*" kavramına ilişkin görüşlerini metaforlar

yoluyla belirlemeyi amaçlamaktadır. Genel amaç doğrultusunda çalışmada, metaforların cinsiyet değişkeni ve eğitim öğretim düzeylerine göre farklılıkları (olumlu-olumsuz-nötr), kullanılan metaforlar, sık tekrarlanan metaforlar ve kullanılan metaforlara göre farklı nitelendirilen metaforlar belirlenmektedir.

Yöntem

Üniversite ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin kullandıkları metaforları belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu çalışma bir olgubilim çalışmasıdır. Olgu bilim deseni, bilinen; ancak aynı zamanda tam anlamıyla kavranamayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışma biçimi olup, algılar, yönelimler ve kavramların araştırılması bakımından olgubilim desenine uygundur. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek birey ya da gruplardan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırma, araştırmacıların görev aldıkları okullar olan Maltepe Üniversitesi ve Çorum Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Buna göre, çalışma 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık İngilizce ve Türkçe Programları, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, Üstün Zekalılar Öğretmenliği Programı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı ve İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adayları ile Çorum Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören lise öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma, 258 Maltepe Üniversitesi öğrencilerinden (220:kız, 38:erkek), 331 Çorum Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinden (196:kız,135:erkek) olmak üzere 589 kişi ile yürütülmüştür

Çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulmuş iki bölümden oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlk kısımda katılımcıların demografik özelliklerine yönelik sorular yer alırken, ikinci kısımda yaşam boyu öğrenmeye ilişkin metaforların edinilmesi için; “Yaşam boyu öğrenme gibidir; çünkü.....” sorusu yöneltilmiştir. Araştırma sorusuna veri toplama aracıyla birden fazla olacak şekilde yer verilerek, her katılımcının yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin sahip olduğu metaforların tamamına ulaşılması hedeflenmiştir.

Katılımcılar belirlendikten sonra, araştırmacılar belirtilen okullarda uygulamaya giderek katılımcıları sadece cevaplayacakları görüşme formu ve demografik özellikler formu hakkında bilgilendirmişlerdir. Görüşme formlarını alan öğrencilerden gelen sorulardan sonra metafor kavramı öğrencilere konu dışından örneklerle açıklanmış ve bu örnekler ışığında düşünceleri için öğrencilere kısa bir süre tanındıktan sonra formları doldurmaları istenmiştir. Tüm formlar araştırmacılar tarafından araştırmacının araştırma esnasında sınıfta bulunduğu esnada cevaplanmıştır. Metaforların benzerlikleri inceleneyeceğinden, katılımcıların formları birlikte doldurmadığından emin olunmuştur.

Öğrenciler tarafından belirlenen metaforlar öncelikle, sebeplerine göre tablolaştırılmıştır. Belirlenen metaforlar iki ayrı uzman araştırmacı tarafından farklı kategorilere ayrılmış, belirlenen kategoriler her iki araştırmacı tarafından farklı bulgulardan verilen 10 kavramsal tema altında toplanmıştır. Araştırmacıların kategoriler arasında birebir eşleştirme yaptığı metaforlar arasında fikir birliği olduğu görülmüştür. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiştir. Çalışma güvenilirliği, Miles & Huberman ın (1994) Güvenirlik=görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar arasında %94 oranında bir uzlaşma sağlanmış olup, çalışmanın güvenilirliği için oran yeterli görülmüştür. Araştırmacıların %94 görüş birliğine vardıkları kavramsal kategoriler temalara dönüştürülerek bulgularda sunulmuştur.

Elde edilen veriler *içerik analizine* tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda üniversite ve lisede öğrenim gören öğrencilerin;

- Yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar,
- Metaforların demografik özellikler, cinsiyet değişkeni ve eğitim öğretim düzeylerine göre farklılıkları ve
- Kullanılan metaforların tercih edilme farklılıkları ve sıklıklarına göre belirlenmesi başlıkları altında sunulmuştur.

1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan katılımcılara demografik özelliklerini belirtecekleri bir dizi demografik özellik anketini doldurmaları istenmiştir. Ayrıca katılımcılara, “Yaşam boyu öğrenme gibidir; çünkü.....” sorusu yöneltilmiş ve araştırma sorusu aracılığı ile elde edilen metafor sayıları ve katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırma Katılımcıları ve Kullanılan Metaforlar

	Kişi Sayısı(<i>n</i>)	Metafor Sayısı(<i>f</i>)
Maltepe Üniversitesi	258	258
Çorum Anadolu Öğretmen Lisesi	331	424
Toplam	589	682

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların 258’i lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden oluşurken, 331’i lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden olmak üzere, toplamda 589 kişinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılara yöneltilen araştırma sorusu, katılımcılara birden fazla sorulmuş olup, her bir katılımcı cevap verme sayısı noktasında serbest bırakılmıştır. Tablodan da görüldüğü üzere, toplamda 682 metafor kullanılmış olup, katılımcı sayısından fazladır.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Okul		Çorum Anadolu Öğretmen Lisesi					Maltepe Üniversitesi			Toplam
Sınıf		9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam	10ÖÖ	2İNÖ	Toplam	
Cinsiyet	Kız	40	123	22	11	196	168	52	220	416
	Erkek	9	85	25	16	135	3	35	38	173
Toplam		49	208	47	27	331	171	87	258	589

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunu kız öğrenciler oluşturmaktadır. Lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sayıları birbirine yakın olurken, üniversite düzeyindeki fark (E:38, K:220), araştırmanın gerçekleştirildiği Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çoğunluğunu kız öğrencilerin oluşturmaktan kaynaklanmaktadır. Bu bulgular ışığında, yapılan araştırmalar incelendiğinde eğitim fakültesini tercih eden öğrencilerin çoğunluk olarak kız öğrencilerden oluştuğu söylenebilir.

Ayrıca yukarıda eğitim düzeylerine göre sayıları Tablo 2’de verilen katılımcıların kullandıkları metaforlar ve sebeplerine ilişkin bulgular incelendiğinde, lise ve üniversite düzeyine ilişkin metafor kullanımında herhangi bir farklılaşmanın olmadığı görülürken bunun yanı sıra, sınıf düzeyi değişkeninin de kullanılan metaforlara ve sayılarına ilişkin anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Kullanılan metaforlardan çoğu, her eğitim düzeyinde ve her iki cinsiyette de kullanılmış olup, neden olarak da benzer açıklamalar ile ifade edilmiştir. Bu nedenle cinsiyet değişkeni ve eğitim düzeyi değişkenine ilişkin detaylı metaforlar ve frekansları ayrıca tablolastırılmamıştır.

2. Cinsiyet ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Kullanılan Metaforlar

Araştırmada kullanılan metaforlar, cinsiyet değişkenine göre olumlu-olumsuz ve nötr olacak şekilde üç grupta toplanarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Olumlu - Olumsuz – Nötr Metaforlar

Okul Türü	Olumlu Metafor		Olumsuz Metafor		Nötr Metafor	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Çorum Anadolu Öğretmen Lisesi	224	159	24	15	1	1
Maltepe Üniversitesi	215	35	5	2	1	-
Toplam	439	194	29	17	2	1

Tablo 3’e bakıldığında katılımcıların genelinde kullanılan metaforların çoğu olumlu metaforlar ($f_{olumlu}:633, f_{toplam}:682$), çoğunluğa göre çok az bir kısmı olumsuz metaforlar ($f_{olumsuz}:46$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca katılımcılardan sadece 3’ü nötr metaforlar kullanmışlardır. Bulgulardan yola çıkılarak yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin algının pozitif yönde olduğundan bahsedilebilir.

3. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramına İlişkin Kullanılan Metaforlar

Araştırmada katılımcılara “Yaşam boyu öğrenme gibidir; çünkü.....” sorusu sorulmuş ve yaşam boyu öğrenme kavramını metaforlara benzetmeleri istenmiştir. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4*Temalara Göre Kullanılan Metaforlar*

Temalar		Metaforlar							
<i>Sağlık</i>	Sağlık	Takım	Spor	Uyku	Hız	Sigara	Alkol	Koşma	
<i>Zaman</i>	Zaman	Saat	Gece	Gündüz	Sonsuzluk	Ölüm	Ölümsüzlük	Yol	
<i>Birey</i>	Arkadaş	Dost	Anne	Baba	Aile	Çocuk	Sevilen	Karakter	
<i>Duygular</i>	Mutluluk	Sevgi	Muhabbet	Aşk					
<i>Teknoloji</i>	Bilgisayar	Para	İnternet	Oyun	Televizyon	Hafıza	Kartı		
<i>Hayvan</i>	At	Fil	Karınca						
<i>Doğa</i>	Ağaç	Deniz	Gökyüzü	Toprak	Çiçek	Yağmur	Güneş	Okyanus	
<i>Gıda</i>	Meyve	Sebze	Acı biber	Ekmek	Şeker	Şarap	Çiğköfte	Yemek	Tuz
<i>Yaşam</i>	Su	Nefes	Hayat						
<i>Eğitim</i>	Eğitim	Okul	Kitap						

Araştırma sorusuna ilişkin alınan cevaplar, kullanılan toplam 682 metafordan sayıca oldukça fazladır. Fakat bu fazlalık, öğrencilerin aynı metaforu birden fazla kullanmasına karşılık gelmektedir. Ayrıca kullanılan metaforlar, araştırmacılar tarafından benzerlikler ve neden bu metaforu kullandığı bilgisi dikkate alınarak, toplamda 10 kategoride birleştirilerek, “sağlık, zaman, birey, duygular, teknoloji, hayvan, doğa, gıda, yaşam ve eğitim” temaları belirlenmiştir. Bu temalar lise-üniversite düzeyi ve cinsiyet değişkeni dikkati alınarak ayrı ayrı sayılmış ve karşılaştırılmış olup her iki kategoriye ilişkin herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Her sınıf ve eğitim düzeyinde aynı metaforların aynı nedenlerle kullanıldığı görülmüştür. Kısaca metaforlar sınıf ve eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadırlar.

Bu temalarda kullanılan metaforlar Tablo 4’te görüldüğü üzere, *Sağlık* temasında; *sağlık, takım, spor, uyku, hız, sigara, alkol ve koşma* metaforlarına karşılık gelmektedir. Katılımcılardan kullandıkları metaforlar ve neden bu metaforları seçtiklerine ilişkin alınan bilgiler doğrultusunda *sağlık* temasına ilişkin kullanılan metaforlar, *öğrenmenin ancak sağlıklı bir beden ve ruha sahip olmamız durumunda gerçekleşeceğini, herşeyin başında sağlığın geldiğini* ve bu nedenle yaşam boyu öğrenmeyi ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu temada yer alan *takım, spor, uyku ve koşma* metaforları, hayatta vazgeçilmezler olarak açıklanmış olup, *hiç durmadan ilerlemek ve hayatı hareketlendiren öğeler* olarak tanımlanmışlardır. Bu açıklamalar yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin algının olumlu ve hayatımızda her zaman var olması gereken ve hayata hareket getiren bir kavram olduğunu göstermektedir. Yine sağlık teması altında yer alan *alkol ve sigara* metaforlarına ilişkin nedenler, *bağımlılık yapmaları, bir kere tadanın bir daha bırakamaması* şeklinde ifade edilmiştir. Bu iki metafor bakıldığında olumsuz metaforlar kategorisinde yer alması gerekirken, metaforlara verilen çünkü;... cevapları sebebiyle olumlu olarak değerlendirilmiştir. Bu metaforlar, yaşam boyu öğrenme kavramının hayatımızda bağımlılık yaptığını, ve öğrenme kavramının katılımcılara yaşattığı mutluluğun vazgeçilmez olarak tarif edildiğini ifade etmektedir.

Zaman temasında kullanılan metaforlar, *zaman, saat, gece, gündüz, sonsuzluk, ölüm, ölümsüzlük ve yol* olarak ifade edilmiştir. *Zaman ve saat* metaforu, *sürekli ilerleyen, durmayan, kontrol edemediğimiz ve ilerlemesini durduramadığımız* şeklinde açıklanırken, *bazen de geçmek bilmeyen* tanımlamasıyla, yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin algının olumlu olmasının yanında bazen, kavrama ilişkin olumsuz algıların da olduğunu göstermektedir. *Gece ve gündüz* metaforları, *biri bittiğinde diğerrinin başladığı, ve*

birbirini takip eden şeyler şeklinde açıklanmıştır. Buradan yola çıkarak yaşam boyu öğrenme kavramının sürekliliğinden ve öğrenmenin birbirini takip edecek şekilde öğrenmelerden oluştuğu söylenebilir. Tablo 4'te belirtilen *sonsuzluk ve ölümsüzlük* kavramı da bu temada yer alan *zaman, saat ve gece-gündüz* metaforlarını destekler nitelikte yine *sürekliliği* ve *sonsuzluğu* ifade etmektedir. Bu tema genel olarak yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin olan algının süreklilik ifade ettiğini ve katılımcıların kontrolleri dışında sürekli devam ettiğini ifade etmektedir. Zaman, saat, ölümsüzlük, sonsuzluk, gece-gündüz gibi soyut kavramların, yaşam boyu öğrenme kavramının somutlaştırılması noktasında çok anlamlı metaforlar olduğu söylenebilir. Bu bulgular göstermektedir ki, yaşam boyu öğrenme kavramı beklenenin aksine katılımcılarda somut olarak anlam kazanmıştır. Yine bu tema altında yer alan *ölüm* metaforu, yine bir önceki temada sigara ve alkolün olumlu nedenlerle yer almasına benzer olacak şekilde, *öğrenmeden yaşamak ölümdür* şeklinde açıklanmıştır. Yine soyut ve olumsuz anlam içeren bir metaforun yaşam boyu öğrenme kavramını olumlu olarak nitelemek amacıyla kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin olmadığı bir hayatı son bulmuş olarak tanımlamaları bu kavramı, yaşantılarında oldukça önemsedikleri ve öğrenmesiz bir hayatı yaşamış saymadıkları şeklinde ifade edilebilir.

Birey teması altında yer verilen metaforlar, *arkadaş, dost, aile, anne, baba, çocuk, öğretmen ve sevilen karakterler* olarak sıralanmıştır. Katılımcılar *arkadaş* metaforuna ilişkin, *bilgilerin yol gösterme bakımından arkadaşına benzediğini, her zaman her koşulda yanımızda olduklarını, faydalanmayı bilenler için hayatta çok şey ifade ettiklerini* belirtmişlerdir. *Dost* metaforu ise katılımcılar için, *doğru yolu gösteren* olarak açıklanmıştır. *Aile, anne ve baba* metaforları, *hayat devam ettiği müddetçe güven vermesi* bakımından yaşam boyu öğrenmeye benzetilirken, *hayatın vazgeçilmezleri, ilk öğrenmelerin ilk kaynakları, zaman içerisinde önemini daha fazla anladıkları, kötü tecrübeler yaşamadan öğrenmelerine temel oluşturmaları* şeklinde açıklanmıştır. Yaşam boyu öğrenme kavramı, bu metaforlar ve açıklamalarından yola çıkılarak, hayatın vazgeçilmezi ve zaman içerisinde ihtiyacını daha fazla hissettikleri bir kavram olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda yaşam boyu gerçekleştirilen öğrenmelerin katılımcılara güven verdiği de bulgular arasında yer almaktadır.

Duygular teması altında ifade edilen metaforlar, *aşk, mutluluk, sevgi ve muhabbettir*. *Aşk* teması, *yaşanması için herhangi bir yaşın olmaması* açıklaması ile yaşam boyu öğrenme kavramının yaştan bağımsız olmasına benzetilirken, *aşık olup yanılabilirsin, öğrendim sanıp yine yanılabilirsin* açıklamasıyla, öğrenmelerden her zaman emin olamayacağımızı, ve yine öğrenmelerin hep daha fazlasının mümkün olduğunu ifade etmişlerdir. *Mutluluk* metaforu ise, *yaşama amacımız* olarak ifade edilirken, yaşam boyu gerçekleşen öğrenmelerin mutluluğumuzu arttırdığı şeklinde ifade edilmiştir. *Sevgi* metaforu ise, paylaştıkça çoğalması bakımından benzetilmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak, yaşam boyu gerçekleştirilen öğrenmelerin, paylaşıldıkça arttığını ve bireyi mutluluğa götürdüğünü ifade etmişlerdir. *Muhabbet* metaforu ise, keyif verici olarak tanımlanmış olup, yaşam boyu öğrenme kavramının katılımcılar açısından keyif veren öğrenmeler olduğu ifade edilmiştir.

Teknoloji teması altında yer verilen metaforlar, *oyun, bilgisayar, internet, para, televizyon, hafıza kartı* olarak sıralanmıştır. *Oyun* metaforu, *kuralları olması ve keyif verici öğrenmeleri gerçekleştirmesi* açısından yaşam boyu öğrenmeye benzetilmiştir. Bu metaforun kullanılmasından da anlaşılacağı üzere, yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin kuralların ve ilkelerin varlığı, katılımcılar tarafından bilinmektedir. Ve bu öğrenmeler keyifli öğrenmeleri beraberinde getirmektedir şeklinde ifade edilebilir. *Bilgisayar, internet, televizyon ve hafıza kartı* metaforları ise *akıllı insan işi* olarak tanımlanmış olup, *bilgilerin asla yok olmadığı, kullanıcıya her ihtiyaç duyduğunda sunan, sürekli kendini geliştiren, her bilgiyi içinde barındıran ve depolayan* araçlar olarak ifade edilmişlerdir. Bu benzerliklerden yola çıkılarak katılımcılar yaşam boyu öğrenme kavramını, sürekli ihtiyaç duyulan, bireylerin kendini geliştirmelerini sağlayan, bireyleri akıllı olmaya yönlendiren ve her ihtiyaç duyduklarında başvurabilecekleri bir kavram olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Hayvan teması altında, *at, fil ve karınca* en çok görüşün birleştiği metaforlardır. *At* metaforu, sürekli yorulmadan koşabilen olarak, *fil* metaforu, eğitilebilirlik açısından, *karınca* metaforu ise çalışkanlığı ile kodlanması bakımından yaşam boyu öğrenme kavramına benzetilmiştir. Metafor açıklamalarından anlaşıldığı üzere, yaşam boyu öğrenme kavramı, bireyleri eğiten ve süreçte kavram olarak kendini geliştiren, eğitilebilir, dinamik ve hayatına dahil edilen bireyi, çalışkan olarak niteleyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Doğa teması altında yer verilen metaforlar, *ağaç, güneş, gökyüzü, toprak, çiçek, yağmur, deniz ve okyanus* olarak sıralanmaktadır. *Ağaç* metaforu, gittikçe büyüyen, büyüdükçe çiçek açarak meyve veren ve yaşam boyu öğrenmelerin başkalarına faydalı olabilen, dalları bakımından çok farklı alanlarda yer alabilen, doğadaki varlığı ve çokluğu bakımından evrenitemsil eden, yıllar geçtikçe köklerini sağlamlaştıran ve öğrenme bakımından zamanla daha çok donanımlı bireyler yetişmesine olanak tanıyan şekilde açıklanmıştır. *Güneş* metaforu ise, etrafına ışık saçan, insanları ısıtan ve onlara enerji veren, yaşamın devamı için mecbur olduğumuz ve kaynak olarak sonsuzluğu ifade edecek şekilde açıklanmıştır. Bu yönleriyle yaşam boyu öğrenme kavramı katılımcıların bakış açısıyla, insanları aydınlatan, onları sonsuz bilgi kaynağına yönlendiren ve daha pozitif enerjili bireyler olmalarını sağlayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. *Gökyüzü, toprak, çiçek* metaforları, sürekli var olan fakat sınırlarına ulaşamayan olmasıyla, rengarenkliği ve her şeye ev sahipliği yapmasıyla, sadıklığı ve ekilenin biçilebilmesi ile, yaşam boyu öğrenme kavramına benzetilmiştir. Bu metaforlardan yola çıkılarak yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin katılımcı görüşleri, hiç bir zaman tam olarak sınırlarının bilinemeyeceği fakat bu bilinmezliğin ise kavramı asla hayatımızdan uzaklaştırmadığı, bilakis gökyüzü kadar her gün yaşantımızda görerek varlığına şahit olduğumuz, farklı bakış açıları ve öğrenmeleri içinde barındıran, ve kavrama ilişkin yapılan hiç bir yatırımın karşılıksız kalmayacağı şeklindedir. *Yağmur, deniz ve okyanus* metaforları, insana mutluluk veren ve sürpriz şekilde ortaya çıkan, sonsuz şekilde açıklanırken aynı zamanda fazlalıkları ve derinliklerinde zararlı olabileceğini, sel olabileceğini, vurgun yenebileceğini ifade etmişlerdir. Bu açıklamalardan yola çıkılacak olursa, yaşam boyu öğrenme kavramına olan algı, olumlu olduğu kadar bu öğrenmelerde derinleşmeler, olumsuz özelliklere neden olacaktır şeklinde ifade edilmiştir.

Gıda teması altında birleşen metaforlar, *meyve, sebze, acı biber, ekmek, şeker, şarap, çiğköfte, yemek ve tuz* olarak sıralanmıştır. *Meyve ve sebze* metaforları, hayatımızın devamı konusunda gereklilikleri bakımından yaşam boyu öğrenmeye benzetilmiştir. *Acı biber* metaforu ise, yemeklere lezzet katan ama fazlasında zararlı olduğu ve yemeği yenilmez yapmasıyla ifade edilirken, yaşam boyu öğrenmenin yine dozunda hayata olumlu katkılara olurken, fazlasının hayatı olumsuz etkileyeceğine değinilmiştir. *Ekmek ve şeker* metaforu ise, temel ihtiyaçlarımız olması ile benzetilmiş, yokluklarında hayatın tatsız ve aç olacağı ifade edilmiştir. Bu açıklamalardan yola çıkılarak, yaşam boyu öğrenmelere yer verilmeyen yaşantıların tatsız ve yok olmaya mahkum olacağı sonucuna ulaşılmaktadır. *Şarap* metaforu ise, yıllandıkça asıl tadını bulan, zamanla bağımlılık yapan olarak ifade edilmiştir. Buradan yola çıkarak yaşam boyu öğrenmenin zamanla daha fazla katkılarının olduğu sonucu çıkartılabilir. *Çiğköfte, yemek ve tuz* metaforları ise hayata tat veren küçük ama zaruri detaylar olarak yer alırken, yemek metaforu emeksiz bir şeye benzemeyeceği şeklinde ifade edilmiştir. Buradan yola çıkılarak tüm gıda temasında yer alan metaforların ortak noktası hayata tat vermek olarak ifade edilmiş olup, yaşam boyu öğrenme kavramında bireylerin hayatlarını güzelleştirdiklerini fakat emek harcanarak daha fazla güzelleşeceğini ifade etmişlerdir.

Yaşam teması altında yer alan metaforlar, *su, nefes ve hayat* olarak sıralanmaktadır. Bu temada yer alan metaforların ortak noktası, onlarsız hayatın olmayacağı şeklinde açıklanmıştır. Bu metaforlar, yaşam için duyulan temel ihtiyaç olması bakımından yaşam boyu öğrenme kavramına benzetilmiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramı bireylerin hayatlarında “her daim yer alması gerekmektedir” şeklinde ifade edilmiştir.

Eğitim temasında yer alan metaforlar, *eğitim, okul ve kitap* metaforlarıdır. Bu metaforlar, hayatta kaçamayacağımız kavramlar olması bakımından yaşam boyu öğrenme kavramına benzetilmiş olup, eğitimin sürekli oluşu ve her yeni bilgiye bu kavram aracılığı ile ulaşılması bakımından yaşam boyu öğrenme kavramına benzetilmiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramı yaşamda yer aldığı sürece, yeniliklere ev shaipliği yapacaktır şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4'te açıklanan ve yaşam boyu öğrenme kavramının yerine kullanılan "sağlık, zaman, birey, duygular, teknoloji, hayvan, doğa, gıda, yaşam ve eğitim" metaforları, bu kavrama ilişkin lise ve üniversite öğrencilerinin algılarını ortaya çıkarmaktadır. Kullanılan metaforlar ve demografik özellikler incelendiğinde cinsiyet değişkeni ve eğitim durumu/düzeyine ilişkin metaforlar farklılaşmamaktadır. Her eğitim düzeyinde ve her iki cinsiyette de, aynı metaforlar sayıca çok fazla tekrarlanmış olup, 10 temada birleştirilen tüm metaforlar hem lise düzeyinde, hem de üniversite düzeyinde çoğu katılımcı tarafından kullanılmıştır.

4. Sık Tekrarlanan ve Farklılıklarına Göre Metaforlar

Araştırmada kullanılan metaforlar içerisinde, sayıca çok fazla tekrar eden metaforlar ve sayıca çok nadir kullanılan ve araştırmacılar açısından farklı bulunan metaforlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

Sıklıklarına ve Farklılıklarına Göre Metaforlar

Durum	Sık Tekrarlananlar	Farklı Kullanılanlar
Metaforlar	Su	İşkence
	Yol	Sakal
	Anne	Omurilik
	Nefes	Freud
	Zaman	Müsvedde
		Sülük
		Raket
		Tırnak
		Ayakkabı Kutusu
		Fil
		Zulüm
		Kuru Fasulye
		Karbon Döngüsü

Su, yol, anne, zaman ve nefes metaforları her 4 katılımcıdan 1'inin listesinde yer almaktadır. Bu bulgudan yola çıkılarak, yaşam boyu öğrenme kavramı, yaşamın devamı için temel ihtiyaç ve bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. İşkence metaforu, istenmeyen oluşu bakımından, sakal metaforu, kesildikçe yenisinin eksilmeden çıkması bakımından, omurilik metaforu, insanı ayakta tutan temel vucut parçası olarak, freud metaforu, saçma-sapan fikirleri olması bakımından, müsvedde metaforu, temize çekmeye hiçbir zaman vakit bulunamaması bakımından, sülük metaforu, hayatımıza yapıştığında bırakmaması bakımından, raket metaforu, hayatımıza yön vermesi bakımından, tırnak metaforu, kesildikçe yenisinin çıkması bakımından, ayakkabı kutusu, içinden çıkacağının tahmin edilemez oluşu bakımından, fil metaforu, eğitilebilir ve eğitildiği şekliyle hayatını devam ettirmesi

bakımından, zulüm metaforu, sürekli bir duruma şartlandırılması bakımından, kuru fasulye metaforu, yenildikten sonra insanı zor durumda bırakması bakımından ve son olarak karbon döngüsü metaforu, süreklilik ve devamlılık bakımından yaşam boyu öğrenmeye benzetilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimler toplumsal, kültürel, siyasi ve ekonomik anlamda hayatın her alanında bireylerin eğitim ihtiyacını arttırmıştır. Bu koşullarda günümüzde insanların var olan potansiyellerini gün yüzüne çıkarması ve yeni öğrenmelere kapı açması bakımından yaşam boyu öğrenme kavramının önemi tartışılmaz. Yaşam boyu öğrenme bireyleri her yaşta, her zaman ve her alanda öğrenmeye sevk eder.

Araştırmada hayatın başında olan öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kavramını, bu kavrama ilişkin görüşlerini rahatlıkla düşünme ve muhakeme etme yeteneklerini göstermelerine yardımcı olacak metaforlar aracılığı ile tasvir etmeleri istenmiştir. Böylece soyut bir kavram olarak karşımıza çıkan yaşam boyu öğrenme kavramı, öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerinin bu kavramı kendi deneyimleri ve metaforları ilişkilendirmeleri ile bu çalışmada somutlaştırılmıştır. Böylece Saban (2004)'nın da belirttiği gibi tecrübelerin dili ile yaşam boyu öğrenme kavramı üniversite öğrencileri (öğretmen adayları) ve lise öğrencileri tarafından tanımlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın sonucunda cinsiyet ve üniversite-lise eğitimi ayrımı olmaksızın yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin verilen metaforların çoğunun olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan öğrencilerin çoğunun yaşam boyu öğrenmeye kapılarının açık olduğu görüşüne varılabilir. Öğrencilerin, günümüzde yaşam boyu öğrenmenin artık inkâr edilemeyecek bir öneme sahip olduğunun bilincinde oldukları görülmüştür. Çalışmada ulaşılan metaforların birbirine benzerliği ve neden bu metaforu kullandığı bilgisi dikkate alınarak bu metaforlar “sağlık, zaman, birey, duygular, teknoloji, hayvan, doğa, gıda, yaşam ve eğitim” olmak üzere 10 tema altında toplanmıştır. Bu temalardan yola çıkılacak olursak, yaşam boyu öğrenme kavramının hayatımızın her alanında bir gereksinim olduğunu söyleyebiliriz. Aile teması yaşam boyu öğrenme kavramının hayatımızdaki vazgeçilmezliği ve bize kattıklarını simgelerken, sağlık kavramı her durumda önceliklerimize ve bu önceliklerimizin hayatımızın diğer olgularında başat faktör olarak yaşantımızda yer almasını ifade etmektedir. Öğrencilerin bu temaları kullanım sebepleri incelendiğinde her metaforun aslında hayatımızda her an değişen dinamik kavramları işaret ettiği görülmüştür. Bu benzetmelerden yola çıkılarak yaşam boyu öğrenme kavramının öğrenciler için yaşantılarında dinamik olan her kavramın dinamikliğini aslında yaşam boyu öğrenmeleri harekete geçirerek dinamik hale getirdikleri sonucu çıkartılabilir. Bu temalardan farklılık gösteren metaforlara bakıldığında da yine metafor ve kavram arasındaki bağlantının açıklamasında yaşam boyu öğrenme kavramının hayatın her alanında ansızın gereksinim duyulabileceği, sürekli olması gibi düşüncelere yer verilmiştir. Ayakkabı kutusu metaforundan yola çıkıldığında, sosyal öğrenmelerin ve hayatın içerisinde yer alan yeni kavramların, yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilişkilendirilmesi öğrencilerin günlük yaşantılarına yaşam boyu öğrenme kavramını dahil ettiklerini ve bu öğrenmelerin her geçen gün güncel yaşamla etkileşimli olarak sağlandığı sonucunu göstermektedir. Bu metaforlar da bizleri yine temalara dahil edilemeseler de temelde yaşam boyu öğrenmenin hayatımızın her alanında büyük bir gereksinim olduğu sonucuna götürmüştür.

Metaforlara ilişkin yapılan çalışmalarda, (Güveli, İpek, Atasoy & Güveli, 2011)'de görüldüğü üzere, özellikle soyut kavram kargaşalarının yaşandığı kavramlara ilişkin algıların belirlenmesinde metaforlar yol gösterici olmaktadır. Yine, Sosyal ve Afacan, (2012) 'de yaptığı metaforlara ilişkin çalışmada, metaforların, kavramlara ilişkin öğrencilerde oluşan algının büyük resmi görmektedir yardımcı olduğu ve bu alandaki belirsizlikleri gidermede araştırmacılara yol gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenme kavramı hayatımızda vazgeçilemeyecek öneme sahip bir kavram halini almıştır. Kavrama ilişkin belirtilen metaforların büyük çoğunluğu hayatın devamı (hava,su,aile,toprak vb.) ile ilişkilendirilirken bir diğer kısmı ise yaşantılarımızda hayatımızı kolaylaştıracak kavramlara (teknoloji, okul,bilgi vb.) işaret etmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin kendi deneyim ve izlenimleri ile belirttikleri metaforlar ve kavram ile metafor arasındaki kurdukları bağ bu tabloyu açıkça resmetmiştir. Aynı zamanda metaforlar ve bu metaforların kullanılma sebepleri arasındaki ilişki, öğrencilerin kendi farkındalıklarını arttırmada ve bu alandaki yapılacak farkındalık çalışmalarının şekillenmesinde araştırmacılara yol gösterici olacaktır. Bu bağlamda, soyut kavramların somutlaştırılması, bireylerin kendi bildiklerinden yola çıkarak kavramla ilişki kurmasıyla düşünceleri ortaya koyduğu metafor çalışmalarına literatürde daha çok yer verilmelidir. Araştırma verileri yaşam boyu öğrenme kavramının öğrenciler için ne ifade ettiğini ortaya koyarken, hayatlarında bu kavrama nasıl yer verdikleri konusunda bir bulguya ulaşamamıştır. Bu kavrama ilişkin yaşantılarında geçirdikleri tecrübeler incelenerek kavrama hayatlarında nasıl yer verdiklerine ilişkin yapılacak çalışmalar, kavrama ilişkin algının netleştirilmesinde ve yaşantılarında nasıl yer aldığının incelemesi bakımından gelecek araştırmalarda incelenebilir.

Kaynakça

- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 Pisa sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Beşkardeş, S. (2007). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (ingilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*, New York: Milton,Balch and Co.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Güveli E., İpek A.S., Atasoy E., Güveli H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının Matematik kavramına yönelik metafor algıları, *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 2, 2; 140-159.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms, *Kappa Delta Pi Record*,172-175.
- Miles, M. B.& Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (second press). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 135-155.
- Soysal, D. ve Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “Fen ve Teknoloji Dersi” ve “Fen ve Teknoloji Öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-306.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Metaphors on Lifelong Learning Concept

The bridge between knowledge and the individual, which is expected to be built, needs to be reconstructed in societies which develop, renew, and change continuously. Fast changes which occur in knowledge lead individuals toward new ways of searching in reaching and achieving knowledge, and bear the necessities for new learning. Individuals' needs for learning as a consequence of these necessities are reconstructed within each individual's own responsibility, independent of time, environment, and individuals. The concept of *lifelong learning*, which supports individuals' learning in accordance with these needs at all ages, in any place and field and which organizes planned activities for this learning, has come out.

Lifelong learning concept, described as continuous education opportunities provided for individuals during their lives, is used instead of various concepts such as continuing education, informal education, public education, professional education and recreation. According to Bennetts (2001), lifelong learning is described as a tool for people to improve their skills and maximize their potentials. It also has different definitions across individuals and situations due to its independence from time and place (Akkuş, 2008). The variety of these definitions results from the fact that putting the concept of lifelong learning into practice is multi-directional and challenging. The concept of lifelong learning involving the whole learning at school and outside the school is described via metaphors. This means students' turning the knowledge that they already have into a new meaning. Constructing, directing and controlling our ideas about the generation and running of events, metaphors, the most powerful mental tools (Saban, 2004), have been regarded as a way of thinking since 1980s (Lakoff, 1993, cited in, Forceville, 2002). Metaphors, described as change bearing, are words used in different meanings from their real meanings as a result of relation or simulation (Levine, 2005). Metaphorical studies which have increased with the birth of cognitive linguistics were first developed in Lakoff and Johnson's study 'Metaphors We Live By' in 1980 (Beşkardeş, 2007). According to Lakoff (1993), metaphor is a way of thinking and a feature of concepts, but not a feature of words (Forceville, 2002). The function of metaphors bears not only artistic or aesthetic aims, but it is also to understand some certain concepts better and to find out new expressions by making an analogy among concepts. Besides, metaphors are used not only by the people who have special gifts but also used by all people in daily life. They are tools which help people show their thinking and judging skills (Beşkardeş, 2007).

Metaphors, helping us perceive and understand lifelong learning concept from the point of view of other concepts, are tools for revealing the mental links individuals set up about the concept. Miller (1987), used the statement, *language of experience*, for metaphors because of the fact that people give a meaning to their individual experience via metaphors (Saban, 2004). In this sense, the metaphors, teacher candidates and high school students will create, are important for uncovering which experiences about the concept lifelong learning they will associate and determining the experiences about the concept put into practice by them. The metaphors created will help make the lifelong learning concept more concrete and help reveal the mental links between the concepts, learnt long before and which will be learnt later, and the concept of lifelong learning.

As a teaching tool, the most important aspect of metaphor is its being able to create an atmosphere which provides bearing things in mind for a long time (Arslan and Bayrakçı, 2006). Lifelong learning concept, being mentioned more often in literature and in daily life, helps reveal individuals' perceptions, expectations and descriptions about the concept via metaphoric studies. Metaphoric studies are crucial since descriptions about the concept of lifelong learning vary. When the studies carried out about metaphors used in various studies from several fields have been examined, a deficiency about metaphoric studies in the literature was observed. This study aims at determining the ideas of the students studying at universities and high schools about the concept of "*lifelong*

learning” by means of metaphors. This study has been carried out with the teacher candidates studying in the Psychological Counseling and Guidance Programs (medium of instruction: English and Turkish), in Mathematics Teaching Program for Primary Schools, in the Department of Early-Childhood Education, in the Department of Gifted Students’ Education, in the Department of Teaching Students with Mental Disabilities, in the Department of English Teaching in the Faculty Education, in İstanbul Maltepe University and the students studying in Çorum Anatolian Teacher Training High School in the academic year 2013-2014.

This study carried out to determine the metaphors the students studying in the universities and high schools use for the concept of lifelong learning is a phenomenological study. Phenomenological design is a way of study aiming at investigating phenomena which are known; however, at the same time cannot be exactly comprehended. Hence, our study is suitable for phenomenological design from the aspect that perceptions, tendencies and concepts have been searched. Sources of data in phenomenological research studies are those who live the phenomenon the study focuses on and are composed of the individuals or groups who will be able to externalize this phenomenon (Yıldırım and Şimşek, 2006). A semi-structured interview form composed of two sections was used. While demographic features about the participants have been given place in the first section, the question “Lifelong learning is like; because” has been directed to the participants in order to gather the metaphors about lifelong learning. By presenting the question in the data collection tool in a way that allows having more than one answer, the researchers aimed at reaching all metaphors that relate to the concept of lifelong learning. Data were studied with content analysis. In content analysis the main aim is to reach the concepts and relations which will be able to explain the data gathered. The basic process carried out in content analysis is to bring the data which are similar to one another together in the framework of certain concepts and themes and to interpret them by organizing them in a way that reader can understand them (Yıldırım and Şimşek, 2006).

Öğretmen Eğitiminde Dramatizasyon: Öğrenme Kuramlarının Öğretimi Üzerine Bir Çalışma

Dramatization in Teacher Education: A Study on Teaching Learning Theories

Banu YÜCEL TOY*

Öz

Bir öğretim yöntemi olarak drama, tarih, dil, matematik gibi farklı ders alanlarındaki konuların öğretimi için öğrencilerin bir yaşantı, olay, durum, kavram ya da nesneyi tiyatral süreçler içinde tasarlayıp canlandırdığı bir öğretim yöntemidir ve bu yöntemin uygulama tekniklerinden birisi de dramatizasyondur. Bu çalışmanın amacı, öğrenme kuramlarının öğretiminde kullanılan dramatizasyon tekniğinin, öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisini ve bu tekniğe ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla, 62'si deney, 68'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 130 öğretmen adayı ile öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel çalışma gerçekleştirilmiş olup, veriler başarı testi ve dramatizasyon tekniğini değerlendirme ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin öğrenme kuramlarını öğrenmede daha başarılı olduklarını göstermiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrenciler öğrenme kuramlarının bu şekilde işlenmesinin hem öğrenmelerine hem kişisel gelişimlerine hem de öğrenme ortamına olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışma süresince, öğretmen adaylarının, ileride öğretmen olduklarında kendi derslerinde bu tekniği uygulamadan önce, birebir uygulayarak etkilerini kendilerinin deneyimlemeleri sağlanmıştır.

Anahtar sözcükler: Drama, dramatizasyon, öğretmen yetiştirme, öğretim yöntemleri.

Abstract

Drama as a teaching method is defined as the acting of an event, experience, situation, concept, or object by a group of students while teaching topics in various subject fields such as history, language, and mathematics. One of the techniques used in drama is dramatization. The purpose of this study was to examine the impact of teaching learning theories through dramatization on teacher candidates' academic achievement and to reveal their opinions toward this technique. For this reason, a pretest-posttest control group quasi experimental design study was carried out with 130 teacher candidates. 62 were in experimental and 68 were in the control group. Data were collected through an achievement test and dramatization technique evaluation scale. It was observed that prospective teachers in the experimental group were more successful than those in the control group. Moreover, prospective teachers in the experimental group expressed that dramatization had positive effects on their learning, individual development, and learning environment. Additionally, throughout this study, the prospective teachers individually experienced the effects of dramatization by practicing it before they use this technique in their courses in the future.

Key words: Drama, dramatization, teacher education, teaching methods.

* Yrd. Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, e-posta: banutoy@yildiz.edu.tr.

Giriş

Günümüz eğitim anlayışı, sadece başkalarının anlattıklarını ve yazdıklarını olduğu gibi alan kuramsal bilgilerle dolu bireylerin yetiştirilmesi üzerinde değil, yaşayarak aktif bir biçimde öğrenen her yönüyle gelişmiş bireylerin eğitilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Öğrencilere bu zenginliği kazandıracak en önemli yollardan birisi de, öğrenciyi yaşayarak öğrenebileceği, bilgileri doğrudan kabul etmek yerine özümseyebileceği, iç potansiyellerini ortaya koyabileceği, eleştirel ve yaratıcı düşünebileceği, ama sadece düşüncelerini değil duygularını da bütünleştirebileceği bir öğrenme-öğretme ortamının sağlanmasıdır. Bu bağlamda, eğitimde drama öğrencilerin hem zihinsel hem de duygusal ve fiziksel gelişimlerine katkı sağlayan etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Gönen & Dalkılıç, 2003; McCaslin, 1999).

Drama konusunda farklı tanımlar bulunmakla birlikte, kısaca bir veya birden çok insanın bir yaşantı, olay, durum, kavram ya da nesneyi tiyatral süreçler içinde yeniden üretip tasarlaması ve bunu canlandırarak eyleme dönüştürmesidir şeklinde tanımlanabilir (Gönen & Dalkılıç, 2003). Ancak eğitim ortamlarında drama uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte çeşitlenmiş, uygulama amaçları ve yöntemleri farklı olan yaratıcı drama, dramatik oyun, dramatizasyon, oyun kurma, rol oynama, çocuk tiyatrosu, psikodrama, katılımcı tiyatro, gelişimsel drama, süreç drama, eğitsel drama, eğitimde tiyatro gibi çeşitli tekniklerin ortaya çıktığı görülmüştür.

Program açısından ele alınınca da, 20. yüzyılın başlarından beri dramanın öğretim programları içinde farklı şekillerde yer aldığı görülmektedir. Drama, okullarda tüm yıl okutulan bir ders olarak, mevcut derslerde bir öğretim aracı olarak, ortaokul düzeyinde ikinci bir alan olarak, performans sanatçılarıyla kurulan işbirliği çerçevesinde eğitimde tiyatro yaklaşımı uygulamalarının bir parçası olarak ya da kimi ülkelerdeki okullarda ise drama kulübü, güzel konuşma gibi program dışı etkinliklerin bir parçası olarak yer almaktadır (O'Toole, 2009a; 2009b). Bu bağlamda, Sağlam (2004) dramatik eğitimde, bir sanat olarak drama ve bir öğretim aracı olarak drama olmak üzere iki yaklaşımın söz konusu olduğunu belirtmektedir. İlk yaklaşımda, drama bir ders programında ayrı bir konu olarak yer almakta ve çocuğun kişilik ve sanatsal gelişimine yönelik etkinlikleri içermektedir. Söz konusu bu çalışmanın da temelini oluşturan bir öğretim aracı olarak drama yaklaşımında ise, dramatik oyun tarih, dil, matematik gibi farklı ders alanlarındaki konuları öğretmek için kullanılmaktadır. Her iki yaklaşımı birbirinden ayıran en temel fark, birinin öğrencinin kişilik gelişimine odaklanması, diğersinin ise konunun öğrenci tarafında daha derinlemesine incelenmesini, öğrenilmesini ve anlaşılmasını amaçlamasıdır. Dramanın bir öğretim aracı olarak kullanıldığı ortamlarda, öğrenciler konu ile ilgili kavram ve gerçeklere dayalı bilgiyi öğrenmek için gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri sosyal deneyimleri kurgulayarak oynamaktadır. Bu süreçte öğrenci konuya daha yakından ve kişiselleştirerek bakabilmekte, gerçeğe fantezi yoluyla bakmayı, yüzeyde görünenin altında yatanı görmeyi öğrenmekte ve farkındalıklarını geliştirmektedir.

Eğitimde drama, bireyin özgüven, empati, işbirliği, dayanışma, paylaşma ve sorumluluk duygularının gelişmesine, kendini ifade edebilmesine, değişik yaşantıların farkına varıp yaşamı çok yönlü düşünmesine, farklı görüş açlarına sahip olmasına, yaratıcı ve eleştirel düşünmesine, öğrenmede aktif rol almasına, araştırma yapmasına, anlamlı öğrenmesine ve öğrendiklerinin kalıcılığına katkı sağlayan, kısaca bireyin her yönüyle gelişimini destekleyen bir yöntemdir (Gönen & Dalkılıç, 2003). Özellikle, sanatın diğer kollarından farklı olarak dramanın bireyi entelektüel, duygusal, fiziksel, sözel ve sosyal her yönüyle işin içine dahil etmesi, dramanın öğrenmeyi olumlu yönde etkilemesinin ve güçlü bir öğrenme aracı olmasının en temel nedenidir (McCaslin, 1999). Çünkü bu bütüncül anlayış içerisinde Howard Gardner'ın çoklu zeka kuramı yaklaşımının uygulanmasına, farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin kendine uygun öğrenme durumu içerisinde olmasına ve beynin öğrenmede etkili olan fizyolojik yapısına uygun öğrenme ortamının oluşturulmasına olanak sağlanabilmektedir (Fleming, 2008; Poston-Anderson, 2008). Dramanın öğrenmeyi olumlu yönde etkilemesinin bir diğer nedeni ise, bir öğretim yöntemi olarak çeşitli yollarla öğrenmeyi destekleyebilmesidir. Önder (2000) eğitsel drama içinde sunulan öğrenme türlerinin,

yaşantılara dayalı öğrenme, hareket yolu ile öğrenme, aktif öğrenme, etkileşim yolu ile öğrenme, sosyal öğrenme, tartışarak öğrenme, keşfederek öğrenme, duygusal öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve kavram öğrenme olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, öğrenci merkezli bu yaklaşımları içinde barındırabilen bir yöntemin öğrenme üzerinde olumlu çıktılarının olması beklenmektedir. Dramanın öğrenme aracı olarak kullanıldığında sağladığı yararlarından bir diğeri de, dramanın öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu artırıcı bir etkiye sahip olmasıdır (Fleming, 2008; Poston-Anderson, 2008). Bunun yanı sıra, drama sürecinde öğrenciler düşüncelerini, öğrendiklerini, bilgilerini dramaya entegre edip, dramada sunulan problem ve olaylar çerçevesinde karar vermeyi, problem çözmeyi ve olaylara farklı bakış açılarıyla bakmayı başarabilmektedir. Öğretmenlerden alınan destekle, drama ile bilgilerini anlamlı bir şekilde birleştirebilmekte, kendi öğrendiklerinin ötesinde bilgiyi etkili bir şekilde öğrenebilmektedir. Sözlü ve sözsüz iletişim yollarını geliştirebilmekte, öğrenciler birbirlerini tanıyıp empati geliştirebilmektedir. Dramada sözlü ve sözsüz iletişim yolları çok farklı şekillerde sunulabildiğinden dolayı, öğrenciler öğrendikleri bilgiyi farklı şekillerde deneyimleyebilmekte, böylece bilginin hem transferi hem de kalıcılığı sağlanabilmektedir (Annarella, 1992; Poston-Anderson, 2008). Kısaca, dramanın kullanıldığı eğitim ortamlarında anlamlı bir öğrenme gerçekleşmekte, başka bir ifade ile anlamlı bir şekilde bilgi yapılandırılabilir.

Böylesine çok yönlü bir etkiye sahip olan dramanın söz konusu yararlarının gözlenebilmesi, bu yöntemin eğitim programlarında genel ve özel amaçları ile tutarlı olarak ne oranda yer aldığı ile ilişkilidir (Gürol, 2003). Ülkemizdeki yeri incelendiğinde, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Selahattin Çoruh, Emin Özdemir, Tamer Levent, İnci San ve Ömer Adıgüzel gibi eğitimci ve akademisyenlerin drama çalışmalarının gelişmesine ve yaygınlaşmasına öncülük etmiş oldukları bilinmektedir. Okullarımızdaki uygulamalara bakıldığında ise, özellikle okul öncesi eğitimde kullanıldığı, ayrı bir ders olarak ilk ve ortaöğretim programlarında ve okul öncesi ve ilköğretim öğretmen eğitimi bölümlerinde okutulduğu görülmektedir. Ayrıca çeşitli dernek ve özel kuruluşlarca (Çağdaş Drama Derneği, Oluşum Drama Enstitüsü, vb.) öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve öğrencilere drama/yaratıcı drama kursları, yaratıcı drama liderliği/eğitmenliği kursları ve hizmet-içi eğitimleri verilmekte, Ulusal Drama Seminerleri ve Drama Liderleri Buluşması gibi etkinlikler düzenlenmektedir. Ayrıca ilköğretim 4 ve sonraki sınıflar için drama seçmeli ders olarak programda yer almaktadır. Anadolu Üniversitesi ile imzalanan protokolle sertifika temelli uzaktan eğitim programları kapsamında drama eğitimi sertifika programları da açılmıştır (M.E.B. Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, 2010). Mesleki ortaöğretim okullarında Çocuk Gelişimi ve Eğlence Hizmetleri alanında, Güzel Sanatlar Lisesi'nde drama/yaratıcı drama dersleri ve modülleri okutulmaktadır. Öğretmen yetiştiren lisans programlarına bakıldığında ise, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümlerinde drama dersi olmasına rağmen, diğer öğretmen yetiştirme programlarında dramanın sadece öğretim yöntemleri ile ilgili derslerde yer verilen bir konu ile sınırlandırıldığı görülmektedir (Kaya, 2004; Tahta, 2000). Ayrıca, 1999-2000 yılından beri Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde İlköğretim Anabilim Dalı'nda Yaratıcı Drama Tezli ve Tezsiz Yüksek Lisans Programları bulunmaktadır. Ancak bu uygulamalara rağmen, öğretmenler üzerine yapılan çeşitli çalışmalarda, öğretmenlerin drama yöntemi ve tekniklerini bilme ve uygulama konusunda tam anlamıyla yeterli olmadıklarını ortaya koymaktadır (Yıldırım & Gürol, 2010; Yiğit, Tural, Alev & Aydın, 2009).

Yapılan çalışmalar ve ilgili alan yazın, eğitim-öğretim süreçlerinde drama yönteminin etkili bir şekilde derslerde kullanılabilmesi için, öncelikle öğretmenlerin yetersizliklerini gidermeye yönelik hizmet içi eğitimlerin daha yaygınlaştırılması ve sıklaştırılması gerektiği belirtilmektedir. Ancak bu çalışmada, durum daha farklı bir bakış açısından ele alınmıştır. Özellikle, drama ile ilgili bir ders almayan öğretmen adaylarının, dramayı ileride öğretmen olduklarında kullanacakları bir öğretim yöntemi olarak öğrenmeden önce, kendilerinin öğrenmede bir araç olarak kullanmaları ve sonuçlarını birebir yaşayarak görmeleri amaçlanmıştır. Bu noktada, Okvuran'ın (2002) geçmişten günümüze öğretmen eğitiminde drama eğitimine yönelik yapılan uygulamaları aktardığı çalışmasında da, öğretmen adaylarının drama oyunlarına bizzat katılmaları ve yaşamaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Bununla birlikte, eğer Dewey'in belirttiği gibi yaşayarak öğrenme ve deneyime dayalı öğrenme en etkili yollardan biri ise, bu sayede öğretmen adaylarının önce kendi derslerinde bir öğrenme aracı olarak dramayı deneyimlemeleri ve öğrenme üzerindeki etkilerinin farkına varmaları istenmiştir. Bu amaçlarla, bu çalışmada öğrenme kuramlarının öğretiminde drama türlerinden daha çok yetişkinlere dönük olan, ciddi, planlı, provalı ve metne bağlı diye tanımlanan biçimsel drama (Demirel, 1998; Ocak, 2012) olarak da ifade edilen metine bağlı dramatizasyon tekniği (Adıgüzel, 1993) kullanılmıştır. Dramatizasyon, Kavcar (1986) tarafından bir konu ya da durumun canlandırılması ve yaşantıya dönüştürülmesi olarak tanımlanmakta ve bu tekniğin eğitimde kullanılmasını oyun biçiminde eğitim yani eğitimin oyunlaştırılması olarak nitelemektedir. Metinden yaşama aktarılan bir eylem olarak ifade edilen dramatizasyonda yaşanan, görülen veya okunan bir olay veya durumun roller verilerek seyirci grubu önünde canlandırılması söz konusudur ve canlandırmayı yapanlar aktiftir (Aykaç, 2005; Genç, 2003). Aslında drama eğitim bilimcileri dramanın süreç içerisinde geliştiğini, gösteri haline dönmemesi gerektiğini ve doğaçlamanın esas olduğunu ifade etmektedirler (Okvuran, 2002). Ancak bu çalışmada, kalabalık bir sınıf ortamı ve ders içeriği için verilen kısıtlı zaman dilimi, doğaçlamanın esas olduğu diğer drama tekniklerinin uygulanmasını sınırlandırmaktadır. Bu koşullar altında, en azından bir drama tekniğini deneyimleyerek drama yönteminin etkililiğine ilişkin farkındalık uyandırmak adına, öğretmen adaylarının önceden hazırlanmasına imkan tanıyan metine dayalı dramatizasyon tekniği tercih edilmiştir. Böylelikle kalabalık sınıflarda drama tekniklerini uygulamaya dönük yol gösterici olabileceği de düşünülmektedir. Kalabalık sınıflarda dramatizasyon tekniğinin kullanılmasının öğrenmeye etkisi ile ilgili ilişkilendirmesi iki şekilde gerçekleşeceği beklenmektedir. Birincisi, canlandırma yapacak grubun işlediği konuyu hazırlık ve canlandırma sürecinde öğrenmesi; ikincisi ise, izleyicilerin canlandırma süresince konuya uygun hayattan örnekleri canlı olarak görmeleri, kuramı hayatla ilişkilendirmeleri ve zihinlerinde daha anlamlı yapılandırarak öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Aslında, yazar tarafından daha önceki yıllarda yapılan dramatizasyon uygulamalarında, öğrencilerin bu tekniğin etkilerine ilişkin olumlu görüşlerde bulundukları görülmüştür (Yücel-Toy, 2011). Ancak, bu çalışmayı farklı kılan nokta, araştırmayı deneysel bir desen çerçevesinde yürüterek, etkilerinin bu tekniği deneyimleyen ve deneyimlemeyenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesini sağlamasıdır.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın temel amacı, öğrenme kuramlarının öğretiminde dramatizasyonun öğretmen adaylarının başarısına etkisini ve bu tekniğe ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda, araştırmaya yön veren iki temel araştırma sorusu bulunmaktadır.

1. Öğretmen adaylarının ön-test başarı puanları ve genel not ortalamaları (GNO) kontrol edildiğinde, dramatizasyonun uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubun son-test başarı puanları arasında fark var mıdır?
2. Dramatizasyonun uygulandığı sınıfta yer alan öğretmen adaylarının bu tekniğin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Ankara'daki bir devlet üniversitesindeki bir öğretmen yetiştirme programına kayıtlı ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Deney grubunda 62, kontrol grubunda 68 olmak üzere toplam 130 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Deney grubunda 62 öğrenciden 38'i kadın, 24'ü erkek; kontrol grubunda da 68 öğrenciden 39'u kadın, 29'u erkek öğrencidir. Ancak ön teste deney grubundan 58, kontrol grubundan da 57 öğrenci katıldığından dolayı, istatistik analizleri toplam 117 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Başarı Testi: Öğrencilerin öğrenme kuramlarını öğrenmedeki başarılarını ölçmeye yönelik başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle bu konuların belirtke tablosu hazırlanmış ve buna göre 30 çoktan seçmeli test maddesinden oluşan bir test geliştirilmiştir. Kapsam geçerliliği sağlamak amacıyla, Eğitim Bilimleri alanından 4 öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiştir. Görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra pilot test uygulaması, bu dersi almış olan 171 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. ITEMAN 4 programı aracılığıyla madde analizi yapılmış ve testin güvenilirliği düşüren ve madde ayırt edicilik değerleri 0.20-30 arasında olan maddeler yeniden düzenlenmiş, 0.20'nin altında olan 6 madde testten çıkarılmıştır. 24 maddeden oluşan nihai testin güvenilirliğini gösteren Kuder Richardson (KR)-20 değeri .71 bulunmuştur. Bu değer, Linn ve Gronlund'e (2005) göre kabul edilebilir düzeydedir.

Dramatizasyon Tekniğini Değerlendirme Ölçeği: Deney grubundaki öğrencilerin dramatizasyon tekniğine ilişkin görüşlerini almak üzere "Dramatizasyon tekniğini değerlendirme ölçeği" uygulanmıştır. Başlangıçta 30 maddeden oluşan bu ölçek, araştırmacı tarafından hem ilgili yazın taranarak hem de önceki yıllarda öğrencilerin derse yönelik değerlendirme sorularına verdikleri görüşler dikkate alınarak geliştirilmiş ve pilot çalışması bu çalışmadan önceki yıl dramatizasyon tekniğinin uygulandığı iki farklı bölümde gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya 114 öğrenci katılmıştır. Ölçeklerinin geliştirilmesine yönelik olarak, Tezbaşaran (2008), üç yaklaşım önermektedir. Bunlar, korelasyonlara dayalı madde analizi, alt-üst grup ortalamalarının farkına dayalı madde analizi, basit doğrusal regresyon tekniğiyle madde analizi ve faktör analizidir. Bu yaklaşımların uygulanması sonucunda 5 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını ortaya koyabilmek amacı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen Bartlett küresellik testi (Bartlett's Test of Sphericity= Yak. $\chi^2 = 1286.241$, $p = 0.000$) reddedilmesi ve KMO uygunluk ölçütü (Kaiser-Meyer-Okin Measure of Sampling Adequacy= .808) değeri 1'e yakın olması çalışılan verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Faktörlerin belirlenmesi için Ana Bileşenler (Principal Components) yönteminden, faktör yapısını daha basit hale getirerek faktör yüklerinin belirlenmesi için ise Varimax Rotasyon yönteminden yararlanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 25 maddenin 4 faktör üzerinde yüklendiği görülmüştür. Faktör yükleri .32'den büyük olan (Tabachnick & Fidell, 1996) maddeler incelendiğinde, dört yapının ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrenmeye etkisi ile ilgili 5, işlenen konu ile ilişkilendirilmesinin etkisi ile ilgili 6, öğrenme ortamına etkisi ile ilgili 6 ve öğrencilerin kişisel gelişimlerine etkisi ile ilgili 8 maddeden oluşmaktadır. Bu nihai formun güvenilirliği, Cronbach α katsayısı, .89 bulunmuştur. Oluşan alt ölçeklerin güvenilirliği ise sırasıyla .79, .63, .76 ve .91' dir. Bu çalışmada deney grubuna uygulanan bu nihai ölçeğin genelinin güvenilirliği .93, alt ölçeklerin ise .92, .73, .87 ve .86 bulunmuştur.

Denel İşlem

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplu ön-test son-test yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Eğitim psikolojisine yönelik bir ders kapsamında işlenen öğrenme kuramlarından **klasik koşullanma, edimsel koşullanma, sosyal öğrenme, gestalt ve bilgiyi işleme kuramları ve güdülenme konuları** üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda düz anlatım ve soru cevap tekniği ile dersler işlenirken, deney grubunda bu yöntem ve tekniklere ek olarak metine bağlı dramatizasyon (biçimsel drama) tekniği kullanılmıştır. Uygulama haftada 3 saat olmak üzere 6 hafta süresince uygulanmıştır. Denel işlem süreci şu şekilde özetlenebilir.

1. **Grup oluşturma:** Deney grubunda öğrenme kuramları konularına geçilmeden dört hafta önce, öğrencilerden 5-7 kişiden oluşan 10 grup oluşturmaları istenmiş ve kura çekilerek, konular gruplara dağıtılmıştır.
2. **Ön bilgilendirme:** Her gruptan kendi konularını iyice çalışıp öğrenmeleri ve konuları ile ilgili gerçek hayatta yaşanan olay ve durumları belirleyip sınıfta canlandırmaları istenmiştir. Öğrenme hayat boyu her yerde gerçekleşen bir süreç olduğu için sorumlu oldukları kuramlara uygun olmak

şartıyla hayatın her kesitinden bir durumu dramatize edebilecekleri belirtilmiştir. Dolayısıyla, bazen ev, bazen okul, bazen de iş hayatından durum ve olaylar canlandırılabilmiştir.

3. *Ön-testin uygulanması:* Öğrenme kuramları konuları işlenmeden ve dramatizasyonların sunumunun bir hafta öncesinde başarı testinin ön testi hem deney hem de kontrol grubunda uygulanmıştır.
4. *Öğretim elemanı danışmanlığı:* Öğrenme-öğretme sürecinde dramatizasyonun kullanılmasının iyi bir planlama gerektirdiği, doğru ve etkin kullanımının önemli olduğu ve bu sebeple öğrencilerin daha önceden bilgilendirilmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Genç, 2003). Bu görüşten hareketle, her grup konunun işlenmesinden iki hafta öncesinden başlayarak her hafta ders sonunda öğretim elemanı ile toplantı yapıp canlandırmayı düşündükleri olayları paylaşmışlar, olayın işlenecek kurama uygun olup olmadığı ve kuramın ilkelerinin oyunla iyi ilişkilendirilip ilişkilendirilmediği, oyunun akış planı ve süre konusundaki sorularını iletmışlerdir. Öğretim elemanı, bu noktalara açıklık getirmeye, anlaşılmayan veya yanlış anlaşılan konulardaki eksiklikleri gidermeye çalışmıştır.
5. *Dramatizasyon metni hazırlama:* Toplantılardan sonra gruplar, ne oynayacaklarına karar verip her grup üyesine rol düşecek şekilde metni yazıp bu metne uygun olarak oyunu sınıfta canlandırmışlardır. Metni kendilerinin hazırlamaları istenmiştir. Çünkü, her insanoğlunun fark edilmek, hatırlanmak ve önemli olmak istediğini ve doğuştan sahip olduğu yaratıcılığı bir şekilde gün yüzüne çıkarmaya ihtiyacı olduğunu belirten Egri (1960), kendimizi yeteneğimize en uygun olan bir yolla ifade ettiğimizde bunu bir derece gerçekleştirebileceğimizi ve drama metni yazmanın da bunlardan biri olduğunu ifade etmektedir. Drama yazmanın öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmesine, yazarken farklı ilişkileri fark etmesine ve özgün olmalarına katkı sağladığına da işaret edilmektedir (Myers & Torrance, 2003).
6. *Dramatizasyonu gerçekleştirme:* Kostüm ve dekor zorunlu olmayıp isteyen gruplar kendi hazırlıklarını kendileri yapmıştır. Ders işlenirken, öğretim elemanı konuyu düz anlatım ve soru cevap ile anlattıktan sonra gruplar yerini alıp yazdıkları metinleri dramatize etmişlerdir. Her konuda iki grup dramatizasyonlarını sergilerken diğer öğrenciler izlemişlerdir. Burada amaç öğrencilere kuram ile ilgili gerçek örnek olaylar göstererek anlamalarını kolaylaştırmaktır.
7. *Oyun ile kuramın ilişkilendirilmesi ve tartışılması:* Gruplar işlenen öğrenme kuramı ile oyunun ilişkisini ve kuramın ilkelerinin hangi boyutlarda yer aldığını dramatizasyon sırasında zaman zaman oyunu durdurarak veya dramatizasyonun sonunda açıklamışlardır. Oyun sonunda varsa izleyen öğrencilerden sorular alınmış, oyun işlenen kuram çerçevesinde tartışılmış ve kuram soru cevap tekniğiyle özetlenerek ders bitirilmiştir.
8. *Son-testin ve ölçeğin uygulanması:* Bütün öğrenme kuramları ve dramatizasyonların bitiminden bir hafta sonra başarı son-testi hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilere "Dramatizasyon tekniğini değerlendirme ölçeği" uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan deneysel çalışmada gruplara öğrenciler rastgele atanamadığından dolayı, dramatizasyon tekniğinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesinde grupların denkliliğini sağlamak üzere kontrol değişkenine dayalı karşılaştırma analizi yapılmıştır. Bu sebeple ANCOVA yöntemi kullanılmıştır. Bunun nedeni ise, hata varyansını azaltmak ve gruplar arası eşitsizliğin olabileceği durumlarda deneydeki yanlılığı azaltmaktır (Stevens, 1996). Bu çalışmada da öğrencilere bireysel farklılıklara sebep olabilecek ön-test puanları ile birlikte genel not ortalamaları (GNO) kontrol değişkeni olarak analize alınmış ve grupların ön-test ve GNO'ya göre düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin dramatizasyon tekniğine ilişkin görüşlerinin analizinde ise betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bütün istatistiksel işlemler IBM SPSS 22.0 bilgisayar programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Dramatizasyonun Akademik Başarı Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başlangıçtaki başarı düzeylerinin göstergesi olarak kabul edilen öntest ve GNO kontrol edildiğinde, deneysel işlem sonucundaki (sontest) iki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla ANCOVA yönteminden yararlanılmıştır. Bu analiz yapılmadan önce kontrol edilmesi gereken varsayımlar vardır. Her bir grup için de ortalamaların normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Deney grubu için ($K-S=.098$, $p=.200$ ve $S-W=.987$, $p=.744$) ve kontrol grubu için ($K-S=.087$, $p=.200$ ve $S-W=.975$, $p=.199$) yapılan testler .05 düzeyinde anlamlı çıkmadığı için normallik varsayımı sağlanmıştır. Bir diğer varsayım, birden fazla kontrol değişkeni olduğu durumlarda bu değişkenler arasında anlamlı ilişkinin olmamasıdır. Genel not ortalaması ile öntest puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon katsayısı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($r=.135$, $p=.145$). Varyansların homojenliği varsayımını test etmek için kullanılan Levene istatistik değeri de anlamlı çıkmamıştır ($F(1,115)=1.376$, $p=.243$). Her bir kontrol değişkeni ile bağımlı değişken arasındaki ve kontrol değişkenleri arasındaki ilişkinin doğrusallığı varsayımı için nokta grafiği çizilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığına ilişkin bulguya rastlanmamıştır. Son olarak, sontest puanları ile kontrol değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren regresyon doğrularının eğimlerinin her grup için eşit olması; bir başka deyişle, her grup için oluşturulan regresyon doğrularının birbirine paralel olması varsayımı test edilmiştir. Bunun için, her bir kontrol değişken ile bağımsız değişken arasındaki “grup X öntest” ve “grup X GNO” ortak etki testi sonuçlarına bakılmıştır. Her iki testin de anlamlı olmadığı bulunmuştur; bir başka ifade ile her iki grup içinde regresyon eğrilerinin eşit olması varsayımı doğrulanmıştır (grup X ön test için $F(1, 116)=.403$, $p>.05$; grup X GNO için $F(1, 116)=3.873$, $p>.05$). Varsayımlara dair elde edilen bu sonuçlar, bu araştırmada elde edilen veriler üzerinde ANCOVA’nın kullanılabileceğini göstermiştir. ANCOVA sonucunda bu iki kontrol değişkeni dikkate alındığında ortaya çıkan düzeltilmiş sontest ortalamaları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Öntest, Sontest ve Kontrol Değişkenleri Dikkate Alındığında Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları

Sınıf	$\bar{X}$ öntest	$\bar{X}$ sontest	$\bar{X}$ düzeltilmiş sontest	<i>n</i>
Kontrol	8.27	15.90	15.81	59
Deney	9.26	16.88	16.97	58

Tablo 2’de verilen ANCOVA sonuçları, öntest ve GNO’lar dikkate alındığında deney ($\bar{X}$ düzeltilmiş=16.97) ve kontrol ($\bar{X}$ düzeltilmiş=15.81) grubundaki öğrencilerin sontest ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F(1,116)=4.002$, $p<.05$, kısmi $\eta^2=.034$). Ancak kısmi etki büyüklüğünün, Cohen kriterine (Steven, 1996) göre küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 2

GNO ve Öntest Kontrol Edildiğinde Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Kaynak	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Kısmi η^2
GNO	1	44.314	.000	.282
Öntest	1	.491	.485	.004
Sınıf	1	4.002	.048*	.034
Hata	113			

* $p<0.05$

Dramatizasyon Tekniğinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Dramatizasyon tekniğinin değerlendirme ölçeğinin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3’de verilmiştir. Dramatizasyonların öğrenmeye etkisi, kuramlarla ilişkilendirilmesinin etkisi, öğrenme ortamına etkisi ve öğrencilerin kişisel gelişimine etkisi olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Ölçekte verilen yanıtlar genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Öncelikle öğrenmeye etkisi alt boyutunda yer alan ifadeler ile ilgili olarak, deney grubundaki öğrencilerin neredeyse tamamı dramatizasyonların konuları daha iyi öğrenmeye, öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasına, soyut kuramları somutlaştırılmasına ve görselleştirilmesine ve kuramların gerçek hayat ile ilişkilendirilmesine olumlu katkı sağladığı konusunda hem fikirdir. Diğer yandan, dramatizasyonların kuramlarla ilişkilendirmesinin etkisi boyutu incelendiğinde, olumsuz ifadelerle öğrencilerin ortalama olarak katılmadığı görülmüştür. “Sadece kendi işlediğimiz kuramı iyi öğrendim” diyen öğrencilerin oranı %16 iken, “Oyunlar, kuram ile ilişkilendirmede başarılı değildi” ifadesine katılanların oranı %11, “Oyunların işlenen kuramla ilgisini anlayamadım” ve “Oyunlar, kuramı anlamamdan ziyade kafamın karışmasına sebep oldu” ifadelerine katılma oranları ise %6’dır. Diğerleri ile kıyaslandığında, “Oyunumuzu hazırlarken, kuramı iyi bir şekilde anlatmak yerine sınıfı eğlendirmeye daha çok odaklandık” ifadesine katılımda artış görülürken, özellikle “Oyunları izlerken, kuramı anlamaktan ziyade oyunun kendisine daha çok odaklandım” ifadesine katılanların oranının katılmayanlardan fazla olduğu fark edilmektedir.

Tablo 3

Dramatizasyon Tekniğinin Değerlendirilmesine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

	1	2	3	4	5			
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılmıyorum ne katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum			
						%	N	$\bar{X}$
								ss
Öğrenmeye etkisi								
Konuları daha iyi öğrenmemi sağladı.	4	2	4	33	58	55	4.40	0.93
Öğrendiğim bilgilerin kalıcılığını sağladı.	4	6	7	46	38	55	4.09	1.01
Soyut kuramların somut gösterimini sağladı.	2	4		35	60	55	4.47	0.84
Soyut kuramların görsel sunumunu sağladı.	2	4	2	33	60	55	4.45	0.86
Kuramların gerçek hayat ile ilişkilendirilmesini sağladı.	4	2	4	51	40	55	4.22	0.90
Kuram ile ilişkilendirilmesinin etkisi								
Sadece kendi işlediğimiz kuramı iyi öğrendim.	20	40	24	7	9	55	2.45	1.17
Oyunların işlenen kuramla ilgisini anlayamadım.	47	36	11	6		55	1.75	0.87
Oyunlar, kuram ile ilişkilendirmede başarılı değildi.	30	43	17	11		54	2.09	0.96
Oyunlar, kuramı anlamamdan ziyade kafamın karışmasına sebep oldu.	53	30	11	4	2	53	1.72	0.95
Oyunları izlerken, kuramı anlamaktan ziyade oyunun kendisine daha çok odaklandım.	17	19	24	26	15	54	3.04	1.32
Oyunumuzu hazırlarken, kuramı iyi bir şekilde anlatmak yerine sınıfı eğlendirmeye daha çok odaklandık.	24	37	17	19	4	54	2.41	1.16
Öğrenme ortamına etkisi								
Dersin eğlenceli geçmesini sağladı.	2	2	2	27	67	55	4.56	0.79
Pozitif bir öğrenme ortamı sağladı.		2	9	31	58	55	4.45	0.74

Dersi öğrenme isteğini arttırdı.		2	15	33	51	55	4.33	0.79
Derse olan katılımımı azalttı	58	33	6	2	2	55	1.56	0.83
Derse devamlılığımı arttırdı.	4	15	9	33	40	55	3.91	1.19
Derse olan ilgimi azalttı.	58	33	2	6	2	55	1.60	0.91
Kişisel gelişime etkisi								
Bu çalışmalar sayesinde kendime olan güvenim arttı.	2	6	15	35	44	55	4.13	0.98
Heyecanımı yenmemde yardımcı oldu.	2	4	13	38	44	55	4.18	0.92
Yaratıcılığımı geliştirdi.	2	2	13	49	35	55	4.13	0.84
Düşünme becerilerimi geliştirdi.		4	17	44	35	54	4.11	0.82
Toplum önünde konuşabilme becerimi geliştirdi.			7	60	33	55	4.25	0.58
Derse olan tutumumu olumlu etkiledi.	2	6	8	45	40	53	4.15	0.93
Öğretmenlik mesleğine bakış açımı olumlu yönde etkiledi.		9	13	35	44	55	4.13	0.96
Grup üyeleri arasında iletişim arttı.	7	11	6	35	42	55	3.93	1.26

Ayrıca bulgular, öğrencilerin ortalama olarak dramatizasyonların öğrenme ortamına olumlu etkisi olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Nitekim öğrenme ortamının eğlenceli ve olumlu bir atmosferde işlenmesine, derse olan katılıma, devamlılığa, ilgiye ve öğrenme isteğine olumlu yönde etkisi olduğunu ifade edenler, sınıfın büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır. Son olarak, dramatizasyonların öğrencilerin kişisel gelişimlerine etkisi incelendiğinde, elde edilen değerler dramatizasyonların bu konudaki etkisinin de olumlu algılandığını ortaya koymaktadır. Özellikle, “Toplum önünde konuşabilme becerimi geliştirdi” ifadesinde % 93’lük bir katılımın görülmesi dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra, bu tekniğin kendilerine güvenlerini arttırdığını, heyecanlarını yenmelerine yardımcı olduğunu, yaratıcılık ve düşünme becerilerini geliştirdiğini, grup içi iletişimi güçlendirdiğini, öğretmenlik mesleğine ve derse olan tutumu olumlu yönde etkilediğini ifade edenler de öğrencilerin çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, metine bağlı dramatizasyon tekniğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiş, tekniğin uygulaması öncesi ve sonrasında hem deney hem kontrol grubuna başarı testi uygulanıp karşılaştırılmıştır. Ayrıca, dramatizasyon tekniğinin uygulandığı deney grubunun, bu tekniğe ilişkin görüşleri de alınmıştır. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, dramatizasyon tekniğinin uygulandığı sınıfın geleneksel yöntemin uygulandığı sınıftan anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu göstermiştir. Dramatizasyonların öğrenmeye etkisine yönelik öğretmen adaylarından alınan görüşler de, dramatizasyonların konuları daha iyi öğrenmeye, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına, soyut kuramların somut gösterimine, soyut kuramların görsel sunumuna ve kuramların gerçek hayat ile ilişkilendirilmesine katkı sağladığı yönündedir. Eğitim Psikoloji dersinde, drama yönteminden yararlanan Bolton-Gary (2013) de, durumları daha iyi değerlendirdiklerini, öğrendiklerini öğrenme ortamına aktarabildiklerini ve öğrendiklerini diğer derslere de genelleyeabildiklerini ifade etmişlerdir. Önal-Çalışkan ve Üstündağ’ın (2010) Ölçme ve Değerlendirme dersinde yürüttükleri yaratıcı drama çalışmalarının sonucunda da, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili soyut kavramları somutlaştırarak daha iyi kavrama, farklı durumlarda kullanma, kavramsal yanılgıları giderme ve kendi eksikliklerinin farkına varma olanağı elde ettikleri belirlenmiştir. Annarella (1992), dramanın öğrencilerin bildiklerini somut bir eyleme dönüştürdükleri, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi destekleyen öğrenci odaklı bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, Andersen (2004) dramanın otantik öğrenme ortamlarında durumlu öğrenmeyi (situated learning) destekleyici olduğunu; bir başka ifade ile gerçekçi ortamlarda

-mış, -miş gibi davranarak yaşayarak öğrenmeyi, kuramsal bilgiyi uygulayabilmeyi ve akademik ortamlardan ziyade gerçek güncel hayatla ilişkilendirmeyi, öğrenilen kavram ve becerileri farklı ortamlara transfer edebilmeyi, daha motive olmayı, dolayısı ile etkili öğrenmeyi sağladığını belirtmektedir.

Dramatizasyonların öğrencilerin kişisel gelişimlerine etkisi açısından ise, çoğunluk kendilerine güvenlerinin arttırdığını, heyecanlarını yenmelerine ve toplum önünde konuşabilme becerilerine yardımcı olduğunu, yaratıcılık ve düşünme becerilerini geliştirdiğini, grup içi iletişimi güçlendirdiğini, öğretmenlik mesleğine ve derse olan tutumu olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Kaya (2004), Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde, Ormancı ve Şaşmaz Ören (2010) Celal Bayar Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde okutulan drama dersini alan öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin dramanın kendine güvenlerinin, toplum önünde kendilerini ifade edebilme becerilerinin ve iletişim becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada, McLauchlan (2007) ilköğretim öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yürüttüğü drama dersinde, öğretmen adaylarının ilk başta akranlarının önünde tiyatral bir performans yapmaya zorlandıklarını ve rol yapma becerilerinin değerlendirileceği korkusunu yaşadıklarını, ama ilk dersten sonra bu korkunun kalmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda, Poston-Anderson (2003) öğrencilerin dramalara katılımı sonucunda, kendine güvenlerinin arttığını, üst düzey düşünme becerilerinin geliştiğini, farkındalığın geliştiğini, daha iyi anladıklarını ve daha güçlü hissettiklerini belirtmektedir. Aslında, toplum önünde konuşabilme becerisinin gelişmesi ve grup içinde iletişimin artması drama çalışmalarında beklenen bir sonuçtur. Çünkü bireysel yapılan her çalışmanın grupla paylaşılması, her bireyin hem kendisini, hem de diğerlerinin düşüncelerini anlayabilmek ve anladıklarını paylaşmak için etkileşime girmesi, birlikte fikir geliştiren bir topluluk oluşturması, grup olarak tek bir amaca yönelik ortak bir çalışmanın sergilenmesi ve her bireyin çeşitli şekillerde dramada katılım göstermesi, grup içinde işbirliğini dolayısıyla birbirine güveni, anlayışı ve iletişimi geliştirmektedir (Annarella, 1992; Cremin, 1998; Poston-Anderson, 2003).

Öğretmen adaylarının dramatizasyonlar sayesinde, dersi öğrenme isteklerinin, derse olan ilgilerinin, devam ve katılımlarının arttığına dair ifadelerinin yer alması, alan yazını tarafından da desteklenmektedir (Bolton-Gary, 2013; Fleming, 2008; Poston-Anderson, 2008). Bu ifadelerinin altında yatan olası nedenlerini, Fleming (2008)'in belirttiği gibi iki şekilde açıklamak mümkündür. Bunlardan birincisi, dramatizasyonlar sayesinde dersin rutin akışına ara verilmesidir. Bir diğer, belki de asıl nedeni ise 7'den 70'e her yaşta bireyin oyun oynama eğilimi içerisinde olması ve dramatizasyonlar sayesinde bireyin oyun içerisinde hem eğlenme hem de hayatı deneyimleme mutluluğunu yaşamasıdır. Nitekim öğrenci görüşlerinde de dramatizasyonların dersin eğlenceli geçmesini sağladığı ifade edilmektedir. Bolton-Gary'nin (2013) Eğitim Psikolojisi dersindeki dramatizasyon uygulamalarında da, benzer şekilde öğrenciler genel olarak keyif aldıklarını ve öğrenme kuramlarına ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Önal-Çalışkan ve Üstündağ'ın (2010) çalışmalarında da, öğrencilerin dramalardan zevk aldıkları ortaya konmuştur. Okvuran (1995) yaratıcı drama üzerine yaptığı çalışmada, her yaşta ve eğitim düzeyinde uygulanabilecek dramanın eğitimin sıkıcı kalıplarını kırıp çağdaş eğitim sistemiyle bütünleşerek kendini geliştirme isteği ve heyecanını duyan öğretmen ve öğrencilerin yetiştirilebileceğini ifade etmektedir. Ancak, bir şeyi öğrenirken iyi bir zaman geçirmenin, o şeyin önemini ve anlamını yitirmesine ve yapıcı bir işin ortaya çıkmamasına neden olacağı görüşünden hareketle, drama gibi sanatsal çalışmaları bir oyun ve zaman kaybı olarak gören anlayış söz konusu olabilir (Annarella,1992). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının üçte birinin, "dramatizasyonları izlerken sadece neler yaptıklarına odaklandıklarını" ya da "oyunu hazırlarken en iyi şekilde konunun anlaşılmasını ve öğrenilmesini sağlamaktan ziyade daha çok sınıfı eğlendirmeye, güldürmeye odaklandıklarını" ifade etmeleri dikkate değer bir bulgudur. Diğer taraftan, bu çalışmada da görüldüğü gibi, dramatizasyonların bilişsel ve duyuşsal gelişime yönelik olumlu etkileri ve eğlenerek de etkili öğrenmenin gerçekleştirildiğini destekleyen benzer çalışmanın sonuçları dikkate alınırsa, artık bu anlayış bir kenara bırakılmalıdır.

Sonuç olarak, bu araştırma, dramatizasyon tekniğinin öğretmen adaylarının öğrenmelerine, öğrenme ortamlarına ve kişisel gelişimlerine olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple, bu çalışmadan iki önemli sonuç elde edilmiştir. Birincisi, öğretmen adaylarının bir öğrenci olarak bu dersi daha iyi ve anlamlı öğrendiklerini ifade ettikleri ve dersteki akademik başarılarının daha iyi olduğu görülmüştür. Bu sebeple, üniversite düzeyinde bile etkisi gözlenebilen bir yöntem olduğu için eğitim fakülteleri dışında her alan ve derste, her eğitim düzeyinde drama tekniklerinin öğretimde uygulamaları yaygınlaştırılmalı, bu konuda çalışmalar yapıp sonuçları karşılaştırılmalıdır. İkinci önemli sonucu ise, öğretmen adaylarının bu teknikle birlikte drama yöntemine yönelik olumlu bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Çünkü bu çalışmada, öğretmen adayları drama tekniklerinin de biri olan dramatizasyonun çeşitli yönden kendilerini olumlu etkilediğini, bizzat deneyimleyerek görmüşlerdir. Bu sayede, bu uygulamaya katılmış öğretmen adaylarının ileride diğer drama tekniklerini de uygulama eğilimi içerisinde olacakları ve kendilerini bu konuda geliştirecekleri ümit edilmektedir. Bu konuda Kaya (2004) ise, öğretmen adaylarının kendilerini tanımalarını sağlayan, aktif katılımı ve yaratıcılığı öne çıkaran dramaların ne kadar yararlı ve gerekli olduğu bilincine drama dersleri sayesinde varacaklarını ve bu sayede öğretmen olduklarında uygulayacaklarını belirtmektedir. Ancak, bu çalışma farkındalığı sağlamak adına dramayı Eğitim Fakültelerinde okutulan ayrı bir ders olmanın yanı sıra, derslerin öğretimine de dahil etmenin önemli ve etkili olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, sadece drama ve tekniklerini değil, diğer öğretim yöntem ve tekniklerini de formasyon derslerinde öğretmen adaylarına uygulatarak öğrenilmesini sağlamanın yanı sıra öğretim elemanları derslerini birebir bu yöntem ve tekniklere uygun işleyebilir. Böylece öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin süreci ve sonucu hem öğrenen hem de öğreten tarafından görmeleri sağlanabilir. Son olarak, Amerika'nın yanı sıra İngiltere ve Avusturalya gibi bazı uluslararası eğitim arenasında da, sanatın öğretim programlarındaki yerinin önemi ve değeri anlaşılmaya başlanmış olmasına karşın, eğitim sistemi içerisinde bu anlayışın yerleşebilmesinin öğretmen adaylarının bu konuda etkili bir şekilde eğitilmesi ve tecrübeli öğretmenlerin ise bu konuda yeterli desteği alması ile başarılabacağı belirtilmektedir (M.Anderson, 2004). Bu sebeple; drama tekniklerinin öğretimde kullanımının ve bu konuda uygulayıcılarına gereken donanımı sağlayacak hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerin arttırılması önemlidir. Bu konuda, her ne kadar ilköğretime öğretmen yetiştiren programlarda drama dersinin gerekliliğine ilişkin görüşler bulunmakta (Kaya, 2004; Yeğen, 2004, 2005) ise de orta öğretime öğretmen yetiştiren programlarda da drama ders olarak verilmelidir.

Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Andersen, C. (2004). Learning in “as-if” worlds: Cognition in drama in education. *Theory into Practice*, 43 (4), 281-286.
- Anderson, M. (2004). The professional development journeys of drama educators. *Youth Theatre Journal*, 18 (1), 1-16.
- Annarella, L.A. (1992). *Creative drama in the classroom*. (ERIC Document Production Service No. ED 391 206)
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Bolton Gary, C. (2013). Living theory: Dramatization in educational psychology. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, 4(3), 147-155.
- Cremin, M. (1998). Identifying some imaginative processes in the drama work of primary school children as they use three different kinds of drama structures for learning. *Research in Drama Education*, 3 (2), 211-224.
- Demirel, Ö. (1998). Türkçe öğretimde çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri. Bulunduğu eser: S.Topbaş (Ed.), *Türkçe öğretimi* (ss.39-54), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Egri, L. (1960). *The art of dramatic writing*. New York: Simon & Schuster.
- Fleming, M. (2008). *Starting drama teaching* (2nd Ed.). New York: Routledge.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 196-205.
- Gönen, M. & Dalkılıç, N.U. (2003). *Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar*. İstanbul: EpsilonYayınevi.
- Gürol, A. (2003). Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde dramanın uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 158. 10 Mart 2015 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/gurol.htm> adresinden alınmıştır.
- Kavcar, C. (1986). Türkçe öğretiminde dramatizasyon yöntemi. *Türk dilinin öğretimi toplantısı*, 83-91.
- Kaya, A. (2004). Öğretmen adayları için drama eğitiminin gerekliliği. N. Aslan (Ed.), *Drama Liderliği, Türkiye 6. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri* (ss.73-78). Ankara: Oluşum Yayınları.
- Linn, R. L. and Gronlund, N. E. (2005). *Measurement and assessment in teaching* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- McCaslin, N. (1999). *Creative drama in the classroom and beyond*. NY: Addison Wesley Longman.
- McLauchlan, D. (200m7). Transmitting transactive pedagogy: A dilemma of pre-service teacher education in drama. *Theatre Research in Canada*, 28(2), 120-129.
- M.E.B. Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı (2010). *Meb 2010 mali yılı performans programı*. MEB: Ankara.
- Myers, R.E. & Torrance, E.P. (2003) *What next? Futuristic scenarios for creative problem solving*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Ocak, G. (2012, Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemAYayıncılık.
- Okvuran, A. (1995) Çağdaş insanı yaratmada yaratıcı drama eğitiminin önemi ve empatik eğilim düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(1), 185-194.

- Okvuran, A. (2002) Drama öğretimi ve dramaya dayalı öğrenme. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 115-131.
- Ormancı, Ü. & Şaşmaz Ören, F. (2010) Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43 (1), 165-191.
- O'Toole, J. (2009a) Strange bedfellows: Drama and education. In J. O'Toole, M. Stinson, & T. Moore (Eds.), *Drama and curriculum: A giant at the door* (pp.11-27). New York: Springer.
- O'Toole, J. (2009b) Drama as pedagogy. In J. O'Toole, M. Stinson, & T. Moore (Eds.), *Drama and curriculum: A giant at the door* (pp.97-116). New York: Springer
- Önal Çalışkan, İ. Ö. & Üstündağ, T. (2010) Ölçme ve değerlendirme dersinde yaratıcı dramanın kullanılmasına ilişkin katılımcı görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 35 (155), 36-48.
- Önder, A. (2000). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Poston-Anderson, B. (2008). *Drama: Learning connections in primary schools*. Australia: Oxford University Press.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: Amaç mı? araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4-21.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd Ed.). New York: HarperCollins Colege Publishers.
- Tahta, F. (2000). Eğitimde drama nedir? Öğretmen yetiştirme lisans programında dramanın yeri. N. Aslan (Ed.), *Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması* (ss. 92-94). Ankara: Fersa Matbaacılık.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (3. Sürüm e-kitap). 1 Şubat 2015 tarihinde http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu adresinden alınmıştır.
- Yeğen, G. (2004). Eğitim fakültelerindeki yaratıcı drama eğitimi. N. Aslan (Ed.), *Drama Liderliği, Türkiye 6. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri* (ss. 51-54). Ankara: Oluşum Yayınları.
- Yeğen, G. (2005). Eğitim fakültelerinde okutulan ilköğretimde drama dersi için içerik düzenleme önerisi. N. Aslan (Ed.), *Dramada Arayışlar, Türkiye 7. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri* (ss. 109-114). Ankara: Oluşum Yayınları.
- Yıldırım, İ.N. & Gürol, A. (2010) Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(3), 729-741. 10 Mart 2015 tarihinde <http://www.newwsa.com/> adresinden alınmıştır.
- Yiğit, N; Tural, G.; Alev, N. & Aydın, Ö. (2009). Fen öğretiminde drama yönteminin kullanım durumlarının ortaya konulması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Science*, 4 (3), 975-993. 10 Mart 2015 tarihinde <http://www.newwsa.com/> adresinden alınmıştır.
- Yücel-Toy, B. (2011). *Öğretmen eğitiminde formasyon derslerinin drama yöntemi ile işlenişine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Gelişim ve öğrenme dersi örneği*. New Trends on Global Education Konferansında sunulmuştur. KKTC.

Extended Summary

Dramatization in Teacher Education: A Study on Teaching Learning Theories

Drama as a teaching method is defined as the acting of an event, experience, situation, concept, or object by a group of students while teaching topics in various subject fields such as history, language, and mathematics. One of the techniques used in drama is dramatization. There are a number of benefits of drama on students' cognitive, affective, moral, social and psychomotor development. In this study, the prospective teachers were guided to use dramatization as a learning tool and to experience individually its effects by practicing rather than learning this technique as a topic of teaching methods. To this end, dramatization based on text, which is one of drama techniques, was used. The purpose of the study was to reveal the impact of dramatization on the teacher candidates' academic achievement and to reveal their opinions toward the effects of dramatization. Research questions for this study are: (1) When teacher candidates' pretest achievement grades and cumulative grade point averages (CGPA) are controlled, is there a significant difference between posttest achievement grades of experimental group and control group? , (2) What are the opinions of teacher candidates in the experimental group regarding the effectiveness of this technique?

This study was conducted in an educational psychology course in a teacher education program. Pretest-posttest control group quasi experimental design study was carried out. In the experimental group, there were 62; and in the control group, there were 68 students. In the experimental group, for all learning theory topics in the course (classical conditioning, operant conditioning, social cognitive, gestalt, and information processing theories and motivation), dramatization was used. A learning theory was assigned to each group and they were asked to prepare and perform dramatization for the given theory by relating the theory to real life. In the control group, traditional teaching methods such as lecturing and questioning were used. Before and after the study, an achievement test was given. The achievement test was developed by the researcher in order to measure the attainment of objectives of topics on learning theories. Moreover, a scale for measuring students' opinions about the effectiveness of dramatization technique was administered to students in the experimental group after the study was completed. In the analysis of the impact of dramatization technique on the students' achievements in the experimental group by comparing those in the control group, ANCOVA was utilized by controlling pretest scores and CGPA. In the analysis of students' responses toward dramatization technique, descriptive statistics were calculated.

ANCOVA analysis revealed that when the students' CGPA and pretest scores were controlled, those in the experimental group were more successful than those in the control group. Concerning the students' opinions about dramatization, almost all students in the experimental group expressed that dramatizations contributed to better understanding of theories, retention of knowledge, visual and concrete presentation of abstract theories and relating theories to real life. There are studies having similar results. In this context, in a study, it is stated that drama provides effective learning by creating an authentic learning environment in which situated learning is supported because while students play in "as if" worlds, they acquire implicit knowledge, ground theoretical knowledge, learn in actual context rather than academic context, facilitate transfer of knowledge and become more motivated. Moreover, majority of students expressed positive effects of dramatizations on creating positive learning environment and increasing participation, attendance, interest towards the course and motivation to learn. Lastly, in terms of personal development, findings pointed out that this technique increased their self-confidence, decreased their anxiety, developed their creative thinking skills, strengthened communication within group and caused a positive attitude toward the course and the teaching profession. These results were consistent with previous studies.

In conclusion, it can be deduced that using dramatization as a teaching method in a pedagogical course had positive effects on students' academic achievement and was perceived beneficial for learning, understanding, retention, positive learning environment, individual development and attitude toward course and teaching profession. Thus, even though the necessity of drama education in teacher training programs for elementary education has been advocated, it is also important to consider it for other secondary education teacher education programs.

İşbirlikli Öğrenme Yoluyla İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*

Cooperative Learning Method in the Third Grade Life Studies Course and Students' Reflective Thinking Skills

Deniz Gökçe ERBİL**, Ayfer KOCABAŞ***

Öz

Araştırmada, ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması aracılığıyla öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini açığa çıkarmak ve süreç boyunca izlediği gelişimi ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma betimsel modelde olup, verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde İzmir ili Buca ilçesindeki bir ilkokulda 34 öğrenci ile 8 hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini açığa çıkarmak ve gelişimini izlemek amacıyla veri toplama aracı olarak “Öğrenci Günlükleri”, “Yansıtıcı Günlükler” ve “Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. “Öğrenci Günlükleri” üçer haftalık iki bölümde incelenmiş olup, öğrenci cevapları Mezirow (1997)’un yansıtıcı düşünme boyutlarına göre sınıflandırılmış ve öğrencilerin alışkanlık boyutundan, anlama boyutuna doğru ilerlediği görülmüştür. “Yansıtıcı Günlükler” ise yedi adet temada, Schön (1987) tarafından geliştirilmiş olan yansıtma kategorileri temel alınarak değerlendirilmiştir. Veriler, öğrencilerin bir kısmının eylem hakkında yansıtma yaptıkları, bir kısmının ise eylem hakkında yansıtma yapmaya başladıkları sonucuna ulaştırmaktadır. Öğrencilere uygulanan “Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi” analiz edildiğinde, öğrencilerin her hafta gerçekleştirilen grup çalışması puan ortalamasının gittikçe arttığı görülmektedir. Araştırma sonunda, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ortaya çıkartılmış olup, yansıtıcı düşünme becerilerinin olumlu anlamda bir gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında, diğer düşünme becerileri ile ilişki içerisinde olan yansıtıcı düşünmenin gelişimini sağlayabilecek işbirlikli öğrenme yönteminin sıklıkla uygulanması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Yansıtıcı düşünme, işbirlikli öğrenme, Hayat Bilgisi.

Abstract

The aim of this study is to identify and track the development of 3rd grade students' reflective thinking skills through the cooperative learning method –learning together technique– process. A qualitative descriptive approach was utilized. Content and descriptive analysis methods were used in this study. The study was conducted in 8 weeks with 34 3rd grade elementary students. “Students Diaries”, “Reflective Diaries” and “Assessment Survey of Group Process” were used as data collection tools. “Student Diaries” were split into 2 groups in a three-week period and reflection thinking categories were studied (Mezirow, 1997). After the analysis of student diaries, students wrote down their impressions about the process and their teacher, from content level to process level in 6 weeks. “Reflective Diaries” were analyzed with Schön’s (1987) reflective thinking model. Student diaries showed that students were able to perform the behaviors required by reflection-on-action and reflection-in-action processes at a large scale. After the analysis of “Assessment Survey of Group Process”, their survey scores were regularly increasing in the six-week period. Results of the study showed that there were some positive developments in students' reflective thinking skills in the cooperative learning group. Cooperative learning has positive effects on promoting students' thinking (Jacobs, Lee & Ng, 1997). It is suggested that cooperative learning should especially be used for developing students' reflective thinking skills in 3rd grade life studies courses.

Key words: Reflective thinking, cooperative learning, Life Science.

* Bu makale Prof. Dr. Ayfer Kocabaş danışmanlığında hazırlanan, birinci yazarın “İlkokul Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi” isimli tez çalışmasından yararlanılarak ortaya konulmuştur. Çalışmanın bir bölümü 28-30 Mayıs 2015 tarihlerinde Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

** Arş. Gör. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, e-posta: deniz.erbil@deu.edu.tr

*** Prof. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, e-posta: ayfer.kocabas@deu.edu.tr

Giriş

Dewey (1933) yansıtıcı düşünme kavramını yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine dayandırarak açıklamıştır ve yansıtıcıyı düşünmeyi, “bir inanış ve bilginin dayandığı temeller ve üretmesi mümkün olan sonuçlar ışığında aktif, dikkatli ve ısrarcı bir biçimde ele alınmasıdır” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca yansıtıcı düşünme sürecini uygulamacıların uygulamaya yönelik sorunlarıyla ilgilenen, bu sorunlara uygun ve realist çözümler üretmeye çalışan etkin, amaçlı ve istikrarlı düşünme süreci olarak ifade etmektedir.

Yansıtıcı düşüncenin temelleri Dewey tarafından atılırken, uygulama sürecine en büyük katkıyı ise Schön’ün çalışmalarının yaptığı görülmektedir (Yıldırım, 2013). Schön (1987), yansıtmayı öğrencilerin gerçekte ne yaptıklarını yakından incelemeye dayanan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır ve yansıtma, öğrencilerin bilinenin ötesine gidebilmelerini, ezberleme yerine öğrenme deneyimlerinin artmasını ve öğrendiklerini günlük hayata aktarabilmelerini sağlamaktadır. Schön (1983, 1987) yansıtmayı üç kategoride incelemiş ve tanımlamıştır. Bunlar, “eylem hakkında yansıtma” (reflection-on-action), “eylem esnasında yansıtma” (reflection-in-action) ve “eylem için yansıtma”dır (reflection-for-action). Tican (2013), Schön’ün üç yansıtma kategorisinin eylemin yapılma zamanı ile ilişkili olduğunu belirtmiş ve Şekil 1’deki gibi tabloştürmüştür.



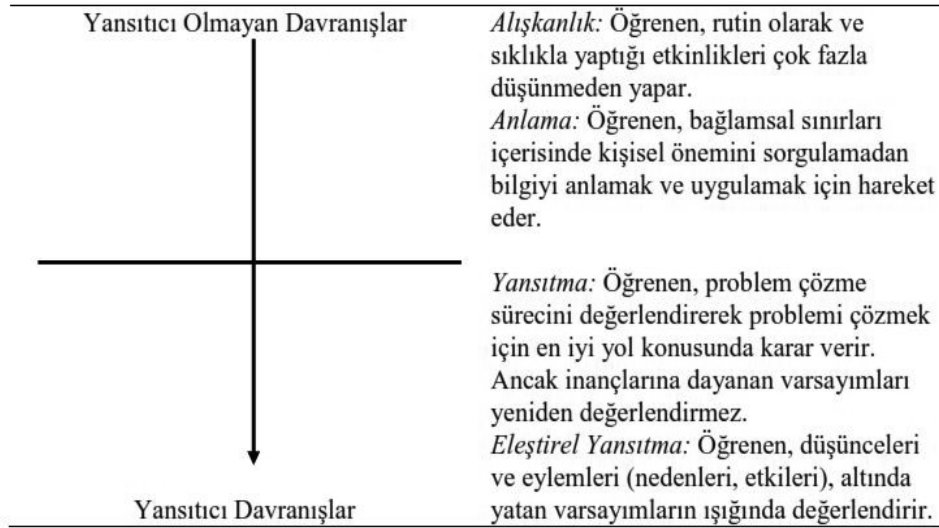
Şekil 1. Yansıtıcı Düşünmenin Gerçekleşme Zamanı

Kaynak: Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Eylem hakkında yansıtma (reflection-on-action) kazanılan bir deneyim üzerinde uzun süre ve detaylı bir şekilde yansıtıcı düşünülmesidir. Eylem esnasında yansıtma (reflection-in-action) bireyin öğrenme-öğretme süreci içinde bilgi edinmesi ve değerlendirmelerde bulunmasıdır. Kısaca, birey eylemde bulunuyorken, aniden ve beklenmedik şekilde yansıtma yapıyorsa ve o esnada ortaya çıkan problem üzerinde düşünüyor ve çözüm yolları arıyorsa eylem esnasında yansıtma yapmaktadır (Tican, 2013). Eylem için yansıtma (reflection-for-action), eylem hakkında yansıtma ve eylem esnasında yansıtma süreçlerinde edinilen deneyimlerin ışığında, bireyin gelecekteki düşünce ve davranışlarına şekil vermesidir. Birey eylem esnasında yansıtma gerçekleştirdiğinde, uygulama bağlamında bir araştırmacı olur. Bu kişi eski kuram ve tekniklere bağlı değildir ve benzersiz bir durum için yeni bir kuram ortaya koyar (Tican, 2013).

Yansıtıcı düşünmeyi açıklamaya çalışanlardan biri de Mezirow’dur. Mezirow (1997) çalışmalarında yansıtma boyutlarını, alışkanlık, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma boyutlarında değerlendirmiş ve bu doğrultuda hiyerarşik bir yansıtma modeli ortaya koymuştur. Alışkanlık boyutu, bu modelin en alt boyutudur ve düşünülmeden ya da gerçekleştirilirken sorgulanmayan eylemleri barındırır. Örneğin; yürümek, bisiklete binmek, araç kullanmak, bilgisayarda yazı yazmak gibi davranışlar alışkanlık boyutunda yer alır. Anlama boyutu, alışkanlık boyutundan bir üstte yer alır ve bu basamakta öğrenen, anladığı gibi davranır ancak kişisel anlamlar üreterek öğrenmeyi geliştirecek uygulamalar üretmez. Bu aşamada öğrenen, bazı düşünceler geliştirse bile, düşüncelerini analiz edemez (Lim, 2011; Thorpe, 2004). Yansıtıcı bir davranış, problem ya da bir durumun

sonucunda bir düşüncenin ya da davranışın tekrar değerlendirilmesini içerir. Yansıtıcı davranışlar, yansıtma ve eleştirel yansıtma boyutları içinde yer almaktadır. Öğrenciler yansıtma boyutunda yer alan davranışların içine girdiklerinde, davranış geliştirebilmek için öğrenme deneyimlerini ölçerlerken, aynı zamanda problemlere birden fazla çözüm yolu üretirler. Eleştirel yansıtma ise, davranışların kökeninde yer alan nedenleri ya da varsayımları irdelerken ortaya çıkar (Çiğdem, 2012). Mezirow'un (1997)'de önerdiği yansıtmanın dört boyutu Şekil 2'de gösterilmiştir (akt. Çiğdem, 2012).



Şekil 2. Yansıtıcı Düşünmenin Dört Boyutu

Kaynak: Çiğdem, H. (2012). *Bilişim teknolojisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

İşbirlikli Öğrenme ve Yansıtıcı Düşünme

İşbirlikli öğrenme; küçük grupların eğitici amaçlarla kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994). Kagan (1994) işbirlikli öğrenme yöntemini, öğrencilerin küçük ve heterojen gruplar halinde çalışarak bir ürün ortaya koymalarını ve bu ürünü bütün sınıfla paylaşımlarına olanak sağlayan bir öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır. Başarılı bir işbirlikli öğrenme süreci için; süreciniyi bir şekilde yapılandırılması, ders planının yapılması, ders esnasında öğrencilere o günkü dersin planı ve işbirlikli öğrenme yönteminin temel özelliklerinin açıklanması, dersin işbirlikli öğrenme yöntemine uygun olarak yürütülmesi ve değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması gerekmektedir.

Bir öğrenme sürecinin, gerçek anlamda işbirlikli öğrenme süreci olabilmesi için olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze destekleyici etkileşim, kişilerarası ve küçük grup becerileri, grup sürecinin değerlendirilmesi gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

İşbirlikli öğrenme yönteminin etkililiği üzerine uzun yıllardır çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yöntemin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi yurtdışında Johnson, Johnson ve Stanne (2000), yurtiçinde ise Tarım (2003) ve Çapar (2011) tarafından yapılan meta-analiz çalışmalarıyla, aynı zamanda Kocabaş vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen meta-sentez araştırmalarıyla ortaya konulmuştur. Yöntemin çeşitli tutumlar üzerindeki olumlu etkileri de yine çok sayıda araştırma ile ortaya konulmuştur (Kocabaş, 1998; Küçük, 2008; Şahiner, 2008; Erbil, 2014).

Düşünme becerileri açısından incelendiğinde, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin düşünme becerilerini çeşitli faktörlere dayalı olarak geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1*İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Düşünme Becerilerini Nasıl Geliştirdiğine Dair Teorik Bakış Açıları*

Teori	Teorisyen	Açıklama
Sosyal Psikoloji	Allport Deutsch Johnson & Johnson Lewin	Grup dinamikleri, örnek: olumlu bağımlılık and bireysel değerlendirilebilirlik, grupların ortak düşünme etkinliğini gerçekleştirmesi için fırsat yaratılması
Gelişim Psikolojisi	Piaget Vygotsky	Dengesizlik yaratılarak bilişsel gelişimin teşvik edilmesi, Öğrencilerin bugün birlikte yaptıkları görevleri, yarın tek başına yapacaklarını düşünmeleri
Bilişsel Psikoloji	Bruner Fraib & Lockhart Wittrock	Değerlendirmenin derinleştirilmesi ve başkalarına açıklama yolu ile düşünmenin de derinleştirilmesi
Motivasyon Teorisi	Bandura Skinner Slavin	Grup üyeleri, daha iyi öğrenme ve düşünme için birbirlerini olumlu anlamda teşvik ederler ve güçlendirirler.
Çoklu Zeka Teorisi	Gardner	Kişilerarası-sosyal zeka alanında, düşünmeye yardımcı ve işbirliği içinde düşünmeyi geliştiren fırsatlar
Hümanistik Psikoloji	Dewey Rogers	Birey inisiyatif alarak kendisi için neyin önemli olduğunu düşünmeye teşvik edilir.
Değerler Eğitimi	Kohlberg Reardon	Öğrenciler becerileri öğrenmek, diğer insanlarla ilişkilerini geliştirme eğilimi ve herkesin ortak refahı için çalışırlar.

Kaynak: Jacobs, G. M., Lee, C ve Ng, M. (1997). *Co-operative learning in the thinking classroom*. Paper presented at the International Conference on Thinking, Singapore.

Hayat Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme aktif öğrenme yöntemi olarak kabul edilmektedir. Bu olgu, Hayat Bilgisi dersinin öğrencileri, bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürdürmelerine zemin hazırlayan ve aynı zamanda gelecek derslerine temel oluşturan bir ders olması tanımı (Baysal, 2006) ile birleştiğinde işbirlikli öğrenme yönteminin Hayat Bilgisi dersinde kullanılması gereken bir öğrenme yöntemi olduğu sonucu karşımıza çıkmaktadır. 2009 Hayat Bilgisi dersi öğretim programı yapılandırmacı felsefeyi benimsemiştir. Programda öğrencilerin grup çalışması yapma ve işbirliği içerisinde bulunmalarına da vurgu yapılmaktadır (MEB, 2009). Buna rağmen programda işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili hazırlanmış etkinlik örnekleri ya da önerileri yer almamaktadır. Ek olarak, Hayat Bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı araştırma sayısı da yok denecek kadar azdır. Buradan hareketle, Hayat Bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının ortaya çıkaracağı bütün faydalara rağmen, bu konu ile ilgili 2009 öğretim programında az sayıda etkinliğin bulunduğu görülmektedir.

Hayat Bilgisi Dersinde Düşünme Becerileri

2009 Hayat Bilgisi dersi öğretim programında düşünme becerilerinden “eleştirel düşünme”, “yaratıcı düşünme” ve “problem çözme”, öğrencilere kazandırılması gereken birer beceri olarak ele alınmışken, yansıtıcı düşünmeye yer verilmemiştir. Ele alınan düşünme becerilerinin içeriğinde yansıtıcı düşünme ile bağlantılı bazı ifadeler yer alsa da, yansıtıcı düşünme becerisine ayrı bir şekilde yer verilmemesi önemli bir eksikliktir. Bu eksikliğin yanı sıra, programda düşünme becerilerinin gelişimi ile ilgili etkinlik örnekleri de sınırlıdır. Düşünme becerilerinin gelişiminde önemli etkilere sahip olduğu bilinen işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı etkinlik örnekleri de yer almamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde ilkökul düzeyinde yansıtıcı düşünme becerileri konusunun ihmal edildiği görülmektedir. Aynı zamanda işbirlikli öğrenme yönteminin, Hayat Bilgisi dersinde uygulanmış olduğu çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi sonucunda, yansıtıcı düşünme becerilerinin boyutlarını ortaya çıkarmak ve yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişimi belirlemek konusunda bilgi elde ederek sürecin daha iyi anlaşılmasının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu çalışmada araştırma problemi “İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki yansıtıcı düşünme becerileri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma deseni nitel araştırma yöntemlerinden betimsel modelde tasarlanmıştır. Betimsel model, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamaya ve açıklamaya çalışan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılının ikinci dönemi içerisinde İzmir Buca ilçesindeki Tuğsavul İlkokulu’nda öğrenim görmekte olan 16’sı kız, 18’i erkek toplam 34 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğrenci Günlükleri: Araştırmanın uygulandığı grupta işlenen Hayat Bilgisi dersinden sonra, her günün sonunda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini boş bir sayfadan oluşan günlüğe yazmaları sağlanmıştır. Araştırma sonunda bu günlükler toplanarak araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Bu sayede uygulamalara yönelik düşüncelerin anlaşılabilmesi ve yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin bir veri kaydına ulaşılacağı amaçlanmıştır. Uygulama sürecinin sonunda bu günlükler toplanarak betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerindeki gelişimi ortaya koymak amacıyla öğrenci günlükleri ilk olarak üçer haftalık iki grupta toplanmıştır ve her grup kendi içinde analiz edilmiştir. Bu sayede uygulama süreci boyunca öğrencilerin yansıtıcı düşünme süreçlerindeki gelişimin de ortaya konması amaçlanmıştır.

Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi: Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı süreçte grup çalışması sürecini ve aynı zamanda öğrencilerin öz değerlendirmelerini yapmaları amacıyla grup çalışması değerlendirme anketi hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra alandan üç uzmana danışılmış ve gelen öneriler doğrultusunda yedi adet üçlü Likert tipinde madde ve bir adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Likert tipinde hazırlanmış olan maddelerin hepsi olumlu maddelerdir ve “Evet” seçeneği 3 puan, “Kısmen” seçeneği 2 puan ve “Hayır” seçeneği ise 1 puan olarak değerlendirilmiştir.

Yansıtıcı Günlükler: Yansıtıcı düşünme aşamaları olan eylem hakkında yansıtma (reflection-on-action), eylem için yansıtma (reflection-for-action) aşamalarına uygun olarak yansıtıcı günlük soruları hazırlanmıştır. Yansıtıcı düşünmenin diğer aşaması olan eylem esnasında yansıtma (reflection in action) hakkında soru sorulmamasının sebebi, öğrencilerin ders esnasında yapılan etkinliği yarıda bırakıp günlük doldurmalarının oldukça zor bir durum olmasıdır. Yansıtıcı günlükler altı hafta boyunca, her haftanın sonunda öğrenciler tarafından dersin sonunda doldurulmuştur. Analiz yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır, analiz sonucunda “daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama” biçimi kullanılmış ve yedi adet soru karşılığında yedi adet tema altında analiz edilmiştir. Bu sorular şu şekildedir:

1. Bugünkü derste neler öğrendim?
2. Bugünkü ders senin için faydalı oldu mu? Bütün konuları öğrendin mi yoksa eksik kalan bazı noktalar var mı?
3. Derste seni eğlendiren ya da sıkıan ne gibi durumlar vardı?
4. Birlikte yapmış olduğunuz grup çalışmasını değerlendirir misin?
5. Bireysel olarak çalışsaydın, grupla birlikte çalıştığın bu derse göre daha iyi öğrenebileceğine inanıyor musun?
6. Sen öğretmen olsaydın bu dersi nasıl işlerdin?
7. Kendini değerlendirdiğinde, iyi yaptığın davranışların ve eksik olan yapmadığın davranışların nelerdir?

Veri Toplama Süreci

Çalışma grubundaki bütün dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama öncesinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili olarak var olan kazanımlar ile önceden hazırlanmış olan ilgili ders planları iki hafta süresince ön hazırlık olarak uygulanmış ve bu uygulama ile öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin ön becerileri kazanması, küçük grup becerilerini kavraması gibi noktaların kavratılması amaçlanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci sekiz haftalık bir sürede yürütülmüştür. Çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birlikte öğrenme tekniği uygulanmıştır. Birlikte öğrenme tekniğinin uygulama sürecinde Kocabaş (2007)’in ortaya koyduğu beş ilke temel alınmıştır. Bu ilkeler, grupların heterojen bir dağılımla oluşturulması, grup rollerinin rastlantısal yolla dağıtılması, her öğrenciye diğer grup üyelerinin öğrenmesinden sorumlu olduğunun hatırlatılması, grubun yaptığı çalışmayı sınıfa sunması ve grup sürecinin değerlendirilmesidir.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından yansıtıcı günlükler ve grup çalışması değerlendirme anketi, altı hafta boyunca, her hafta işlenen Hayat Bilgisi dersinin sonunda, ders biter bitmez okulda öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Öğrenciler, öğrenci günlüklerini de yine yansıtıcı günlükler gibi altı hafta boyunca o haftaki dersin sonunda, ancak okulda değil, evlerine döndüklerinde doldurmuşlardır.

Verilerin güvenilirliğini sağlamak için, hem betimsel olarak analiz edilen öğrenci günlükleri hem de içerik analizi kullanılarak analiz edilen yansıtıcı günlüklerin analizinde iç güvenilirlik açısından tutarlık; dış güvenilirlik açısından ise teyit edilebilirlik yöntemleri kullanılmıştır (Yıldırım Şimşek, 2011). Yansıtıcı günlük analizlerinin güvenilirliği için Miles ve Huberman (Akt. Akay ve Ültanır, 2010). tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü (Güvenirlik: Görüş Birliği / Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Araştırmacı yansıtıcı günlükler ile ilgili olarak toplam yedi adet tema belirlemiştir. İkinci bir uzman da kendi yaptığı değerlendirmeler ışığında temalar belirlemiştir. Arkasından birinci uzman ile bir araya gelip alt temalar ile ilgili olarak görüş birliğine ya da ayrılığına sahip oldukları noktaları belirlemişlerdir. Görüşler arasındaki uyum oranı belirlenerek güvenilirlik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda güvenilirlik değeri ([7/7+1]) %87,5 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre temaların güvenilirlik değerlerin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Bulgular

Öğrenci Günlüklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda, öğrencilerin hangi yansıtıcı düşünme boyutlarını kullandıkları, yansıtıcı düşünmenin boyutlarından oluşan temalara göre ayrılmış ve frekans tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 2

Öğrenci Günlüklerinin Yansıtıcı Düşünme Boyutlarına Göre Sınıflandırılması

	İlk 3 Hafta		Son 3 Hafta	
Temalar	f	%	f	%
Alışkanlık	48	54	32	33
Anlama	30	33	43	45
Yansıtma	12	13	21	22
Eleştirel Yansıtma	0	0	0	0

Tablo 2’de öğrenci günlüklerinin yansıtıcı düşünme boyutlarına göre sınıflandırılması yer almaktadır. İlk üç haftadaki öğrenci ifadelerinin büyük bir çoğunlukla kişisel deneyimlerini ilişkilendirmeden, gerçek uygulamalarla ilişki kurmadan, kuramın uygulama ile ilişkisini örneklemekten yazıldığı görülmektedir. Bunun ötesinde öğrencilerin konuyu ayrıntılarla açıklamadıkları da belirlenmiştir. Öğrenciler ilk üç haftaya ilişkin görüşlerini çeşitli şekillerde ifade etmekle birlikte, ifadelerinin %54’lük çoğunluğu *alışkanlık* boyutu (f=48), %33’lük bir kısmının *anlama* boyutu (f=30) ya da %13’ünün *yansıtma* boyutunda (f=12) olduğu görülmüştür. Öğrenci görüşlerinin çoğunluğunun yansıtıcı düşünmenin boyutlarından *alışkanlık* boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerden Ö3 üçüncü hafta yazdığı günlükte şu görüşleri paylaşmıştır: “Üç hafta boyunca Deniz öğretmenimle iyi geçindim. Atatürk’ün hayatını ve su döngüsünü öğrendik, Atatürk ilkelerini de öğrendik.” Ö3 görüşlerini kısa bir şekilde ve yorum katmadan ifade ettiği için *alışkanlık* boyutu ile ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerden Ö22, ikinci haftayla ilgili görüşlerini “Bu çalışmayı çok sevdim. Grup kurmak, slogan yapmak bunlar harika bir şeydi. Resim çizdik, etkinlikler yaptık. Hem grup çalışması hem de tek çalışmayı eşit sevdim. Gruplarımız sürekli değişti. Başka arkadaşlarımla grup olmanın nasıl bir şey olduğunu anladım, grup çalışmasında sorunlar yaşamamıza rağmen yine de bunları çözdük.” şeklinde ifade etmiştir. Ö22 görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ifade etmiştir, ancak gerçek hayattaki örneklerle ilişkilendirse de bunların nedenleri üzerinde durmamıştır. Bu nedenle Ö22’in görüşü *anlama* boyutunda değerlendirilebilir.

Ö10 üçüncü hafta ile ilgili olarak şu görüşleri paylaşmıştır: “Üçüncü haftada gruplar değişti. Ben 4’lü olmuştum. Ben, Ö23, Ö24 ve Ö21 vardı grupta. İlk önce çalışma kitabına baktık ve yaptık. Sonra projeksiyonla bize su döngüsünü anlatan bir şey izlettiniz. Sonra bu konuyu anlatan bir resim çizmemizi istemiştiniz. Sonra Ö21 içinizden en güzel ben çiziyorum diyerek resmi çizdi. Sonra biz bağrımayaya başladık. Neden bize yardım etmiyorsun diye sordum. Sonra tartışma başladı. Resmi tanıtmaya anı geldi. Ö21 resmi tanıttı. Siz de şikayet dinlemeyi sevmiyorsunuz. En sonunda öğretmenim siz de en güzel tanıtım ve resmi açıklayacaktınız. Ö21 o anda bizi şikayet etti. Siz de bizi en güzel yapan grup seçecekken Ö21 bizi şikayet edince diğer grupla bizim grubu en güzel yapan grup seçtiniz. Ö21’e çok kızmışım ama arkadaşımın kalbini kırmamak için ona pek belli etmedim.” Ö10 görüşlerini uzun ve ayrıntılı açıklamalarla ifade etmiştir. Ayrıca davranışların nedenlerini ve sonuçlarını da ortaya koymaya çalışmıştır. Bu nedenle Ö10’nun görüşleri *yansıtma* boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, öğrenciler sürecin son üç haftasına ilişkin görüşlerinde, o gün öğrendikleri konuyu ayrıntılarıyla açıklamaya daha çok önem vermiş ancak bu açıklamayı günlük hayatla ilişkilendirmeden, nedenleriyle açıklamadan, tartışmadan ya da yeni bir şey önermeden yapmışlardır. Öğrenciler son üç haftaya ilişkin görüşlerini çeşitli şekillerde ifade etmekle birlikte, ifadelerinin yaklaşık %45'ianlama boyutu (f=43), %33'lük bir kısmının alışkanlık boyutu (f=32) ya da %22'inin yansıtma boyutunda (f=21) olduğu görülmüştür. Bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci görüşlerinin çoğunluğunun yansıtıcı düşünmenin boyutlarından anlama boyutunda olduğu belirlenmiştir. Ö25 6. haftaya ilişkin görüşlerini “*Grubum iyi çalıştı, bugünkü çalışmayı çok beğendim, çalışmadan memnun oldum. Bence iyi çalıştık.*” şeklinde ifade etmiştir. Ö25'in görüşleri detaylı açıklama ya da yorum içermediğinden yansıtıcı düşünmenin alışkanlık boyutunda değerlendirilmiştir.

Öğrencilerden Ö5, dördüncü haftaya ilişkin görüşlerini “... Bugünkü ders benim için faydalı oldu çünkü ulaşım araçlarını öğrendim ve bütün konuları öğrendim anlamadığım nokta kalmadı.” şeklinde ifade etmiştir. Ö5'in, derste öğrendiği konuyu ifade etmesi ve öğrendiklerini analiz ederek anlamadığı bir noktanın kalmadığını düşünmesi; fakat aynı zamanda gerçek yaşamla ilişkilendirme yapmaması nedeniyle görüşleri anlama boyutunda değerlendirilmiştir.

Ö16 ise altıncı haftaya ilişkin yazmış olduğu günlük yazısını “*Eğer ben bir öğretmen olsaydım, grup arkadaşlarıyla iyi geçinemeyen öğrencileri bireysel olarak çalıştırdım.*” şeklinde tamamlamıştır. Ö16'un görüşleri bir tartışma unsuru içerdiğinden ve kendisi yeni bir yöntem önerdiğinden dolayı yansıtıcı düşünmenin yansıtma boyutunda ele alınmıştır.

Ö18 dördüncü hafta ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “... Bugünün kötü geçmesinin bir sebebi de grubumuzun uyumsuz, şikayetçi ve asabi bir grup olması. Bu, benim yaptığım çalışmayı etkiledi ve çalışmamızla utandım.” Ö18'in görüşlerinde, o günkü dersin kendisi için neden olumsuz geçtiği ve bu durumun sebeplerini irdelemeye çalışmıştır. Ö18'in görüşleri bu sebeplerden dolayı yansıtma boyutunda ele alınmıştır.

Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerden yansıtıcı günlükleri doldurmaları istenmiştir. Sürecin sonunda, çalışma grubundaki 34 öğrencinin yansıtıcı günlükleri analiz edilmiştir. Sorular yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde hazırlanmıştır ve her uygulama haftasının sonunda öğrencilere dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Sorular, yansıtıcı düşünme aşamaları olan eylem hakkında yansıtma (reflection on action), eylem için yansıtma (reflection for action) uygun olarak hazırlanmıştır. Yansıtıcı günlük sorularına verilen cevaplar betimsel analiz yöntemine göre çözümlenmiştir. Her sorudan kendi içinde bir tema oluşturulmuştur. Bu temalar sırasıyla; derste öğrenilenler, fayda ve eksiklikler, eğlendiren ya da sıkıcı durumlar, grup çalışmasını değerlendirme, bireysellik mi grup çalışması mı, sen olsaydın ne yapardın, öz değerlendirmedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ilgili tema içinde gruplanmış ve çözümlenmiş, ortak özellikleri içeren çarpıcı cevaplara açıklamalar sırasında yer verilmiştir. Buna göre elde edilen veriler yansıtıcı günlük sorularına bağlı temalar bağlamında aşağıda ele alınmıştır.

Tema: Derste Öğrenilenler

Öğrencilerin büyük çoğunluğu o gün öğrendikleri konuyu doğru bir şekilde yansıtıcı günlük formlarına yazmışlardır. Bu görüşlerden öne çıkan bazıları şunlardır: Ö3: “*Yaşadığım yerin dünü ve bugününü, dedemin ve ninemin oynadığı oyunları öğrendim.*” Ö13: “*Bugünkü derste iletişim teknolojilerini sıraladık ve iletişim teknolojilerinin doğru sıralanmasını öğrendim. Ayrıca icat ve tasarım çalışması yaptık, bu çalışmada değişik icatların günümüzde işleri daha da kolaylaştırdığını öğrendim.*”

Az sayıda öğrenci o gün işlenen konuyu anlamadığını ya da konuyu öğrenemediğini belirtmiştir. Bu görüşlerden bazı örnekler şunlardır: Ö15: *"Bu hafta az şey yaptık. Ders arada sırada bölündü."* Ö12: *"Hiçbir şey. Çünkü bugün herkes konuştu."* Buna göre uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin büyük ölçüde öğrenciler tarafından başarılı bulunduğu ve o gün işlenen konuları öğrendikleri söylenebilir. Ayrıca kendi öğrenmelerini ve grup çalışması süreçlerini değerlendirmeleri de yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici bir durum olarak ele alınabilir.

Tema: Faydalar ve Eksikler

Öğrenciler yansıtıcı günlüklere, o günkü derste fayda gördükleri noktaları yazmışlar, öğrenmelerini değerlendirmişler ve bu değerlendirme sonucunda eksik kalan noktaların olup olmadığı üzerinde düşünmüşlerdir. Uygulamanın faydaları ile ilgili çeşitli öğrenci görüşleri şunlardır: Ö9: *"Bugünkü ders, benim için faydalı oldu, bana göre eksik kalan noktam olmadı."* Ö6: *"Bugünkü ders benim için faydalı oldu. Bütün konuları öğrendim."* Ö5: *"Bugünkü ders benim için faydalı oldu çünkü ulaşım araçlarını öğrendim, başka konuları öğrendim, anlamadığım nokta kalmadı."* Ö26: *"Hayır eksik kalan noktalar yoktu, çok iyi bir şekilde yanlış yapıya doğruyu bulduk."*

Uygulamanın faydalı olmadığını, eksik kalan noktaların olduğunu belirten az sayıda öğrenci olmuştur. Bu görüşlerden bazı örnekler şunlardır: Ö10: *"Bu ders benim için faydalı oldu. Ama ufak tefek eksiklikler kaldı. Bunlar da bana önemli gelmiyor."* Ö11: *"Evet faydalı oldu ama eksik yaptığım da oluyordu. Çünkü herkes benimle konuştuğu için ben derse katılamıyordum. O yüzden dersten eksik kalıyordum."*

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, büyük çoğunluğu dersin faydalı olduğunu ve eksik kalan herhangi bir nokta olmadığını söylemişlerdir. Ayrıca görüşlerini doğru bir şekilde ifade etmeleri de yansıtıcı düşünmeyi geliştirme noktasında olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak, görüşlerinde detaylı açıklamalara yer vermedikleri ve kısa cevaplarla soruyu cevapladıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin verdikleri cevapların çoğunun yansıtıcı düşünmenin alışkanlık boyutunda olduğunu göstermektedir.

Tema: Eğlendiren ya da sıkıcı durumlar

Öğrencilere göre, onları işbirlikli öğrenme yöntemi ile derslerde en çok eğlendiren olaylar; yazı yazmak, resim çizmek, video izlemek, yeni bir ürün tasarlamak, grup ile birlikte çalışmak, çizgi film izlemek, çalışma sonunda bir ürün ortaya koymak, etkinlik yapmak, işlenen konular, grup arkadaşlarıyla iyi geçinmek, öğretmen tarafından takdir edilmek, oyun oynamak olmuştur. Bunlardan dikkat çeken çeşitli ifadeler şunlardır: Ö29: *"Beni eğlendiren konular öğretmenimin anlattıkları zaten. Beni sıkıcı konular yoktu."* Ö27: *"Derste beni sıkıcı hiç kimse olmadı. Arkadaşlarımla çok iyi ders yaptık."* Ö6: *"Ders eğlenceli geçti. Sizin dersiniz daha eğlenceli, beklenmeyen sonuçlar ve bunun gibi şeyler. Bize yarışmalar, videolarla, şekillerle gösterdiniz. Bu bizim daha iyi kavramamızı sağladı."*

Öğrencilerin ders esnasında canını sıkıcı durumlar ise; diğer gruplarla uyum içinde çalışamama, çok yazı yazma, okuma, grup içinde yaşanan anlaşmazlıklar, grup arkadaşlarının birbirlerine olumsuz davranışlarda bulunması, bazı grup üyelerinin hazır konması, grup üyelerinin diğer üyenin ortaya koyduğu ürünü beğenmemesi şeklindedir. Bu olumsuz görüşler, şu şekilde örneklendirilebilir. Ö8: *"Anlaşamadığımızda çalışmayı düzgün yapamadığımız için sıkılıyorum. Anlaştığımızda ise eğleniyorum."* Ö20: *"Ö18'in davranışları beni sıkı." Ö21: "Eğlendiren çok şey olmuştu ama canımı sıkıcı tek şey yan grubun bize bulaşması."*

Görüldüğü gibi öğrencileri ders boyunca eğlendiren ya da sıkıcı çeşitli olaylar meydana gelmiştir. Eğlendiren yönlerin, işbirlikli öğrenme yöntemi ve sürece dayanması olumlu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin grup çalışmasında yaşanan sorunları ifade edebilmeleri hem yöntemin işlevselliği hem de yansıtıcı düşünmelerini geliştirici durumlar olarak yorumlanabilir. Grup çalışmasındaki zorlukların önce fark sonra yok edilmesinde, yansıtıcı günlüklerin büyük ölçüde payı olmuştur.

Tema: Değerlendirme

Öğrenciler grup çalışmasını değerlendirirken, büyük çoğunlukla olumlu yönleri üzerinde durmaları dikkat çeken bir nokta olmuştur. Öğrenciler genel anlamda, yapıkları grup çalışmalarını iyi ve faydalı bir çalışma olarak değerlendirmişlerdir. Tema ile ilgili öğrenci görüşlerinden bazı olumlu olanlar şunlardır: Ö10: “Güzel geçti. Sadece biraz geç kaldık ama yetiştii.” Ö12: “Eğlenceli ve güzeldi. Sıkılmadım.” Ö11: “Video izledik, resim çizdik, konu anlatıldı. Şu ana kadar yaptığım en güzel Hayat Bilgisi dersini yaptım.” Ö1: “Grup arkadaşlarım, grup çalışmalarında gayet iyi çalıştılar. Birlikte sorunlar yaşasak da kendi aramızda çözdük.” Ö2: “Güzel geçti. Arkadaşlarım beni dışlamadı.”

Öğrenciler grup çalışmasını değerlendirirken bazı olumsuz noktalardan da söz etmişlerdir. Bunların genel anlamda çoğunluğu grup çalışmasının doğasından ve ortaya çıkan çatışmalardan kaynaklanmaktadır. Bu gerekçenin dışında olumsuz görüş bildirenler, sıklıkla bir sebep sunmamışlardır. Bunun dışında, öğrencilerin büyük çoğunluğu grup çalışmasını olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Bazı olumsuz görüş örnekleri şunlardır: Ö3: “Birlikte yaptığımız grup çalışması biraz sıkıcı geçti o da arkadaşlarım yüzünden yoksa çok güzel geçerdi.” Ö2: “Sıkıcı, eğlenceli, karmaşık bir ders.” Ö6: “Çok iyi çalıştık ancak ben ve Ö9 dışında diğerleri kavga etti.” Ö5: “Biz bugün hiç güzel çalışmadık. Arkadaşımız bize hiç yardım etmedi.” Ö4: “Ben bu dersi sevemedim. Özür dilerim.”

Öğrencilerin görüşleri, olumlu ya da olumsuz olsa bile, ifade edebilmeleri yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından faydalı olarak yorumlanabilir. Grup çalışmasında yaşanan olumsuzlukları çözmeye çalışmaları, ya da bu olumsuzluklara rağmen yine de olumlu değerlendirmeler yapmaları öğrencilerin eleştirel bakış açılarının ve yansıtıcı düşüncülerinin geliştiği doğrultusunda yorumlanabilir. Aynı zamanda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı derslerin olumlu olarak değerlendirilmesi hem sürecin, hem de yöntemin faydalarını ortaya koymaktadır.

Tema: Bireysellik mi, grup çalışması mı?

Öğrencilerin bir bölümü grupla çalışarak daha iyi öğrenebildiğine, bir bölümü ise bireysel olarak çalıştığında daha iyi öğrenebildiğine inanmaktadır. Bu temada, öğrenci görüşleri herhangi bir seçenek üzerinde yoğunlaşmadığı için, görüşleri daha net ortaya koymak amacıyla bir frekans tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Çalışma Yöntemi Konusundaki Tercihleri

Tema: Bireysellik mi Grup Çalışması mı?	f	%
Alt Temalar		
Bireysellik	85	43
Grup Çalışması	108	55
Fikrim Yok	5	2
Toplam	198	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrenci görüşlerinin çoğunluğu (f: 85) grup arkadaşları ile birlikte çalışmanın kendileri için daha faydalı olacağına inanmaktadır. Grup çalışmasının daha faydalı olacağına inananlar; diğer arkadaşlarından yeni bilgiler öğrenebildiklerini, hep birlikte kendi çalışmalarından daha iyi bir ürün ortaya koyabildiklerini, birlik olma duygusuyla daha iyi çalıştıklarını, birbirlerine yardımcı olduklarını ağırlıklı olarak belirtmişlerdir. Ö7: “Hayır. Çünkü arkadaşlarım bana yardımcı oldu.” Ö11: “Hayır inanmıyorum. Tek başıma çalıştığımda hiç eğlenceli ve eğitici olmuyor.” Ö10: “Hayır inanmıyorum. Grup çalışması benim daha iyi öğrenmeme neden oldu.” Ö12: “Hayır. Çünkü grup çalışması her şeyden iyidir.

Birlikten kuvvet doğar. Yani bir kişi çoğu şeyi yapamazdı.”Ö5: “İnanmıyorum. Çünkü hepsini kendim yapamazdım.”Ö8: “Hayır, inanmıyorum. Çünkü çalışmayı yaparken, eksiklerimi söylediler. Bu eksikleri söylemeselerdi daha kötü yapardım.” Ö9: “Bireysel olsaydım pek yapamazdım, anlayamazdım. Grupta arkadaşlarımdan hem yardım alamazdım hem de anlamadığım konuları onlara soramazdım.”

Görüşlerin %42.93’ü ise bireysel olarak çalışmanın daha faydalı olacağı noktasındadır. Ancak bu görüşler, grup çalışmanın faydalı olduğuna inananlardan farklı olarak, çok detaylandırılmamıştır. Daha açık bir ifade ile, bireysel çalışmanın neden daha faydalı olduğuna ilişkin nedenlere öğrenciler çok fazla değinmemiştir. Bireysel olarak çalışmanın daha faydalı olduğu ile ilgili görüşlerden dikkat çeken bazıları şunlardır: Ö6: “Evet. Çünkü grubumda 2 kişi çalışmıyor.” Ö2: “Hem de nasıl inanıyorum! Öğretmenle bireysel çalışarak daha iyi anlıyorum.” Ö3: “Evet. Çünkü çok sorun yaşıyoruz.”

Tablo ve görüşler incelendiğinde, grup çalışmasının daha faydalı olduğuna inanan görüşler çoğunluktadır. Aynı zamanda, grup çalışmasının kendi öğrenmelerini daha kolaylaştırdığına inanan öğrenciler, konuyla ilgili görüşlerini irdelemişler ve genellikle bir nedene bağlamışlardır. Bu durum, yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından da olumlu bir gelişme olarak göze çarpmaktadır.

Tema: Sen olsaydın

Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama sürecini değerlendirmeleri ve daha farklı olarak ne yapabilecekleri ile ilgili fikirler üretmeleri, bu yol ile de yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme, amacıyla öğrencilere “Sen öğretmen olsaydın dersi nasıl işlerdin?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler, büyük çoğunlukla işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenen derslerden memnun olduklarını ve dersi yine aynı şekilde işleyeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler, önceki derslerde kendi sınıf öğretmenleri ile işledikleri dersler ile kıyaslamıştır. Temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şunlardır: Ö1: “Ben de aynı şekilde işlerdim.” Ö13: “Eğer bir öğretmen olsaydım, grup arkadaşlarıyla iyi geçinemeyen öğrencileri bireysel olarak çalıştırırdım.” Ö14: “Hiç öğretmenlik yapmam.” Ö15: “Öğretmen olsaydım dersi zevkli bir şekilde, güldürerek işlerdim.” Ö19: “Etkinlikler yaptırırdım, video izletirdim ve konu işlerdim.” Ö17: “Ben öğretmen olsaydım dersi ciddi bir şekilde işlerdim.” Ö18: “... Deniz öğretmen bize sadece o an işlediğimiz konuyla ilgili şeyleri söyledi. Kendi öğretmenimizin dersinde ise konu ile sabit kalmayıp, yani farklı konuları da anlatır ve konuyla alakası olmayan yerlere giderdik.” Ö16: “... İki öğretmenimizin de ders yöntemleri birbirinden çok farklı. Ama ben her ikisinin de dersini dinlemekten zevk alıyorum.”

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin derslerin işlenişinden, dolayısıyla işbirlikli öğrenme yönteminden, büyük çoğunlukla memnun oldukları görülmektedir. Öğrencilerin bu olumlu görüşleri, yöntem ve süreç ile ilgili de olumlu yansıtılmalardabulundukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin, derslerdeki sorunlarını ortaya koymaları ve farklı ders işleme yöntemleri önermeye başlamaları, sürece eleştirel bakmaları, daha iyi olabilecek yolları önermeleri, onların yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişimi ortaya koymaktadır. Süreçle birlikte, öğrenciler yansıtıcı düşünme becerilerinin alışkanlık boyutunda yorumlar yaparken, son sorulara ve sürecin sonuna doğru yansıtma, hatta eleştirel yansıtma boyutlarında da yorumlar yapmaya başladıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin olumlu yönde geliştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tema: Öz değerlendirme

Yansıtıcı günlüğün sonunda, öğrencilerin ders süreci boyunca yaptıklarını ve kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazı öne çıkanlar şunlardır: Ö13: “Eksik olan davranışlarım: İletişim teknolojilerini sıralarken arkadaşlarımla yanında pek duramadım. İyi yaptığım davranışlarım: İcat tasarımlarımızın resmini iyi çizdim.” Ö10: “İyi geçinmeye çalışıyorum ama bazen eksik davranışlarım oluyor.” Ö6 A.: “İyi davranışlar: İcat yaparken çok iyi çizdim. Kötü davranışlar: Kötü boyadım.” Ö9: “Bana göre eksik yapmadım ama eksik yapmış da olabilirim. Pek emin değilim onu da öğretmenimiz değerlendirir bence.” Ö1: “Grup çalışmasını tek yapsaydım resimleri iyi çizemezdim ve yazıları düzgün yazamazdım.” Ö8: “İyi yaptığım davranışlar mesela düşünmek gerekiyordu. İşte o zaman güzel fikirler bulduğumu düşünüyorum. Kötü yaptıklarım ise boyama yaparken idi. Çünkü boyama yapmayı sevmem.”

Görüşler incelendiğinde, çoğunlukla öğrenciler kendilerini değerlendirmekten ya da iyi ya da kötü yaptıkları yönleri yazmaktan uzak durmuşlardır ve kısa cevaplarla (yansıtıcı düşünme becerilerinin alışkanlık boyutu) soruyu cevaplamışlardır. Kimi öğrenciler, değerlendirmeyi kendilerinin yapmasının doğru olmayacağını, öğretmenin yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, eksik olan davranışlarda öğrenciler olarak genel anlamda grup çalışması sürecinde diğer arkadaşlarının eksiklerinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmekten kaçınması olumsuz bir durum olarak göze çarparsa da, yaş düzeyleri göz önüne alındığında ve bu çalışmayı belki de yeni yeni yapmaya başladıkları düşünüldüğünde, yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından öz değerlendirmeye yönelik bu soru ve öğrencilerin cevaplama yönündeki gayretleri küçük ama önemli bir adım olarak nitelendirilebilir.

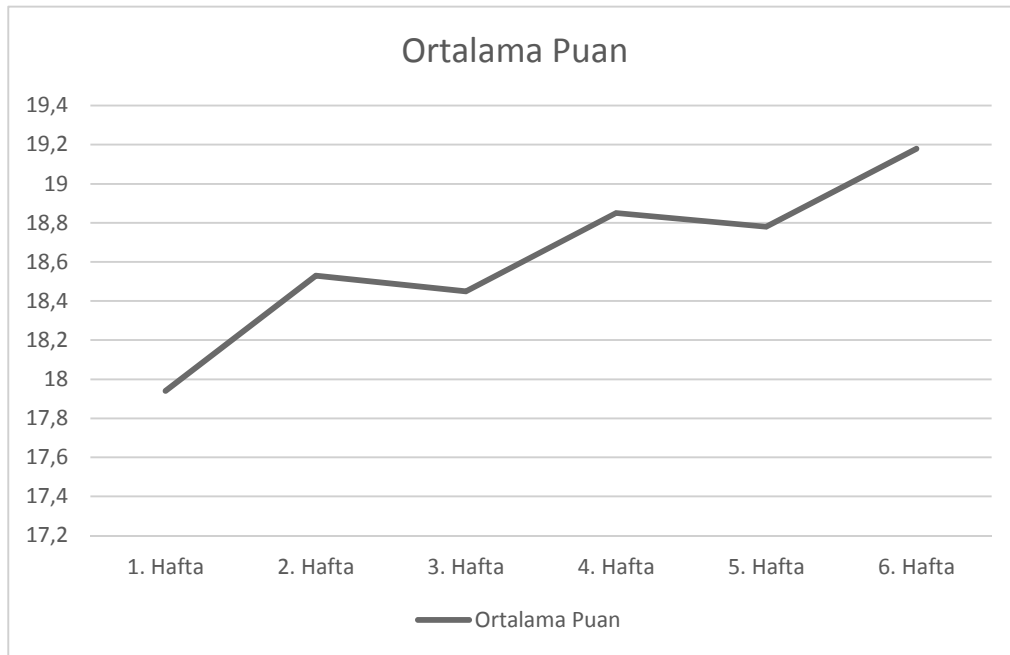
Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerden 6 hafta boyunca, her hafta o günkü grup çalışmalarını değerlendirmeleri istenmiştir. Toplanan veriler hafta bazında değerlendirilmiş ve ortalama puanlar hesaplanarak bir grup çalışması gelişim grafiği haline getirilmiştir (Şekil 3). Tablo 4'te her haftaya ilişkin grup çalışmasını değerlendirme anketi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4

Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi Sonuçları

Hafta	f	Ortalama Puan	Toplam Puan
1. Hafta	32	17.94	574
2. Hafta	34	18.53	630
3. Hafta	29	18.45	535
4. Hafta	33	18.85	622
5. Hafta	32	18.78	601
6. Hafta	34	19.18	652



Şekil 3. *Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi Gelişim Grafiği*

Grup çalışmasını değerlendirme anketinin son sorusu, “Grubumuzu ve grup çalışmasını değerlendirelim” dir. Bu soru açık uçlu şekilde hazırlanmıştır ve öğrencilerin cevapları betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öğrenci günlükleri ve yansıtıcı günlüklerdeki sonuçlara paralel sonuçlar çıkmış olup, öğrencilerin büyük çoğunluğu o günkü grup çalışmasını faydalı ve olumlu olarak değerlendirmiştir. İlgili soruya ilişkin dikkat çeken çeşitli öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö28: “Bazen kızıştık. Bazen birbirimizi sevdik. İyi kötü bir çalışma yaptık.” Ö26: “Bu grup ve çalışmadan çok memnunum. Çünkü bu grupta, grupça nasıl çalışıldığını öğrendim. Ayrıca bilmediğim yeni konular öğrendim.”

Ö1: “Grubumdaki arkadaşlarım çok iyiydi, birbirimize düşündüğümüz şeyleri özgürce söyleyebildik. Yeni bir eşya veya alet tasarlamamız gerekti. Fikirlerimizi özgürce açıklayıp bir alet tasarladık. Yanlışımız varsa arkadaşlarımız sunum yaparken düzelttik. Ben bu çalışmada çok eğlendim. Bu çalışmadan çok memnunum. Deniz öğretmenimden de çok memnunum.”

Ö10: “Her şey güzeldi. Hem eğlendim hem öğrendim. Grup içinde bazı aksilikler olsa bile günüm iyi geçti. Sizden çok memnunum Deniz öğretmenim. Ders içinde dikkatimi çeken konular vardı. Geçmişten günümüze bu kadar şeyin geliştiğini bilmiyordum. Bu ders çok hoşuma gitti.”

Tablo 4 ve Şekil 3 incelendiğinde öğrenciler her hafta yapılan grup çalışmasını gittikçe daha olumlu yönde değerlendirmiştir. Ortalama puanlar sürecin başlangıcında (1. Hafta) $\bar{X} = 17.94$ iken, bu puan sürecin sonunda $\bar{X} = 19.18$ ’e yükselmiştir. Grup çalışmasının doğasından kaynaklanan çeşitli problemler, öğrencilerin aralarında yaşadıkları sıkıntılar, kendilerine farklı gelen yeni bir öğrenme yöntemine ve öğretmene adaptasyon süreci, süreç ilerledikçe azalma eğilimi göstermiş ve bu durum da, öğrencilerin grup çalışmasını daha çok sevmeleri, grup olarak daha iyi çalışmaları ve belki de daha iyi öğrendiklerine inanmaları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrencilerin her hafta grup çalışmalarını ve kendi öğrenme davranışlarını değerlendirmeleri ve puanlamaları onların yansıtıcı düşünme becerilerini ortaya çıkarıcı ve geliştirici bir etkinlik olarak nitelendirilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin “eylem hakkında yansıtma” ve “eylem için yansıtma” sürecinin getirdiği davranışları sergilemeye başladıkları görülmektedir. Öğrencilerin yansıtıcı günlük sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğrenciler süreç boyunca çalışmalarını belirlenen amaca ulaşma yönünden değerlendirmeye çalışmışlar ve kendi başarılarını olumsuz anlamda etkileyen sorunları belirlemişlerdir. Öğrenciler karşılaştıkları sorunları ya da güçlükleri tanımlamaya çalışmışlar, derste iyi ya da kötü yaptıklarını düşündükleri durumları belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler uygulama sürecine ve etkinliklere dair fikirlerini açıkça dile getirmişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin “eylem hakkında yansıtma” sürecinin getirdiği davranışları sergilemeye başladıklarını göstermektedir. Öğrenciler eylem için yansıtma sürecine yönelik olan sorularda, kendi çalışmaları ve uygulamaları üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmeye çalışmışlardır. Derslerde farklı olarak neler yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca eylem için yansıtma sürecinde öğrenciler, işbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenen dersleri, önceki dersleriyle karşılaştırmışlar ve hatta sorunlara karşı yeni çözüm yollar önermişlerdir ve grup çalışmasının kendileri için faydalarını açıklamaya çalışmışlardır. Tican (2013)’a göre günlük yazmak ve eylem hakkında düşünmek; öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini, eleştirel düşüncelerini ve aynı zamanda demokratik tutumlarını geliştirmekte; eylem için düşünülmesi ise, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini, eleştirel düşüncelerini ve yaratıcı düşüncelerini ilerletmektedir. Buradan hareketle, işbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutumlar üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinde sağladığı gelişmenin, onları yansıtıcı düşünme becerilerini de geliştirdiği yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin neler olduğunu ve bu becerilerin aşamalarda yer aldığını ortaya koymak amacıyla kullanılan öğrenci günlükleri analiz edildiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun sürecin ilk 3 haftasında yansıtıcı düşünmenin boyutlarından alışkanlık boyutunda oldukları belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme uygulamalarının son 3 haftası değerlendirildiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun yansıtıcı düşünmenin anlama boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenme süreci sürdükçe, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin alışkanlık boyutundan anlama boyutuna ilerlemiştir. Ancak öğrenciler süreç boyunca eleştirel yansıtma boyutunda hiç değerlendirme yapmamışlardır. Resmin tamamına bakıldığında, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişim umut verici bir durum olmuştur. Sürecin daha da uzaması halinde, onların yansıtıcı düşünme becerilerinin daha da gelişip gelişmeyeceği sorusu da önümüze çıkmaktadır. Fakat bütün bu olumlu noktaların yanında, öğrenci görüşlerinin yansıtma ya da eleştirel yansıtma boyutlarında yoğunlaşmaması da üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Alanyazında eleştirel yansıtma yapmanın gerçekten zor bir süreç olduğu belirtilmiş ve yansıtıcı düşünme becerisinin uzun zamana yayılan bir süreç olduğundan sıklıkla bahsedilmiştir (Çiğdem, 2012). Ancak bu durum öğrencilerin ilgili etkinliği dersin bir zorunluluğu olarak görmesi ya da onların yaş düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda yansıtıcı düşünce becerilerinin ortaya çıkmaması ya da gerçek anlamda gelişim göstermesi için erken olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme sürecinde grup ile birlikte çalışmaları, onları birbirleri ile daha çok iletişim ve etkileşim içine sokmuş olup; bu durumun da onların yansıtıcı düşünme becerilerinde olumlu gelişmeler ortaya çıkardığı sonucuna da ulaşılabilir.

Öğrencilere uygulanan grup çalışmasını değerlendirme anketi analiz edildiğinde, öğrencilerin her hafta gerçekleştirilen grup çalışmasını gittikçe daha olumlu yönde değerlendirdiği görülmektedir. Öğrencilerin her hafta grup çalışmalarını ve kendi öğrenme davranışlarını değerlendirmeleri, yansıtıcı günlükler ve öğrenci günlükleri ile de desteklendiğinde, onların yansıtıcı düşünme becerilerini ortaya çıkarıcı ve geliştirici bir etkinlik olarak nitelendirilebilir.

Araştırmanın yansıtıcı günlükler, öğrenci günlükleri ve grup çalışmasını değerlendirme anketi ile ortaya çıkan bulgularının sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini olumlu anlamda geliştirdiği söylenebilir. Grup çalışmasını değerlendirme anketinden çıkan sonuçlara göre, yöntem uygulanmaya devam ettikçe, öğrenciler grup çalışması kurallarına gittikçe daha çok adapte olmuş ve yaşanan sorunlar azalma eğilimi göstermiştir. Yansıtıcı günlükler ve öğrenci günlükleri de dikkat alındığında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinde dikkate değer bir gelişim söz konusudur. Öğrenciler zaman ilerledikçe kendilerini daha iyi ifade etmiş olup, olayları nedenleriyle açıklamaya, değişik açılardan bakmaya, uygulama sürecini ve yapılan etkinlikleri daha kapsamlı değerlendirmeye başlamışlardır. Araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu yaş grubu ve yansıtıcı düşünme becerisinin gelişiminin uzun zamana ihtiyaç duyması noktaları da dikkate alındığında işbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalarının yansıtıcı düşünme becerilerindeki üzerinde sağlamış bu olumlu gelişim, araştırmanın ulaştığı ve dikkate değer bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlkokul düzeyinde yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılmış çalışmaya ulaşamamakla birlikte, ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda; yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim programları, akademik başarı ve derse yönelik tutumlar üzerinde olumlu etki ortaya çıkarmıştır (Ersöz, 2008; Tok, 2008; Kırmık, 2010; Baş ve Beyhan, 2012; Uygun, 2012; Öner Sünkür, 2013). Yapılan araştırmalar deneysel desenin kullanıldığı çalışmalar olduğu için, ulaşılan sonuçları doğrudan betimsel modelde tasarlanan bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırmanın biraz güç olacağı söylenebilir. Bu çalışmada öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişim süreç boyunca incelenmiştir. İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen ve betimsel modelin kullanıldığı bu

araştırmada ulaşılan; uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini olumlu anlamda geliştirdiği sonucu, diğer araştırmaların bulgularıyla birleştirildiğinde ilkökul düzeyinde de yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim programlarının ya da yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğretim yöntemlerinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını da olumlu anlamda geliştireceği varsayımına bizi götürmektedir. Fakat bu varsayımın gelecekte ilkökul düzeyinde, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim programlarının ve öğretim yöntemlerinin kullanılmasının akademik başarı ya da derse yönelik tutumlar üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarla doğrulanması gerekmektedir.

Araştırma sonucunda yansıtıcı düşünmenin, ilkökul düzeyinde ihmal edildiği görülen bir konu olması nedeniyle öğretim programlarında yansıtma becerilerini geliştiren etkinliklere, erken yaşlardan itibaren yer verilmesi ve işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla daha sık kullanılabileceği önerilmektedir.

Kaynakça

- Akay, C. ve Ültanır, E. (2010). Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi (KOYE) sürecine yönelik KOYE eğitimcilerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 75-88.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Baysal, Z. N. (2006). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. Cemil Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çapar, G. Ö. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin matematik başarıları ve matematiğe ilişkin tutumu üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çiğdem, H. (2012). *Bilişim teknolojisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.
- Erbil, D. G. (2014). *İlkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Jacobs, G. M., Lee, C. & Ng, M. (1997). *Cooperative learning in the thinking classroom*. Paper presented at the International Conference on Thinking, Singapore.

- Johnson D. W., Johnson, R. T. & Holubec, J. E. (1994). *Nuts&Bolts of cooperative learning*. Minnesota: Interaction.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minnesota: University of Minnesota
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. California: Kagan Publishing.
- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kocabaş, A. (1998). İşbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin müziğe ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22, 36-40.
- Kocabaş, A. (2007). *Müzik öğretiminin temelleri*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Kocabaş, A., Aşık, A., Karaşahin, İ., Erbil, D. G. ve Erdoğan, F. (2015). Türkiye’de işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı tezlerin içerik analizi. VII. *International Congress of Educational Research. Abstract* (s. 175). Ankara: Pegem.
- MEB (2009). *İlköğretim Okulu Hayat Bilgisi Dersi Programı* 17.12.2013 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 74, 5–12.
- Öner Sünkür, M. (2013). *Fen ve Teknoloji dersinde tahmin et-gözle-açıkla yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlik uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tarım, K. (2003). *Kuşak öğrenme yönteminin matematik öğretimindeki etkinliği ve kuşak öğrenme yöntemine ilişkin bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tok, Ş. (2008). The effects of reflective thinking activities in science course on academic achievements and attitudes toward Science, *Elementary Education Online*, 7(3), 557-568.
- Uygun, K. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, C. (2012). *Bilimsel süreç becerileri etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünmelerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Cooperative Learning Method in the Third Grade Life Studies Course and Students' Reflective Thinking Skills

In the literature, initially, Dewey (1993) explained the concept of reflective thinking. According to Dewey, reflective thinking is an approach to learning by doing. He explained reflective thinking as a process that deals with the practical problems of practitioners, trying to produce appropriate and realistic solutions to these problems based on an active, purposeful and consistent thinking process. While Dewey established the basis of reflective thinking, the largest contribution to the implementation process is seen with the studies done by Schön (Yıldırım, 2013). Schön examined and described reflection in three categories. These are "reflection-on-action", "reflection-in-action" and "reflection-for-action". Mezirow also tried to explain reflective thinking. In his studies, Mezirow evaluated reflection through habits, understanding, reflection and critical reflection.

Cooperative learning is described as the use of small groups with educational purposes (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994). Numerous studies were conducted on the effectiveness of cooperative learning over the years. Positive impact of this method on academic success is revealed with a meta-analysis studies conducted abroad (Johnson, Johnson & Stanne, 2000) and in Turkey (Tarım, 2003; Çapar, 2011; Kocabaş (2015). The positive effects of these methods on various attitudes were also revealed in numerous studies (Kocabaş, 1998; Küçük, 2008; Şahiner, 2008; Erbil, 2014). Cooperative learning also develops students' thinking skills based on various factors (Jacobs, Lee & Ng, 1997).

The Life Studies Course Curriculum (2009) adopts constructivism and emphasizes group work and cooperation as part of the curriculum (MEB 2009). Nevertheless, sample activities for cooperative learning or suggestions are not presented in the curriculum. Using cooperative learning methods would have benefits in the life studies course, but it is seen that this issue was neglected both in research and the curriculum in 2009. At the same time, however, among thinking skills reflective thinking is discussed in the curriculum to some extent.

The aim of this study is to identify and track the development of 3rd grade students' reflective thinking skills through the cooperative learning method –learning together technique- process. A *qualitative descriptive* approach was utilized. Content and descriptive analysis methods were used in this study. The study was conducted in 8 weeks with 34 3rd grade elementary students. "Students Diaries", "Reflective Diaries" and "Assessment Survey of Group Process" were used as data collection tools. "Student Diaries" were split into 2 groups in a three-week period and reflection thinking categories were studied (Mezirow, 1997). After the analysis of student diaries, students wrote down their impressions about the process and their teacher, from content level to process level in 6 weeks. "Reflective Diaries" were analyzed with Schön's (1987) reflective thinking model. Student diaries showed that students were able to perform the behaviors required by reflection-on-action and reflection-in-action processes at a large scale. After the analysis of "Assessment Survey of Group Process", their survey scores were regularly increasing in the six-week period. Results of the study showed that there were some positive developments in students' reflective thinking skills in the cooperative learning group. Cooperative learning has positive effects on promoting students' thinking (Jacobs, Lee & Ng, 1997). It is suggested that cooperative learning should especially be used for developing students' reflective thinking skills in 3rd grade life studies courses.

At the result of research, it is suggested that reflective thinking can be included among activities for young learners. Such activities develop reflection skills as part of the curriculum. This issue is neglected at the elementary school level. Cooperative learning can be used more often in order to improve reflective thinking skills of students.

60-72 Aylık Sosyal Açidan Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan Destek Programının Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluğuna Etkisi*

The Effect of the Support Program Prepared for 60-72 Month-old Socially Disadvantaged Children on Their Primary School Readiness

Özgül POLAT**, Fatih DİLLİ***

Öz

Bu araştırmanın amacı, “Sosyal Açidan Dezavantajlı Çocuklar İçin Destek Programı”nın çocukların hazırbulunuşluklarına etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinin Kağıthane ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden düşük sosyo-kültürel ortamdaki gelen, ailesinin ekonomik durumu yetersiz ve ebeveynlerinin eğitim seviyesi düşük 60-72 aylık çocuklardan oluşan 20 kişilik bir deney grubu (10 kız 10 erkek öğrenci) ve 20 kişilik bir kontrol grubu (10 kız 10 erkek öğrenci) olmak üzere 40 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna aldıkları eğitimlerinin dışında “Sosyal Açidan Dezavantajlı Çocuklar İçin Destek Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubuna ilave bir program uygulanmamıştır. Araştırmada veri toplamak üzere Polat Unutkan (2003) tarafından geliştirilen ve standardizasyonu yapılan “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği”nin Gelişim ve Uygulama formları kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun matematik, fen, ses, zihinsel-dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel gelişim, özbakım becerileri, uygulama ve gelişim formu son test sonuçları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: İlköğretime hazırlık, sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar, ilköğretime hazırlık destek programı.

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of the supportive educational program for socially disadvantaged children on pupils' primary school readiness level. This study has been conducted with a group of 40 pupils chosen from a primary school's nursery class. The school in which parents mostly have low levels of socio-cultural, financial, and educational backgrounds is in Kağıthane, İstanbul. For the experimental group, 20 pupils (10 girls and 10 boys) were randomly selected from the 60-72 month-old children at the school. 20 pupils (10 girls and 10 boys) were selected for the control group. In this study, an experimental design with pre and post tests was used. Specifically, we administered a supportive educational program to socially disadvantaged children in the experimental group. The control group did not receive a special program. Data were collected with the development and application forms of “Marmara Being Ready for Primary Education” scale developed by Polat Unutkan, 2003. The post test results of experimental and control groups' mathematics, science, phonetics, line drawing, labyrinth, cognitive and verbal, social-emotional, physical development and self-care abilities showed that there was a significant difference in favor of the experimental group.

Key words: School readiness, socially disadvantaged children, preparation to primary education support programme.

* “60-72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan destek programının çocukların ilkökula hazırbulunuşluğuna etkisi” başlıklı Yüksek Lisans Tezinden alınmıştır.

** Marmara Üniversitesi, Göztepe Kampüsü, Kadıköy – İstanbul, e-posta: polatozgul@gmail.com

*** Selahaddin Korkmaz Özel Eğitim Uygulama Okulu, İstanbul, e-posta: fatihdilli1453@hotmail.com

Giriş

Öğrenmeye hazır oluş ilk defa ciddi bir şekilde George Stanley Hall tarafından ele alınmıştır. Hall çocuğun belirli bir eğitime, örneğin ilkökul birinci sınıfa başlamadan önce neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiği sorusu üzerinde durmuştur. O'na göre çocuk, bir şeyi ancak daha önce kazandığı şeylerle ilişkili olduğu veya ilişkiye geçirebildiği oranda öğrenebilir. O halde eğitim ve öğretimin herhangi bir aşamasına girerken çocuğun neleri öğrenmek zorunda olduğuna değil, daha önce neleri kazanmış olduğuna bakmak gerektiğini ifade etmektedir (Akt. Çataloluk, 1994). Özdemir Kılıç (2004) çocuğun okula hazır olmasının ya da okul olgunluğunun, çocuğun okul eğitimini başaracak, gelişimsel düzeye gelmesini ifade etmekte olup, okul başarısı açısından oldukça önemli olduğunu söylemiştir. Meisels ise, hazırbulunuşluğa “zamana yayılan ve birinci sınıfın ilk gününde bile tamamlanmamış olan bir süreç” olarak bakılması gerektiğini düşünmektedir. Okula hazır olmanın bir beceri listesinden, kavramsal olarak izole bilgidir ve sınıfa uyumlu bir takım davranışlardan daha fazlası olduğunu vurgulamaktadır. Hazırbulunuşluğu, bir çocuğun öğrenme yetisini etkileyecek hayatının tüm alanlarını kapsadığını ve ‘ilişki’ odaklı olup, çocuklar, aileler ve eğitimciler arası ilişkilerde okula geçişte çok önemli olduğunun altını çizmektedir (Polat, Şohtorikoğlu, Küçükoğlu, Ünsal ve Yıldız, 2014).

Demir'in (1998) hazırbulunuşluğa bakışı ise; bir davranışı öğrenmek için; okuma, yazma, fen ve matematik gibi alanlarda başarı göstermek için çocuğun; bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişim basamaklarında belirli bir seviyede olgunlaşmış, hem de ilgili alanlarda bazı yaşantıları geçirmiş olması gerektiği şeklindedir. Bu alanlarda gerekli tecrübeleri gereği gibi geçirememiş bir çocuktan, bu alanlarla ilgili bir davranışı arzu edilen düzeyde göstermesi beklenmemesi gerektiğinin altını çizmektedir. Demir'e (1998) paralel olarak Avcı (2003) da bir bireyin bir beceriyi yapabilecek olgunluğa ulaşmasında o beceri için basamak oluşturacak bilgi, istek, tutum gibi temel yaşantılara sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Koçyiğit (2009) ise, okula hazırbulunuşluğu, bir çocuktan diğerine değişebilen ve farklı yaşlarda tamamlanabilen, çocuğun tüm gelişim alanlarında önemli bir alt yapıyla dengeli bir şekilde olgunlaşmasını ve öğrenme için gerekli olan tüm özellikleri gösterebilecek performansa sahip olmasını içeren bir kavram olarak tanımlamıştır. J. Anthony de okula hazırbulunuşluğu “öğrenmede gerekli olan tüm özelliklerin toplamı” diye tanımlar. Merit ise konuyu okula hazırlık yönünden ele alır. Ona göre “okumaya hazırlıklı olma”, olgunlaşma ve öğrenme süreçlerinin bir sonucudur. Bu bir yandan büyüme ve gelişme, diğer yandan da çocuğun yaşantılarının etkisi demektir (Oktay, 2000). Hâlbuki Katz (1991) hazırlık kavramından bahsederken, genelde okumayı öğrenmeye hazırlık anlamında kullanıldığını, fakat çocukların genel sosyal gelişimi ve entelektüel gelişimleri de okula hazırbulunuşluk kavramı içerisinde düşünülmesi gerektiğini söylemiştir. Genel olarak bakıldığında bireylerde davranış değişikliğini sağlayacak bir olgunluk düzeyi, bireyin hem okula devamını hem de sınıfta yoğunlaşmasını etkileyen sağlık ve beslenme durumunu; sosyal yeterliliğini ve psikolojik hazırlığını (okulun beklentilerine ayak uydurma ve onlarla başa çıkabilme); okuryazarlık öncesi ve aritmetik öncesi beklentileri içeren bilişsel yetenekleri içine alır. Bu olgunluk düzeyi aynı zamanda ailenin desteği ve olumlu yaklaşım ve beklentilerini de yansıtmaktadır (Myers, 1992). Dockett ve Perry (2002) de hazırbulunuşluğun, bir çocuğun öğrenme yetisini etkileyecek şekilde tüm hayatının tüm alanlarını kapsadığını ve ‘ilişkiler’ odaklı olduğundan ötürü, çocuklar, aileler ve eğitimciler arası ilişkilerin okula geçişte çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Harman ve Çelikler (2012) okulun, okula başlama yaşının, okul öncesi eğitimde geçen sürenin, erken eğitimin, okul öncesi eğitim almanın, öğretmenin, aile ve aile ortamının, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin, ebeveyn çocuk iletişiminin, çocuk bakımının, ebeveynlerin eğitim düzeyinin, olumlu akran ilişkilerinin, evin fiziksel yapısının hazır bulunuşluğu etkileyen faktörler olduğu ifade etmektedirler.

Okula hazır oluş hakkındaki görüşler, günden güne artarak alanyazında yer almakla birlikte saptanmasında Oktay'a (1983) göre; kronolojik yaş, cinsiyet, zekâ, fiziksel yeterlik (yeterli ve sağlıklı beden gelişimi), deneyim, dil faktörleri, duyuşsal ve toplumsal olgunluk, kitaba karşı ilgi duyma gibi

kavramlar önemlidir. Literatürde ise, bu alanda öne çıkan kavramlar şöyle sıralanmaktadır: 1) Çocuğun okula hazır oluşu ve olgunlaşma süreci, 2) Hazır oluşun çevresel faktörlerinin düzenlenmesi ile gelişebilmesi, 3) Hazır oluşun çocuğun özelliklerini ve imkânlarını içine alması. (Wesley ve Buysse, 2003). Okul ortamına uyum sağlamada gerekli olan yeteneklere bakıldığında ise Brooks-Gunn (2003) tarafından yapılan sıralamaya göre; fiziksel ve motor gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, öğrenme becerileri, dili kullanma, zekâ ve genel kavrayış olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Bunların dışında bilişsel gelişim ve öğrenme, kendini kontrol etme, aile ilişkilerinde yaşanan güven ve sevgi, yaşlıları ile iyi ilişkiler kurabilme ve bedensel sağlık da önem taşımaktadır (Brooks-Gunn, 2003). Başka bir deyişle, ilköğretime hazırlık geniş anlamda çocuk-aile-erken çocukluk çevresi-okullar ve toplumla ilgilidir. Çocuklar ilköğretime doğuştan hazırdır ya da değildir denemez. Onların beceri ve gelişimleri aileleri, iletişimde oldukları diğer insanlar, aldıkları okul öncesi çevreden etkilenir (Akt. Kırca, 2007). Yani çocukların hazırbulunuşlukları incelenirken sadece çocukların hazır olması değil ailelerin, okulların, çocukların içerisinde bulundukları sosyal çevrenin de buna hazır olması gerekmektedir (Polat, 2010a, Polat 2010b). Yapılan bir çok araştırma sonucunda, dezavantajlı çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin (Baldwin, 2011; Gonca, 2004; Isaacs ve Magnuson, 2011; Polat Unutkan, 2006b; Polat Unutkan, 2006c; Polat Unutkan, 2007a; Telegdy, 1974) düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ortaya çıkan bu sonuçların nedeni olarak ekonomik yetersizliğe sahip olan çocukların güvenli olmayan çevrelerde yaşaması, verimsiz okullara gitmesi, yetersiz beslenme düzenine sahip olması ve sağlık hizmetlerinden daha az yararlanması gibi nedenler sıralanabilir (Furstenberg, Cook, Eccles, Elder ve Sameroff, 1999; McLoyd, 1990). Yetersiz çevre koşulları içinde büyüyen çocuklar, kalıtsal yapılarından getirdikleri potansiyellerini yeterince ortaya çıkaramayacaklardır (Cirinlioğlu, 2011). Doğal olarak yetersiz çevre koşulları çocukların gelişimlerinin yanı sıra okul başarılarını da etkilemektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar akademik beceriler yönünden orta sosyo-ekonomik düzeydeki akranlarından daha yetersiz düzeydedirler ve okulu sıkıcı ve engelleyici olarak görmektedirler. Aksu-Koç, Bekman, Taylan ve Eser (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan elverişsiz koşullarda yetişen çocukların okul öncesi eğitim hizmetleri ve erken çocukluk programları ile gerekli önlemler alındığında, daha iyi koşullarda yetişen yaşlıları kadar başarılı olabildikleri ya da onlara yakın bir düzeye ulaşabildikleri ortaya konulmuştur.

Düşük sosyo-ekonomik koşullarda yaşayan çocuklar dezavantajlı olarak kabul edilmektedir (Arnold ve Doctoroff, 2003). Okul öncesi eğitimin amaçlarından bir tanesi de, özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden ve zedeleyici koşullardan gelen çocukların, ekonomik, sosyal ve kültürel yoksunluklarının olumsuz etkilerini, ortak bir yetişme ortamı içinde koruyucu ve destekleyici önlemlerle gidermek ya da hafifletmektir (Oğuzkan ve Oral, 1991). Pek çok ülkede çocuklara okula başlama aşamasında hazır bulunuşluk testleri uygulanmakta ve çocuğun çok yönlü olgunlaşmış olması önemsenmektedir. Çocuklara okula hazır oluş için gerekli donanımlar sağlanmakta ve bunun doğal sonucu olarak ta bir takım eşitsizlikler giderilerek okul başarıları artmaktadır. Türkiye’de ise ilköğretime başlamada temel ölçüt olarak “kronolojik yaş” kabul edilmekte çocuğun eksiklikleri ve desteklenmesi gereken yönleri belirlenmemektedir. Çocuk belli bir hazır bulunuşluk düzeyine gelmeden yapılan başlangıçlar ise başarısızlıkla sonuçlanmakta ve bu durum hem çocuğu duygusal anlamda örselemekte, hem de bu başarısızlık duygusunu yaşadıkdan sonra yapılacak çalışmaların etkinliği, başta alınacak önlemler kadar güçlü olamamaktadır. Tıp ve eğitim alanında yapılan araştırmalar ilk altı yaşın tüm gelişim alanları için önemini ortaya koymuştur. Bu bilinçle, gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitimden yararlanma oranı oldukça yüksektir ve bu alanda kalite ve verimin artırılması için sürekli çalışmalar yapılmaktadır (Erkan ve Kırca, 2010). Ayrıca, Türkiye’nin de taraf olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesinin 28. Maddesinde vurgulanan “çocuğun eğitim hakkının kabulü ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde gerçekleşmesi” ilkesinin getirmiş olduğu en önemli yükümlülüğün temini olarak kabul edilebilir (Polat, 2009, <http://www.unicef.org/turkey>). Burchinal, Lee ve Ramey (1989) sosyo-ekonomik dezavantajlı çocuklara sunulan eğitimin kalitesinin çok önemli

olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalarda uygulanan programlardan düşük sosyo-ekonomik seviyeye sahip olan ailelerin çocuklarının yüksek sosyo-ekonomik seviyeye sahip olan ailelerin çocuklarından fazla kazanım elde ettiklerini saptamışlardır. (Magnuson, Meyers, Ruhm ve Waldfogel, 2004; Ready, 2010).

Okul öncesi dönemde bulunan sosyo-ekonomik dezavantaja sahip çocukların, okula hazırbulunuşluklarını desteklemek için uygulanan programların tartışılması gerektiği ifade edilmiştir (Welsh, Nix, Blair, Bierman ve Nelson, 2010). Mevcut araştırmalardan elde edilen sonuçlar ışığında dezavantaj grubunda olan çocukların, özellikle okul öncesi eğitim programına ek olarak farklı yöntem ve tekniklerle hazırlanmış programlara gereksinim duydukları ifade edilebilir. Sosyal açıdan dezavantajlı çocukların eğitimde fırsat eşitliğini yakalayabilmesi için daha yoğun ve ihtiyaca dönük programların uygulanması gerekir. Bu düşünceden hareketle sosyal açıdan dezavantajlı olan çocukların daha hızlı bir şekilde avantajlı hale getirilebilmelerine yönelik 60-72 Aylık Sosyal Açıdan Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Destek Programının Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluğuna etkisinin incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma yarı-deneyssel desende planlanmıştır. Sıklıkla eğitim araştırmalarında kullanılan ve deneyssel desen ile aynı amaca hizmet eden yarı deneyssel desende kontrol ve deney gruplarının tesadüfen değil de ölçümlerle seçilmesi söz konusudur (Coolican, 1990; Karasar, 2006; Louis, Lawrence ve Keith, 2005). Burada araştırmacı mümkün olan bütün değişkenleri kontrol altına alamadığı için bu deseni kullanmayı uygun bulmuştur (Coolican, 1990). “60-72 Aylık Sosyal Açıdan Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Destek Programı”nın çocukların ilköğretime hazırbulunuşluğuna etkisini incelemek üzere deney-kontrol grubu oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinin Kağıthane ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden çocuklardan, çocukların demografik bilgilerine bakmanın yanı sıra, rehber öğretmenleri ve anasınıfı öğretmenleriyle görüşülerek ailesinin ekonomik durumu yetersiz ve ebeveynlerinin eğitim seviyesi düşük 60-72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı olan 40 çocuk seçilmiş, kız-erkek sayılarının gruplarda (deney-kontrol) eşit dağılım göstermesine dikkat edilerek rasgele 20 kişilik deney grubu (10 kız 10 erkek) ve 20 kişilik kontrol grubu (10 kız 10 erkek) oluşturulmuştur.

Deney grubunda bulunan çocukların ailelerinin %70'i 1000 TL ve altında (14), %20'si 1000-1500 TL arasında (4) gelir seviyesine sahiptir. Ayrıca deney grubundaki çocukların ailelerinin %10'unun işsiz olduğu (2) belirlenmiştir. İlkokul mezunu anne sayısı deney grubu toplam anne sayısının %40'ını (8), ortaokul mezunu anne sayısı deney grubu toplam anne sayısının %45'ini (9), lise mezunu anne sayısı deney grubu toplam anne sayısının % 15'ini (3) oluşturmaktadır. İlkokul mezunu babaların oranı; % 35 (7), ortaokul mezunu babaların oranı; % 55 (11) ve lise mezunu babaların oranı ise % 10 (2) dur.

Kontrol grubunda bulunan çocukların ailelerinin %60'ı 1000 TL ve altında (12), %25'i 1000-1500 TL arasında (5) gelir seviyesine sahiptir. Ayrıca kontrol grubundaki çocukların ailelerinin %15'inin işsiz olduğu (3) belirlenmiştir. Kontrol grubunda; ilkökul mezunu anne sayısı (4) kontrol grubu toplam anne sayısının % 20'sini, ortaokul mezunu anne sayısı (7) kontrol grubu toplam anne sayısının % 35'ini, lise mezunu anne sayısı (9) kontrol grubu toplam anne sayısının % 45'ini oluşturmaktadır. İlkokul mezunu babaların oranı; % 30 (6), ortaokul mezunu babaların oranı; % 35 (7) ve lise mezunu babaların oranı ise % 35' tir (7).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak üzere iki araç kullanılmıştır. Bunlardan ilki kişisel bilgi formu, diğeri ise, Polat Unutkan tarafından 2003 yılında, 60-78 ay aralığındaki çocukları için geliştirilen ve standardizasyonu yapılan “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği”dir.

Kişisel bilgi formunda araştırmanın katılımcıları olan çocukların yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve ailenin gelir durumunu belirlemek için hazırlanan sorulara yer verilmiştir. Marmara ilköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ), gelişim ve uygulama formları olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. MİHÖ’ nün gelişim formu; zihinsel ve dil (74 madde), sosyal duygusal (40 madde), fiziksel gelişim (23 madde) ve öz bakım becerileri (16 madde) olmak üzere dört alt ölçeğin oluşturduğu toplam 153 maddeyi içermekte, öğretmen ya da anne- baba tarafından doldurulmaktadır. Bu araştırmada gelişim formları öğretmen tarafından doldurulmuştur. Gelişim formunun test-tekrar test güvenirliği (devamlılık katsayısı) .99 olarak saptanmıştır. İç tutarlılık katsayısı da (Cronbach Alpha) 98 olarak saptanmıştır. Geçerlilik çalışması olarak da faktör yapısı, faktör analizi yapılarak çıkarılmıştır. Çalışmada kullanılan gelişim formunun alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı; zihinsel ve dil gelişimi için .97, sosyal duygusal gelişim için .94, fiziksel gelişim için .89 ve öz bakım becerileri gelişimi için .80 olarak saptanmıştır.

Çalışmada kullanılan MİHÖ’ nün uygulama formunun Matematik (46 soru), Fen (14 soru), ses (8 soru), çizgi (3 soru) ve labirent (2 soru) çalışmaları olmak üzere beş alt ölçeği bulunmaktadır. Uygulama formu toplam 73 soruyu içermekte olup resimlidir. Uygulama formu çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Bu araştırmada uygulama formu her bir çocuğa araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama formunun test-tekrar test güvenirliği (devamlılık katsayısı) $r = .93$, $p < 0.01$ olarak saptanmıştır. İç tutarlılık katsayısı da (cronbach alpha).93’tür. Geçerlilik çalışması olarak da faktör yapısı, faktör analizi yapılarak çıkarılmıştır. Çalışmada kullanılacak uygulama formunun alt boyutlarının cronbach alpha iç tutarlık katsayıları; matematik çalışmaları için; .96, ses çalışmaları için; .88, fen çalışmaları için; .86, çizgi çalışmaları için; .81 ve labirent çalışmaları için; .95 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

“60-72 Aylık Sosyal Açidan Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Destek Programı” uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarındaki her çocuğa “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” araştırmacı tarafından uygulanmıştır. 2006 yılında 36-72 aylık çocuklar için geliştirilen okul öncesi eğitim programında yer alan amaç kazanımlar temel alınarak çocukların akranlarıyla ilköğretime eşit fırsatta başlayabilmeleri için, 60-72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için 2010-2011 eğitim öğretim yılının Ekim ayından başlayarak Mayıs ayı sonuna kadar okulların açık olduğu günlerde toplam sekiz ay ve günde iki etkinlik olmak üzere program uygulanmıştır. Destek programında Fen ve Matematik, Müzik, drama, Türkçe, oyun ve hareket, sanat ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri oluşturulmuştur. Hazırlanan destek programı deney grubuna okulda aldıkları eğitimlerine ilaveten uygulanmıştır. Başka bir deyişle deney grubundaki çocuklar yoğunlaştırılmış bir eğitim almışlardır.

Kontrol grubuna okulda aldıkları eğitimlerine ilaveten herhangi bir destek programı uygulanmamıştır. Uygulama bitiminde deney ve kontrol gruplarındaki her öğrenci için Polat Unutkan (2003) tarafından geliştirilen ve standardizasyonu yapılan “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizi SPSS 16 veri analizi programı aracılığıyla yapıp yorumlanmıştır. Bağımsız grupların (deney-kontrol) karşılaştırılması için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bunun yanında bağımlı grupların karşılaştırılması için Wilcoxon Testi uygulanmıştır (Coakes, 2005). Araştırmada deney ve kontrol grubuna atanan çocukların sayısının 30'un altında olmasından dolayı nonparametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Çünkü bu koşulda uygulanan ölçme aracından elde edilen puanların dağılımının normal olmadığı varsayılmaktadır. Hatta puanların dağılımı normal olsa bile sayının düşük olmasından dolayı yukarıda bahsedilen testlerin uygulanması önerilmektedir (Louis, Lawrence ve Keith, 2005). Bu testlerin yanı sıra betimleyici istatistikler olan ortalama, standart sapma ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır.

Sosyal Açıdan Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan Program

MEB tarafından 2006 yılında 36-72 Aylık Çocuklar için Geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan amaç kazanımlar çerçevesinde, sosyal açıdan dezavantajlı çocukların ilgi ve ihtiyaçları, çocukların gelişim özellikleri, ilköğretime hazırbulunuşluk için gerekli olan temel beceriler vb. dikkate alınarak dezavantajlı çocuklar için bir destek programı hazırlanmıştır. "60-72 Aylık Sosyal Açıdan Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Destek Programı"nda etkinlikler hazırlanırken çocukların oynayarak, eğlenerek öğrenmesi merkeze alınmıştır. Çünkü beyinde kalıcı öğrenmelerin oluşabilmesi için ön koşul çocuğun bir etkinlikten zevk almasıdır. Bu nedenle, tüm etkinliklerde öncelikle motivasyon yaratılarak (çocuklar etkinliğe başlamadan onları şaşırtıp heyecanlendirecek şekilde eğitim ortamının düzenlenmesi, materyallerin hazırlanması vb.) çocuğun öğrenmeye hazır hale getirilmesi hedeflenmiş ve etkinlikler bu şekilde oluşturulmuştur. Destek programında, okul öncesi eğitimde dünyada ve ülkemizde uygulanan; Fen, Matematik, Müzik, drama, Türkçe, oyun, hareket, sanat ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri olmak üzere tüm etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerde tüm öğretim yöntem ve tekniklerinin bir harmoni içerisinde kullanılmasına özen gösterilmiştir. Böylece programın tek yönlü olmamasına ve farklı öğrenme yöntemlerine sahip olan çocukların da eşit bir şekilde öğrenebilmelerine fırsat yaratılmıştır. Çocukların en iyi öğrenme yolu oyun olduğu için her bir etkinlik oyunu temele alarak oluşturulmuştur. Program ekim ayında başlayıp mayıs ayında bitecek şekilde 8 ay ve günde iki etkinlik olarak planlanmıştır. "60-72 Aylık Sosyal Açıdan Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Destek Programı"nda Eylül ve Haziran ayları için etkinlikler oluşturulmamıştır. Ülkemizde çocuklar okula eylül ayında başlamaktadırlar. Eylül ayında öncelik, çocukların okula uyum ve uyum çalışmalarının yapılması, okula uyumlarının sağlanmasıdır. Bu nedenle Eylül ayı için etkinlikler hazırlanmamıştır. Haziran ayı ise, okul öncesi eğitim kurumlarında tatil öncesi çocuklarla daha fazla bahçe etkinliklerinin uygulandığı, çocukların tatile hazırlandığı, veli görüşmelerinin ve okul tercihlerinin, kayıtların olduğu çok yoğun bir dönemdir. Bu nedenle Haziran ayı programın dışında tutulmuştur.

Hazırlanan taslak program üç okul öncesi eğitim uzmanı, üç program uzmanı olmak üzere toplam altı uzman tarafından; amaçlar ve kazanımlar, sosyal açıdan dezavantajlı çocukların ihtiyaçları ve ilköğretime hazırbulunuşluğun içerdiği temel kavram ve beceriler, çocukların yaş, gelişim düzeyleri, ihtiyaçları, hazırlanmış olan etkinlikler açısından incelenmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan incelemeler doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Destek programında yapılan düzeltmeler sonrasında program tekrar gözden geçirilerek son şekli verilmiştir. Tekrar program alanında uzman olan kişilere gönderilerek görüş alındıktan sonra "60-72 Aylık Sosyal Açıdan Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Destek Programı'na" son şekli verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırılmasına dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubunun MİHO Uygulama Formu Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Matematik	Deney	20	372,00	18,60			
	Kontrol	20	448,00	22,40	162,000	-1,035	,314
	Toplam	40					
Fen	Deney	20	393,50	19,68			
	Kontrol	20	426,50	21,33	183,500	-,476	,659
	Toplam	40					
Ses	Deney	20	460,00	23,00			
	Kontrol	20	360,00	18,00	150,000	-2,357	,183
	Toplam	40					
Çizgi	Deney	20	450,00	22,50			
	Kontrol	20	370,00	18,50	160,000	-1,442	,289
	Toplam	40					
Labirent	Deney	20	460,00	23,00			
	Kontrol	20	360,00	18,00	150,000	-1,748	,183
	Toplam	40					
Toplam	Deney	20	358,00	17,90			
	Kontrol	20	462,00	23,10	148,000	-1,416	,165
	Toplam	40					

Tablo 1’ de deney ve kontrol grubunun MİHO Uygulama formu toplam puan ve Matematik, Fen, Ses, Çizgi ve Labirent alt testleri öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p>0,01$).

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunun MİHO Gelişim Formu Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Zihinsel-Dil Gelişimi	Deney	20	471,50	23,58			
	Kontrol	20	348,50	17,43	138,500	-1,666	,096
	Toplam	40					
Sosyal-Duygusal Gelişim	Deney	20	453,00	22,65			
	Kontrol	20	367,00	18,35	157,000	-1,165	,253
	Toplam	40					
Fiziksel Gelişim	Deney	20	388,50	19,43			
	Kontrol	20	431,50	21,58	178,500	-,586	,565
	Toplam	40					
Özbakım Becerileri	Deney	20	399,00	19,95			
	Kontrol	20	421,00	21,05	189,000	-,300	,779
	Toplam	40					
Toplam	Deney	20	451,50	22,58			
	Kontrol	20	368,50	18,43	158,500	-1,125	,265
	Toplam	40					

Tablo 2’de deney ve kontrol grubu MİHO Gelişim formu toplam puan ve Zihinsel-Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim, Özbakım Becerileri Gelişim alt testleri öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p>0,01$).

Tablo 3

Deney Grubunun MİHO Uygulama Formu Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	p
Matematik	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,927	,000
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0				
	Toplam	20				
Fen	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,979	,000
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0				
	Toplam	20				
Ses	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,966	,000
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0				
	Toplam	20				
Çizgi	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-4,119	,000
	Pozitif Sıralar	19	190,00	10,00		
	Eşit	1				
	Toplam	20				
Labirent	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-4,234	,000
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0				
	Toplam	20				
Toplam	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,933	,000
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0				
	Toplam	20				

Tablo 3'te deney grubunun MİHO Uygulama Formu toplam puanları ile Matematik, Fen, Ses, Çizgi ve Labirent alt ölçeği toplam puanları arasında yapılan Wilcoxon Testi sonucuna göre öntest ve sontest arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur ($p < 0,01$).

Tablo 4

Deney Grubunun MİHO Gelişim Formu Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	p
Zihinsel-Dil Gelişimi	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0			-3,921	,000
	Toplam	20				
Sosyal-Duygusal Gelişim	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0			-3,922	,000
	Toplam	20				
Fiziksel Gelişim	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0			-3,928	,000
	Toplam	20				
Özbakım Becerileri	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif Sıralar	19	10,50	210,00		
	Eşit	1			-3,926	,000
	Toplam	20				
Toplam	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0			-3,920	,000
	Toplam	20				

Tablo 4'te deney grubunun MİHO Gelişim Formu toplam puanları ile Zihinsel-Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Özbakım Becerileri alt ölçekleri toplam puanları arasında yapılan Wilcoxon Testi sonuçlarına göre, öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur ($p<0,01$).

Tablo 5

Kontrol Grubunun MİHO Uygulama Formu Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	p
Matematik	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,924	,000
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0				
	Toplam	20				
Fen	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,633	,000
	Pozitif Sıralar	17	9,00	153,00		
	Eşit	3				
	Toplam	20				
Ses	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,235	,000
	Pozitif Sıralar	7	7,00	91,00		
	Eşit	13				
	Toplam	20				
Çizgi	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-4,072	,000
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0				
	Toplam	20				
Labirent	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-4,053	,000
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0				
	Toplam	20				
Toplam	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,921	,000
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0				
	Toplam	20				

Tablo 5'te kontrol grubunun MİHO Uygulama Formu toplam puanları ile Matematik, Fen, Ses, Çizgi ve Labirent alt ölçeği toplam puanları arasında yapılan Wilcoxon Testi sonucuna göre öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur ($p < 0,01$).

Tablo 6

Kontrol Grubunun MİHO Gelişim Formu Öntest ve Sontest Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	p
Zihinsel-Dil Gelişimi	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0			-3,921	,000
	Toplam	20				
Sosyal-Duygusal Gelişim	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0			-3,920	,000
	Toplam	20				
Fiziksel Gelişim	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0			-3,926	,000
	Toplam	20				
Özbakım Becerileri	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif Sıralar	19	10,50	210,00		
	Eşit	1			-3,924	,000
	Toplam	20				
Toplam	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
	Eşit	0			-3,920	,000
	Toplam	20				

Tablo 6’da kontrol grubunun MİHO Gelişim Formu toplam puanları ile Zihinsel-Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Özbakım Becerileri alt ölçekleri toplam puanları arasında yapılan Wilcoxon Testi sonuçlarına göre, öntest ve sontest arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılıkları olduğu bulunmuştur ($p<0,01$).

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubunun MİHO Uygulama Formu Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Matematik	Deney	20	603,00	30,15			
	Kontrol	20	217,00	10,85	7,000	-5,239	,000
	Toplam	40					
Fen	Deney	20	560,00	28,00			
	Kontrol	20	260,00	13,00	50,000	-4,168	,000
	Toplam	40					
Ses	Deney	20	596,50	29,83			
	Kontrol	20	223,50	13,00	13,500	-5,110	,000
	Toplam	40					
Çizgi	Deney	20	400,00	20,00			
	Kontrol	20	420,00	21,00	190,000	-1,000	,799
	Toplam	40					
Labirent	Deney	20	410,00	20,50			
	Kontrol	20	410,00	20,50	200,000	,000	1,000
	Toplam	40					
Toplam	Deney	20	569,00	28,45			
	Kontrol	20	251,50	12,55	41,000	-4,309	,000
	Toplam	40					

Tablo 7' de deney ve kontrol grubunun MİHO Uygulama formu toplam puan ve Matematik, Fen ve Ses alt testleri sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($p>0,01$). Bu bulguların aksine Çizgi ve Labirent alt testleri için yapılan Mann Whitney – U testi sonucuna göre deney ve kontrol grubunun sontestleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p>0,01$).

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubunun MİHO Gelişim Formu Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Zihinsel-Dil Gelişimi	Deney	20	599,00	29,95			
	Kontrol	20	221,00	11,05	11,000	-5,144	,000
	Toplam	40					
Sosyal-Duygusal Gelişim	Deney	20	588,00	29,40			
	Kontrol	20	232,00	11,60	22,000	-4,838	,000
	Toplam	40					
Fiziksel Gelişim	Deney	20	587,50	29,38			
	Kontrol	20	232,50	11,63	22,500	-4,921	,000
	Toplam	40					
Öz Bakım Becerileri	Deney	20	592,50	29,63			
	Kontrol	20	227,50	11,38	17,500	-5,083	,000
	Toplam	40					
Toplam	Deney	20	598,00	29,90			
	Kontrol	20	222,00	11,10	12,000	-5,094	,000
	Toplam	40					

Tablo 8’de deney ve kontrol grubu MİHO Gelişim formu toplam puan ve Zihinsel-Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim, Özbakım Becerileri gelişim alt testleri sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($p<0,01$).

Sonuç ve Tartışma

60-72 Aylık Sosyal Açidan Dezavantajlı Çocuklar İçin Destek Programı’nın çocukların hazırbulunuşluklarına etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğumuz çalışmamızda, çalışma grubunu oluşturabilmek üzere uygulanan Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği uygulama formu (Matematik, Fen, Ses, Çizgi, Labirent), ve gelişim formu (Zihinsel Ve Dil Gelişimi, Sosyal Ve Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim, Özbakım Becerileri) deney ve kontrol grubu ön test sonuçları göz önüne alındığında hazırbulunuşluk becerileri bakımından benzer özellikler sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okulların açık olduğu günlerde toplam sekiz ay ve günde iki etkinlik ile sınırlı “60-72 Aylık Sosyal Açidan Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Destek Programı” uygulandıktan sonra deney grubu Matematik, Fen, ses, çizgi, labirent, zihinsel ve dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel gelişim, öz bakım becerileri, uygulama ve gelişim formu son test puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca benzer biçimde kontrol grubunun Matematik, Fen, ses, çizgi, labirent, zihinsel ve dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel gelişim, öz bakım becerileri, uygulama ve gelişim formu son test puanlarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney

grubunda ortaya çıkan gelişimi uygulanan programın etkisine bağlamak mümkünken, kontrol grubunda ortaya çıkan farklılığı ise daha önce hiç okul öncesi eğitim almamış çocukların destek programına katılmamış olsalar dahi okulda aldıkları eğitimin yarattığı etkiyle açıklayabiliriz. İlgili alan yazın incelendiğinde, yapılan çalışmalarda benzer bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin; Yazıcı (2002) çalışmasında, okul öncesi eğitimin çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisini incelemiş ve okul öncesi eğitimi almayan çocukların okul olgunluğu puanlarının da yükseldiğini ancak okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Stegelin (2004), yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin, düşük sosyo-ekonomik statüden gelen çocuklar ve farklı şartlardan dolayı risk altındaki, engelli, özel gereksinimi olan çocuklara özellikle bilişsel ve sosyal alanda olumlu etkiler sağlayacağını belirtmiştir. Çünkü sosyo-ekonomik düzeyin yükselmesi ile ailelerin yaşam standartlarının yanı sıra çocuklarının eğitimi konusunda bilinç ve farkındalık düzeyleri de artmaktadır. Bunun sonucu olarak ailelerin çocuklarının ilkokula daha donanımlı olarak başlayabilmeleri için tüm gelişim alanlarında onlara daha fazla destek sağladıkları söylenebilir (Akşin, 2013). Grantham-McGregor, Cheung, Cueto, Glewwe, Richter ve Strupp (2007) yoksulluk, yeterli beslenememe, uygun olmayan sağlık koşulları ve uyarıcılardan yoksun evlerde yaşamak gibi birçok risk altında bulunun çocukların bilişsel, motor ve sosyal-duygusal gelişimlerinin bu koşullardan olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular dezavantajlı çocukların bilişsel becerilerinde ortaya çıkan yetersizliğin onların okul başarısını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Dodterer, İraku ve Pungello (2012), "Okul Olgunluğunun Ailelerin Sosyoekonomik Düzeyi ve Çocuk Yetiştirmeleriyle İlişkisi" başlıklı araştırmalarında 164 Afrikalı-Amerikalı ve Avrupalı-Amerikalı anne-çocuk çiftinden veri toplamışlardır. İncelemeler sonucunda duyarlı annelerin çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeyinde sadece Avrupalı-Amerikalı annelerde anlamlı farklılık olduğu, müdahaleci/negatif annelerin çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeyinde hem Afrikalı-Amerikalı hem de Avrupalı-Amerikalı annelerde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Yapılan diğer araştırmalar ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin ve sosyo-kültürel ortamının doğrudan çocuğa sunulan imkânları etkilediğini ve çocukların yaşlarına göre daha elverişsiz ortamlarda yetişmesinin olumsuz sonuçlara yol açtığını bulgulamışlardır (Crosnoe, 2007; Erkan, 2011; Polat Unutkan, 2004; McLoyd, 1998; Üstün, Akman ve Etikan, 2004; Üstün, Akman ve Uyanık, 2000). Bu durum sosyo- ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların daha fazla bu alanda desteklenmeleri gerektiği sonucunu doğurmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmanın odak noktasını oluşturan programın etkisinin belirlendiği; deney ve kontrol grubunun Matematik, Fen, ses, zihinsel-dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel gelişim, öz bakım becerileri, uygulama ve gelişim formu sontest sonuçları incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, Head Start sınıflarına devam eden 356 çocukla (4 yaş) yapılan bir çalışma sonucunda, zengin uyarıcı çevre imkânları sunulan, farklı öğretim stratejilerinin kullanıldığı, bir yıllık bir program ile çocukların kelime dağarcığı, erken okuryazarlık becerileri, duygusal anlayış, sosyal problem çözüme becerileri, sosyal davranışlar ve öğrenme gibi alanlarda anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada ayrıca okula hazırbulunuşluğun gelişimsel olarak desteklenmesi için program ve politikaların gerekliliği üzerinde önemle durulmuştur (Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg, Blair, Nelson ve Gill, 2008). Ulaşılan bu sonuç, anasınıfında aldıkları eğitimin yanı sıra 60-72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık destek programına katılmalarının çocukların hazırbulunuşluklarını olumlu etkilediğini ve ortaya çıkan bu farklılığın programdan kaynaklandığının ifade edilmesine olanak tanımaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan önemli bir diğer sonuç ise deney ve kontrol grubunun çizgi ve labirent alt ölçeklerinde sontest sonuçları açısından önemli bir farklılığa rastlanmamış olmasıdır. Bu durumun öğretmenlerin çizgi ve labirent çalışmalarını yoğun olarak uygulamasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. İlgili alan yazında ortaya çıkan bulgular, bu araştırmada deney grubu lehine ortaya çıkan anlamlı farkı açıklar niteliktedir. Polat Unutkan (2003a) tarafından yapılan çalışmada, okul

öncesi eğitim alan çocukların, almayan çocuklara göre tüm gelişim alanlarında ilköğretime daha hazır başladıkları saptanmıştır. Düşük sosyal, kültürel ve ekonomik koşullardan da gelse, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar, hiç okul öncesi eğitim almamış çocuklara oranla ilköğretime çok daha hazır başlamaktadırlar. Bu bulgu bu araştırmada kontrol grubunda öntest-sontest sonuçları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın sebebini ortaya koymaktadır. Ayrıca Oktay (1983), farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen 5,6-6,0 yaş çocuklarının okul olgunluklarını karşılaştırmış, sosyo-kültürel düzeyi yüksek olan çocukların okuma olgunluğunun ve genel olgunluk düzeyinin, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklara göre anlamlı derecede farklı olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Boz (2004), anaokuluna/anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili çalışma sonuçları arasında ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumlarının ve öğrenim durumlarının yükselmesine bağlı olarak sosyal iletişim ve okuma yazma becerisinin okula hazırbulunuşlukta önemli olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Doyle ve diğerleri (2009), Ahioğlu (2006) ve Erkan (2011) da çalışmaları sonucunda sosyo-ekonomik düzeyinin okula hazırbulunuşlukta önemli olduğunu belirtmişlerdir. Gonca (2004) çalışmasında, farklı sosyoekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen altı-yedi yaş grubu, ilköğretime yeni başlayan ve normal gelişim gösteren çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylere göre çocukların hazırbulunuşlukları arasında, yüksek sosyoekonomik ve kültürel düzeydeki çocuklar yönünden anlamlı bir fark bulunmuştur. En düşük hazırbulunuşluk düzeyi ise düşük sosyo-ekonomik ve kültürel düzeydeki çocuklarda görülmüştür. Kılıçarslan (1997) ise, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve düşük bölgelerde bulunan anaokullarında yaptığı çalışmada, çocukların okumaya hazır olma durumları ile sosyo-ekonomik durumları arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Polat Unutkan (2007b), çocukların Matematik becerileri açısından ilkokula hazırbulunuşluklarını incelediği araştırmasında, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların diğerlerine göre dezavantajlı olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Polat Unutkan (2006 a) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, çocukların bilimsel düşünme becerileri incelenmiş, sosyoekonomik düzey ile tümdengelim düşünme stili arasında anlamlı bir farklılaşma yokken; tümevarım, problem çözme ve toplam bilimsel düşünme becerilerinde alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların dezavantajlı oldukları belirlenmiştir. Larson ve Lochman (2002), işsizlik, kalabalık aileler, düşük sosyo ekonomik düzey gibi faktörlerin, çocuklarda saldırganlık, asosyal davranış ve ileriki yıllarda da suç işleme ve diğer asosyal davranışlarla ilişkili olabildiğini ifade etmişlerdir. Atış Akyol (2015), sosyo-ekonomik düzeyin ilkokula hazırbulunuşluk matematik becerileri, zihinsel dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişimi alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan ailelerin çocuklarının puanları sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarından daha yüksek bulunmuştur. Janus ve Duku (2007); Thornburg, Mayfield, Hawks ve Fuger (2009); Kelly (2010) ve Akşin (2013) de yaptıkları çalışmalar ile çalışmamızın sonuçlarını destekler nitelikte okula hazırbulunuşluk ile sosyo-ekonomik düzey arasında sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı sonuçlara ulaşmışlardır.

Türkiye’de birçok çocuk herhangi bir ön hazırlık olmadan doğrudan ilkokula başlamakta ve bu durum onların başarılarını olumsuz yönde etkilemekte, diğer çocuklar karşısında dezavantajlı duruma düşürmektedir (UNICEF, 2011). Okula hazırbulunuşluk düzeyi diğerlerine göre düşük olarak başlayan çocukların akademik başarılarının düşük olması kaçınılmaz bir durumdur (Dockett ve Perry, 2004; Piotrkowski, Botsko ve Matthews, 2000). Okula hazırbulunuşluk sadece akademik başarıyı etkilemekle kalmaz. Aynı zamanda çocukların okuldan ayrılma oranlarıyla ve duygusal ve davranışsal problem yaşamalarıyla yakın ilişkili olduğunu gösteren araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997; Duncan ve diğ., 2007; Entwisle ve Alexander, 1993; McLoyd, 1998; Wertheimer ve Croan, 2003).

Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle, Calkins (2006) ise yaptıkları araştırmada, çocukların okula başladıkları dönemde okula hazırbulunuşluklarını ve bu durumun onların birinci sınıftaki durumlarına nasıl yansıdığını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda risk grubunda (sosyal-duygusal risk ve sağlık riski) oldukları belirlenen çocukların sosyo-ekonomik dezavantajlı ailelerden geldiklerini ve okula hazırbulunuşluklarının düşük olduğunu, bu durumunda birinci sınıfta ortaya çıkan verileri olumsuz etkilediğini belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmacılar risk grubunda olan ve okula hazırbulunuşlukları düşük olan çocukların erken belirlenmesine ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Diğer bir deyişle Okula hazırbulunuşlukları erken tespit edilen, okula diğerlerine göre daha hazır başlayan çocukların daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Majzub ve Rashid, 2012). Ayrıca, Smart, Sanson, Baxter, Edwards ve Hayes'ın (2008) yaptıkları başka bir araştırma sonucunda dezavantajlı grupta yer alan çocukların okula hazırbulunuşluklarını düşük olduğu ve bu durumun onların daha sonraki okul başarısını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Araştırmacılar ekonomik olarak dezavantajlı olan çocuklar ile diğer çocuklar arasında ortaya çıkan bu uçurumun giderilmesine yönelik farklı programları önermektedirler. Tüm bu bulgular araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Başka bir deyişle, alanyazın ışığında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve kullanılan "60-72 Aylık Sosyal Açidan Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Destek Programı"nın çocukların dezavantajlı durumlarının en aza indirilip akranlarıyla eşit fırsatta ilkokula başlayabilmelerine olanak sağlaması açısından etkili ve önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmacı tarafından yapılan bu çalışmanın sonucunda araştırmacıları ve eğitimcileri ilgilendiren sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarında, uygulanan programın etkililiğine dair elde edilen bulgular, yapılacak olan diğer araştırmalara kaynak teşkil edebilecek nitelikte bulgulardır. Elde edilen bulguların ışığında, sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için farklı destek programları hazırlanmasının bu çocukların gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık destek programının katılan çocuklar izlenerek araştırmanın uzun vadeli etkileri de incelenmelidir.
2. Daha küçük yaş grupları içinde destek programları hazırlanarak uygulanmalı ve etkileri incelenmelidir.
3. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik "okula hazır oluş" konusunda seminerler verilerek çocukların okula hazır olarak ilkokula başlamalarına destek sağlanmalıdır.
4. İlkokula başlayan çocuklardan ilkokula ne düzeyde hazır oldukları uygun ölçme araçlarıyla tespit edilip gerekirse çocukların özel olarak desteklenmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- AÇEV. (1999). *7 çok geç! Erken çocukluk eğitiminin önemi üzerine düşünceler ve öneriler*. İstanbul: AÇEV.
- Ahioğlu, S. Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aksu Koç, A., Bekman, S. ve Taylan, E. E. (2004). *Güneydoğu Anadolu bölgesinde bir erken müdahale modeli: Yaz anaokulu pilot uygulaması*. Boğaziçi Üniversitesi ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı. 19.12.2006 tarihinde <http://www.acev.org/arastirma> adresinden alınmıştır.
- Akşin, E. (2013). *60-72 aylık çocukların benlik algıları ile ilköğretime hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin ve ilköğretime hazır bulunuşluk ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 517-545.
- Atış Akyol, N. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Avcı, N. (2003). *Yaşama merhaba: Gelişimde 0-3 yaş*, İstanbul: Morpa.
- Baldwin, C. N. (2011). *School Readiness: Parent perceptions, behaviors, and child ability related to ethnicity and socioeconomic status*. Unpublished master thesis, Western Kentucky University, Bowling Green.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., E. Nelson, K. E., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
- Boz, M. (2004). *Altı yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerinin veli ve öğretmen görüşleri yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Burchinal, M., Lee, M., & Ramey, C. (1989). Type of day-care and preschool intellectual development in disadvantaged children. *Child Development*, 128-137.
- Brooks-Gunn, J. (2003). Do you believe in magic?: What we can expect from early childhood intervention programs. *Society for Research in Child Development*. 3-14.
- Brooks-Gunn, J., Duncan G. J. (1997). The effects of poverty on children. *Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, (28), 338-352.
- Cirhinlioğlu, F.G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Coakes, S. J. (2005). *SPSS: Analysis without anguish: Version 12.0 for Windows*. Australia: John Wiley & Sons Ins.
- Coolican, H. (1990). *Research methods and statistics in psychology* (2th ed.). London: Hodder & Stoughton Educational.
- Çataloluk, C. (1994). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması (K.M.Ç.)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, K. (1998). *Öğrenime hazıroşluluğun ilkokulda Türkçe ve matematik derslerindeki başarı ile ilişkisi üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dockett, S., & Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67-89.

- Dockett, S., & Perry, B. (2004). Starting school perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189.
- Dodterer, M., A., Iruka, I., U., & Pungello, E. (2012). Parenting, race and socioeconomic status: links to school readiness. *Family Relations*. 61, 657-670.
- Doyle, O., Cheevers, C., Finnegan, S., McEntee, L., & McNamara, K. (2009). *Evaluation of the "Preparing for life" early childhood intervention programme*. Report on Children's Profile at School Entry 2008-2009.
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., & K. Duckworth. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1993). Entry into school: The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual Review of Sociology*. 19, 401-423.
- Erkan S. ve Kırca A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 38, 94-106.
- Erkan S. (2011). Farklı Sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40, 186-197.
- Furstenberg, F., Cook, T., Eccles, J., Elder, G.H., JR., & Sameroff, A. (1999). *Managing To make it: Urban families and adolescent success*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., & Strupp, B., (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369, 60-70.
- Gonca, H. (2004). *Ankara il merkezinde farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen ve ilköğretim okuluna yeni başlayan çocukların okul olgunluğunun incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Harman, G. ve Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazırbulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147-156.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454.
- Isaacs, J., & Magnuson, K. (2011). *Income and education as predictors of children's school readiness*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education & Development*, 18(3), 375-403.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (16. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Katz, L. (1991). *Readiness: Children and schools*, ERIC Digest: ED330495
- Kelly, N. J. (2010). *The first day of kindergarten: examining school readiness advantages and disadvantages across multiple developmental contexts*. PhD Thesis, University Of Illinois, Urbana, Illinois.
- Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okula hazır olma durumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kırca, M. A. (2007). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıfta öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Larson, J., & Lochman, J. E. (2002). *Helping school children cope with anger. A cognitive-behavioral intervention*. New York: The Guilford Press.

- Louis, C., Lawrence, M., & Keith, M. (2005). *Research methods in education* (5th ed). New York: Routledge.
- Majzub, R. M., & Rashid, A. A. (2012). School readiness among preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46, 3524-3529.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157.
- M.E.B. (2002) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı, İstanbul: YA-Pa Yayın Pazarlama.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Myers, R. (1992). *The twelve who survive*. London: Routledge.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1991). *Okulöncesi eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (1983) *Okul olgunluğu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 3089.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2007). *İlköğretim çağına genel bir bakış*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Oktay, A. (2010). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi*. Bulunduğu eser: ktay, A. (Ed.) *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (ss.1-20). İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.
- Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (2003). *İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması*. Bulunduğu eser: Sevinç, M. (Ed.) *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (ss. 145-153) İstanbul: Morpa Kültür Yayınları,
- Özdemir-Kılıç, G. (2004). *Ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Piotrkowski, C. S., Botsko, M., & Matthews, E. (2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 537-558.
- Polat Unutkan, O. ve Oktay, A. (2004). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. I.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Ya-Pa ve Kültür Okulları işbirliği. İstanbul: Ya-Pa Yayınları: Cilt 1: 336-352.
- Polat Unutkan, O. (2006a). A study of pre-school children's school readiness related to scientific thinking skills. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(4). Article 6.
- Polat Unutkan, Ö. (2003a). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Polat Unutkan, Ö. (2003b). *Çocuğunuz okula hazır mı?"*. *Eğitim ve İletişim Dergisi*, (Ağustos-Eylül sayısı). İstanbul.
- Polat Unutkan, Ö. (2006b). *Okul öncesi ilköğretime hazırlık*. İstanbul: MorpaYayınları.
- Polat Unutkan, Ö. (2006c). *İlköğretim 1. sınıfa başlarken: Çocuk-öğretmen ve anne baba*. Bulunduğu eser: Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Ed.) *İlköğretime yeniden bir bakış*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Polat Unutkan, Ö. (2007a). *Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243-254.
- Polat Unutkan, Ö. (2007b). *5-6 yaş çocuklarının yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi*. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43-54.
- Polat Unutkan, Ö. (2009). *İnsan hakları, çocuk hakları ve eğitimi*. Bulunduğu eser: Oktay, A. (Ed.) *Eğitim bilimine giriş* (ss. 97-126) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Polat, Ö. (2010a). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık etkinlikleri*. İstanbul: İlkadım Yayınevi.
- Polat, Ö. (2010b). *Okul öncesi eğitim programlarında ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.
- Polat, Ö., Sohtorikoğlu, Ş., Kucukoglu, E., Unsal, F. O. ve Yıldız, T. (2014). The comparison of 54-66 months old children's readiness for primary school during preschool period and their adaptation to primary school. *International Journal on New Trends in Education & their Implications*, 5(1), 169-182.
- Ready, D. D. (2010). Socioeconomic disadvantage, school attendance, and early cognitive development the differential effects of school exposure. *Sociology of Education*, 83(4), 271-286.
- Shepard, L. A. (1997). Children not ready to learn? The invalidity of school readiness testing. *Psychology in the Schools*, 34(2), 85-97.
- Smart, D., Sanson, A., Baxter, J., Edwards, B., & Hayes, A. (2008). Home-to-school transitions for financially disadvantaged children: Final report. <http://flosse.fahcsia.gov.au/fahcsiajspui/handle/10620/3120>
- Stegelin, D. (2004). Early childhood education. In F. P. Schargel & J. Smink (Eds.) *Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention*, 115-123. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Stipek D. (2002) At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents. *Social Policy Report*, Vol. WVI, No. 2.
- Telegdy, G. A. (1974). The relationship between socioeconomic status and school readiness, *Psychology in the Schools*, 11(3), 351-356.
- Thornburg, R. K., Mayfield, A. W., Hawks, S. J., & Fuger, L. K. (2009). The Missouri Quality Rating System School Readiness Study. The Mid-America Regional Council's Metropolitan Council on Early Learning.
- UNICEF. (2011). Türkiye'de çocukların durumu raporu 2011. 03.01.2013 tarihinde <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/s/i/sitan-tur.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Üstün, E., Akman, B. ve Etikan, İ. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 205-210.
- Üstün, E., Akman, B. ve Uyanık, G. (2000). Farklı sosyoekonomik kökenli 6 yaş grubu çocukların ilkokula hazırlık düzeylerinin bir değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 54-58.
- Wesley, P. W., & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 351-375.
- Winsler, Adam & Carlton, Martha P. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338-353.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2009). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155.
- Yılmaz, Y. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43.
- Wertheimer, R., Croan, T. (2003). *Attending kindergarten and already behind: A statistical portrait of vulnerable young children*. Washington, DC: Child Trends, December.
- Zembat, R. (2005). Okul öncesi eğitimde nitelik. Bulunduğu eser: Oktay, A., ve Polat Uutkan, Ö. (Ed.) *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (ss.25-44) İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Extended Abstract

The Effect of The Support Program Prepared for 60-72 Month-Old Socially Disadvantaged Children on Their Primary School Readiness

This study aims to investigate the effect of "Support Program for Socially Disadvantaged Children" on children's readiness levels. Pretest-posttest control group experimental design was used in the study. Study group was determined according to demographic information of children in addition to interviews with preschool teachers and school counselors. The parents of children have low educational and economic status. Study group of this research is composed of 40 socially disadvantaged 60-72 month-old children who attend nursery class of a public primary school at Kağıthane district of İstanbul. The experimental group and the control group with 20 children in each group (10 boys and 10 girls in each group) were randomly formed by ensuring an equal distribution of boys and girls in groups.

Before the implementation of the Primary School Readiness Support Program for 60-72 Month-Old Socially Disadvantaged Children, "Marmara Primary School Readiness Scale (MPSRS) was administered to all children in the experimental and control groups by the researcher. Based on target gains in preschool education program developed in 2006 for 36-72 month-old children, and in order to provide equal opportunities to children with their peers when they start primary school, the Primary School Readiness Support Program for 60-72 Month-Old Socially Disadvantaged Children was implemented with two activities per day for a total of eight months from October to the end of May during the 2010-2011 school year. Science and mathematics, music, drama, Turkish language, games and movement, art and literacy readiness activities were developed within the scope of the support program. This support program was implemented in addition to the standard instructional process at school. No support program was provided to control group in addition to education given at school.

Two data collection tools were used in this study. The first one is Personal Information Form and the second one is Marmara Primary School Readiness Scale developed and standardized for 60-78 month-old children by Polat Unutkan in 2003.

Personal Information Form included questions prepared to identify children's age, gender, parents' level of education and the family's level of income. Marmara Primary School Readiness Scale is composed of two parts. These were *Development* and *Application* forms. Development Form of MPSRS is composed of 4 sub-scales with a total of 153 items, namely cognitive and linguistic development (74 items), social emotional development (40 items), physical development (23 items), and self-care skills (16 items) and is filled out by teachers or parents. In addition, Application Form of MPSRS has 5 sub-scales, namely mathematics (46 questions), science (14 questions), sound (8 questions), drawing (3 questions), and labyrinth studies (2 questions). The Application Form is composed of a total of 73 questions and is illustrated. The Form is applied individually to children. In this study, the application form was administered to each child by the researcher.

Data were analyzed and interpreted using SPSS 16 data analysis program. In order to analyze if there is a meaningful relationship between experimental group pretest and control group pretest and experimental group posttest and control group posttest, Mann Whitney U test was used. Wilcoxon Test was applied to determine if any differences exist between test group pretest-posttest scores and control group pretest-posttest. In addition, mean, standard deviation, and percentage values were also used as descriptive statistics.

Significant differences were found between mathematics, science, sound, cognitive-linguistic development, socio-emotional development, physical development, self-care skills, application and development forms posttest scores of experimental and control groups in favor of the experimental group.

When posttest scores of mathematics, science, sound, cognitive-linguistic development, socio-emotional development, physical development, self-care skills, application and development forms that establish the focus of this study and determine the effectiveness of the program were investigated for experimental and control groups, it was found that the scores of participants in experimental group are higher than the scores of participants in the control group. This result shows that participation in the Primary School Readiness Support Program for 60-72 Month-old Socially Disadvantaged Children in addition to preschool education positively affects children's readiness and this difference is the result of this program. Another significant result of this study is that no significant difference was found between drawing and labyrinth sub-scale posttest scores of experimental and control groups. It can be argued that this is the result of the emphasis put on drawing and labyrinth studies by teachers in general.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Sürekli Eğitim İhtiyaçlarının İncelenmesi

Analysis Of School Counselors' Continuing Education Needs

Ayşen KÖSE ŞİRİN*, Yelkin DİKER COŞKUN**

Öz

Bu çalışmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre, yaygın öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek ve bu öğrenci ihtiyaçlarına paralel olarak, psikolojik danışmanların profesyonel gelişim ve sürekli eğitim materyalleri konusundaki bireysel ihtiyaçlarını ortaya koymaktır. Bu amaçla, 224 okul psikolojik danışmandan, araştırmacılar tarafından oluşturulan ihtiyaç belirleme anketi yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, çatışma çözme, hedef belirleme, etkili ders çalışma, zamanı etkili kullanma konuları, yaygın öğrenci ihtiyacı olarak ifade edilirken; psikolojik danışmanların bu konulardaki materyal ve profesyonel gelişim ihtiyaçlarının son sıralarda yer aldığı dikkat çekmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının sürekli eğitim materyali ve profesyonel gelişim ihtiyaçlarının birbiri ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Sürekli eğitim ihtiyacı, sürekli eğitim materyalleri, ihtiyaç analizi, okul psikolojik danışmanı, öğrenci ihtiyacı, profesyonel gelişim.

Abstract

The goal of this study is to assess school counselors' perceptions on common student needs and to identify professional development and dynamic support material needs of school counselors. To serve this purpose, data were collected from 224 school counselors with a needs assessment questionnaire prepared by the researchers. Based on the research findings, conflict-resolution, goal-setting, effective studying and time management skills are the most common student needs while material and professional development needs of counselors related to these issues have been ranked lowest. The study found that needs of school counselors for dynamic support materials and professional development are parallel.

Key words: Continuing training needs, dynamic support materials, needs assessment, school counselor, student needs, professional development needs.

* Yrd. Doç. Dr. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, e-posta: aysen.kose@yeditepe.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, e-posta: ydiker@yeditepe.edu.tr

Giriş

Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine olan ihtiyaç dünyadakine paralel biçimde artmaktadır. Günümüzde insan odaklı problemlerin giderek daha fazla boyutu ortaya konmakta ve farklı açılardan uzmanlar tarafından incelenip yorumlanmaktadır. Özellikle okullarda birey ve grup dinamiklerinin hızlı değişim göstermesi, yürütülen öğrenci hizmetlerinin de içeriğini ve sunulma şeklini etkilemektedir. Alanda yürütülen çalışmalar bu anlamda uygulayıcılar tarafından daha görünür hale gelmiş ve okullarda daha fazla karşılığını bulmaya başlamıştır. Akademik düzeyde yürütülen bu çalışmalar elbette ki alanda çalışanların ihtiyaç ve beklentilerine göre şekillenmelidir çünkü “psikolojik danışman olma yaşam boyu süren bir süreçtir” (Gladding, 2013 s. 49) ve bu süreç kişiye göre değişmektedir.

Ülkemizde de dünyada olduğu gibi okul psikolojik danışmanlarının mesleki olarak etkinliklerini sürdürebilmeleri için hizmet tanımları yapılmaktadır. Örneğin 2001 yılında yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin 12. Maddesi ilköğretim okullarında gerçekleştirilecek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin “öğrencinin kendisi, öğretmeni/öğretmenleri ve ailesi tarafından yetenek, beceri ve diğer özelliklerinin fark edilmesine, öğrencinin yetiştiği ortamın iyileştirilmesine, bireysel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesine, etkili öğrenme ve çalışma becerileri ile motivasyonlarının artırılmasına, ilköğretim sonrası eğitime ve orta öğretime devam edemeyecekler için mesleğe yönlendirmeye yönelik” olduğunu belirtmektedir. Bu tanımlama oldukça geniş ve okul psikolojik danışmanlığının sahip olması gereken bilgi yeterlik yelpazesine ilişkin bir fikir vermektedir. Bu anlamda okul psikolojik danışmanlarının bilgi ve yeterliklerini güncel ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli eğitim anlayışı ile sürekli geliştirmeleri gündeme gelmektedir. Günümüzde mesleki gelişim için sürekli eğitim anlayışının yaygın biçimde benimsenmiş olması okul psikolojik danışmanlarının mesleki gelişim ihtiyaçları ile de örtüşmektedir. Buna ek olarak dünyada ve ülkemizde psikolojik danışmanların yeni rol ve görevleri ortaya konulmakta ve bu yeni tanımlamalar doğrultusunda sürekli entelektüel gelişim beklenmektedir. Etkili psikolojik danışmanların nitelikleri ve davranışları incelendiğinde, entelektüel yeterliğin

Okul psikolojik danışmanları bir bakıma sınıf içi rehberlik hizmetlerinin uygulayıcısı olan diğer öğretmenlerin formatörlüğünü de yürütmektedirler. Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile yürütülen araştırmalarda öğretmenlerin okul rehberlik çalışmalarında ciddi anlamda desteğe ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Doğan, Tatık, 2014; Can, 2010). Okul psikolojik danışmanlarının gelişimsel rehberlik anlayışı gereği bir okulda, tüm sınıf düzeylerinde sağlıklı bir rehberlik programının yürütülmesi için öğretmenleri rehberlik servisi ile eş güdümlü çalışmaya yönlendirmesi gerekmektedir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının temel eğitimlerinin yanı sıra güncel bilgi ve kaynaklara ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Nazlı (2007) tarafından yürütülen nitel bir araştırmada, psikolojik danışmanlar görüşme tekniğinde ve müşavirlik rollerinde kendilerini yeterli bulurken, psikolojik danışma, sınıf rehberliği ve program yönetiminde yetersiz buldukları; değişen sisteme uyum sağlamak için mesleki gelişimlerini artırmak istedikleri de ortaya konmuştur. Yıldız (2012, s. 56) ise okul psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerini incelediği araştırmasında “kendilerini mesleklerinde yetersiz gören okul psikolojik danışmanların daha çok başarısızlık ve yetersizlik duygusu yaşamakta ve daha çok strese maruz kalmakta olduğu” bulgusuna ulaşmıştır. Gelişim ve beraberinde getirdiği sürekli öğrenme ihtiyacının giderilmesi iş performansını arttıran olumlu bir durumdur. Arthur ve arkadaşlarının (2003), 1152 araştırmaya dayalı olarak yürüttükleri bir meta analiz çalışmasına göre iş davranışlarının ya da performansının profesyonel gelişim ya da destek alanlar lehine olumlu etkileri (ortalama etki büyüklüğü = 0,62) olduğunu ortaya koymuştur (akt., Aguinis, Kraiger, 2009). Artan öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte hizmetler sunulabilmesi için akademik alanda geliştirilen, teoriye dayalı örnek uygulamaların genele yayılması önem kazanmaktadır (Dimmitt, Carey & Hatch, 2007).

Ülkemizde okul psikolojik danışmanlarının özellikle hangi konularda bilgiye ya da materyale ihtiyaç duyduğunu, sorunların çözümünde yardım aldıkları birim ya da kaynakları tam olarak tanımlayan ve işe yararlığını ortaya koyan çalışmalar çok sınırlıdır (Nazlı, 2007; Gültekin, 2004; Güven, 2002). Okul rehberlik hizmetleri ihtiyaç durumunda başvuru rehberlik araştırma merkezleri (RAM) ve bireysel çabaları ile üniversitelerden destek alabilmektedir. Ancak sözü edilen ihtiyaç durumlarının dışında okul psikolojik danışmanlarının uygulamaya dönük materyal bulma ve kullanma biçimleri de önem taşımaktadır. Okul psikolojik danışmanları alanda kullandıkları aktivite ve materyallerin araştırma sonuçlarına dayalı, bilimsel olarak etkililiği kanıtlanmış ve güvenilir olduğundan emin olmalıdır (Dimmitt, Carey ve Hatch, 2007).

Okul psikolojik danışmanlarının ihtiyaç durumlarının araştırmaya dayalı olarak belirlenmesi bu nedenle önem taşımaktadır. İhtiyaç belirleme, belirli bir ihtiyaca özel, o ihtiyaca odaklanmış bir değerlendirmedir ve ihtiyaçlar, genellikle olması gereken durum ve mevcut durum arasında bir uyumsuzluk olduğu durumlarda ortaya çıkar (Karacaoğlu, 2009, s.4). Genellikle ihtiyaç değerlendirme program ya da servislerin ihtiyaçlarına ilişkin toplanan bilgilerin toplanması ve yorumlanmasına ilişkin değerlendirme süreçlerini ifade eder (Gupta, Sleezer ve Russ-Eft, 2007; akt. Astramovich, 2011). İhtiyaç analizi sürecinde ihtiyaçların düzeylere ve türlere göre tanımlanması ortaya konulacak olan sonucun daha somut ve anlaşılır olmasını sağlar. Bu anlamda ihtiyaç analizi çalışmasında bireylerin ya da kurumun ihtiyaçlarının detaylı ve belirli göstergelerle tanımlanmış biçimde yapılması faydalı olacaktır. Burada ihtiyaç analizinde kullanılacak sınıflama biçiminin doğru şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Söz konusu sınıflamalardan ilki Witkin ve Altschuld tarafından geliştirilen düzeylere dayalı ihtiyaç analizidir. Witkin ve Altschuld (1995) birincil, ikinci ve üçüncü olmak üzere üç tür ihtiyaç düzeyinden ve türünden söz eder. Birincil ihtiyaçlar düzeyi hizmet alanların ihtiyaçlarıdır (öğrenciler, müşteriler, bilgi kullanıcıları, müvekkiller, aboneler gibi). Bu düzeyde yer alan bireyler ihtiyaçtan doğrudan etkilenenlerdir. İkincil ihtiyaçlar düzeyi hizmet verenlerden ve politika yapıcılardan oluşur (öğretmenler, ebeveynler, sosyal konularda çalışanlar, sağlıkçılar, yöneticiler gibi). İkinci düzeyde yürütülen bir ihtiyaç belirleme çalışması, hizmet verenlerin ve politika yapıcılarının eğitsel veya alıştırmalara yönelik çalışmalar için hazırlanan çözümlerin uygunluğundan emin olmasına yönelik olabilir. Üçüncül ihtiyaç düzeyi kaynaklar ve çözümlerden oluşur (binalar, imkanlar, ekipman, teknoloji, taşımacılık, maaşlar ve kar gibi) (Witkin ve Altschuld 1995, akt. Karacaoğlu, 2009). İhtiyaç analizi bir eğitim programını oluşturmada önemli bir aşamadır. İhtiyaçlara ilişkin gerçekçi bilgilere olan gereksinim nedeniyle eğitim planlayıcılarının bazı ihtiyaç saptama uygulamalarını mutlaka gerçekleştirmeleri ve elde ettikleri veriler ışığında değerli çıkarımlarda bulunması gerekmektedir (Grier, 2005 s. 59).

Bir diğer ihtiyaç analizi sınıflaması ise Miller ve Osinski (1996) tarafından önerilmiş olan organizasyonel, göreve ilişkin ve bireysel olarak ihtiyaçların üç şekilde analiz edilebildiği yaklaşımdır. Buna göre bir organizasyonun eğitim ihtiyaçları ve çevresel etkiler, ekonomik durum vb koşulları iyi tanımlamalı ve organizasyonun amaç ve hedefleri, misyonu, stratejik planları, uzun ve kısa vadeli ihtiyaçları, becerilerin tanımlandığı ölçekler, yeterli durumlarını gösteren veriler ve belgeler ile materyal, teknoloji ve araçlar ile yıllık raporlar, ödül sistemleri gibi tüm özelliklerin var olan durumu dikkatle incelenmelidir. Görev analizinde ise bir işe ilişkin bilgi, beceri, tutum ve yeteneklerin optimum performansı yakalamak için nasıl işe koşulması gerektiği incelenmelidir. Görev analizi için iş tanımı, bilgi, beceri ve tutum analizi, performans standartları ve örnek iş gözlemi gibi bilgi kaynakları kullanılarak ihtiyaç analizi yapılır. Bireysel analizde ise bireylerin bir işi yapma şekilleri ve o işi daha iyi yapabilmeleri için ihtiyaç duydukları eğitim, bilgi ve materyaller ile bunların çeşitlerinin belirlenmesi amaçlanır (Morrison, 2014). Bireysel ihtiyaç analizinde kullanılabilecek bilgi kaynakları ise performans değerlendirme araçları, üretim problemleri, gözlemler, çalışma örnekleri, görüşmeler, kontrol listeleri, anketler ve tutum ölçekleridir. Tüm bu ihtiyaç analizi yaklaşımlarında belirtildiği gibi ihtiyaç analizi çok boyutlu ve araştırmaya dayalı bir süreçtir. Herhangi bir kuruma ya da gruba yönelik ihtiyaç analizi çalışması yapmadan önce ait olunan organizasyonun, görevin ve görevi gerçekleştiren bireylerin bir arada düşünülmesi gerekmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının çerçeve program uygulamasına uygun biçimde okul rehberliğini etkili biçimde yönlendirebilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda sürekli eğitim materyalleri olarak adlandırılan; öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarlanmış, güncel, öğrenci gelişimine yönelik ve okul psikolojik danışmanının ihtiyaçlarına hizmet edebilecek materyallerin içeriğinin etkili olması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma ile amaçlanan okul rehberliği sürecinde psikolojik danışmanların ihtiyaç duydukları konulara ilişkin, sistematik ve yaygın biçimde kullanılabilecek sürekli eğitim materyallerinin oluşturulmasına temel oluşturacak konuları ve özellikleri belirlemektir. Bir ihtiyaç analizi çalışması olarak, okul psikolojik danışmanlarının görüşlerine göre, yaygın öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek ve bu öğrenci ihtiyaçlarına paralel olarak, psikolojik danışmanların profesyonel gelişim ve sürekli eğitim materyalleri konusundaki bireysel ihtiyaçlarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “okul psikolojik danışmanlarının profesyonel gelişim ve sürekli eğitim materyalleri konusundaki bireysel ihtiyaçları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise sırasıyla;

- Okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okullardaki yaygın öğrenci ihtiyaçları nelerdir?
- Okul psikolojik danışmanları, öncelikli olarak hangi konularda sürekli eğitim materyallerine ihtiyaç duymaktadır?
- Okul psikolojik danışmanları, öncelikli olarak hangi konularda profesyonel gelişim ihtiyaçları olduğunu düşünmektedir?
- Okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre, okullardaki yaygın öğrenci ihtiyaçları; psikolojik danışmanların sürekli eğitim materyalleri ve profesyonel gelişim ihtiyaçları açısından farklı gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır? olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma yöntemi olarak tarama modeline dayalı, betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Devam eden bölümde, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz yöntemi açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni İstanbul ilindeki okullarda görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarıdır. Araştırmanın örneklemi oluşturulurken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden rastgele (uygun) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçilen örneklem yönteminin araştırmacıların zaman, para ve ulaşım gibi kısıtlılıklarının örneklemin genişliğini olumsuz yönde etkilememesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi İstanbul'daki ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren resmi ve özel okullarda, 2013-2014 öğretim yılında görev yapan okul psikolojik danışmanlarından ulaşılabilen toplam 224 okul psikolojik danışmanı çalışmaya katılmıştır. Bunlardan 55'i (%25.1) ilkökulda, 82'si (37.4) ortaokulda ve 82'si (37.4) lisede görev yapmaktadır. 5 katılımcı çalıştığı eğitim kademesini belirtmemiştir. Araştırma grubunu oluşturan katılımcıların 35'i (%16.1) özel, 182'si (%83.9) resmi okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların 36'sı (%17.3) PDR mezunu olmayan (alan dışı) okul psikolojik danışmanlarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan “Okul psikolojik danışmanları için ihtiyaç belirleme anketi” yoluyla toplanmıştır. Anket geliştirilirken alan yazın taraması ile anketin maddeleri oluşturulmuş ve görünüş ve kapsam geçerliği için iki psikolojik danışman ve bir program geliştirme uzmanından görüşü alınmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgilere ilişkin 8 soru; ikinci bölümde ise öğrenci, dinamik mesleki yardım materyali ve profesyonel gelişim ihtiyacını belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. İkinci bölümdeki anket soruları oluşturulurken, kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hizmet alanları olan kişisel-sosyal gelişim, kariyer ve akademik gelişim hizmetleri temel alınmıştır. Bu formda, beşli likert tipi 45 madde bulunmaktadır. Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının 15 maddelik ifadeleri öğrenci ihtiyacı açısından, dinamik mesleki yardım materyali ihtiyacı açısından ve profesyonel gelişim ihtiyacı açısından olmak üzere üç farklı boyutta değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece $15 \times 3 = 45$ maddelik anket formu oluşturulmuştur. Örneğin, okul zorbalığı konusu sözü edilen üç boyutta şöyle sorulmuştur: (1)“Benim okulumda, okul içi zorbalığı önlemek için bir müdahaleye ihtiyaç var”; (2)“Okul içi zorbalığın önlenmesi konusunda, bana rehberlik edecek yazılı bir kaynağa (eğitim programı, kitap, materyal... vs.) ihtiyacım var”; (3)“Okul içi zorbalığı nasıl önleyebileceğim konusunda profesyonel gelişime ihtiyacım var”...gibi.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma grubunu oluşturan okul psikolojik danışmanlarından toplanan veriler, herhangi bir aracı kişi kullanılmadan, doğrudan araştırmacılar tarafından katılımcılara ulaşılarak elde edilmiştir. Veri toplama öncesinde araştırmanın amacı hakkında katılımcılar bilgilendirilmiş ve sadece gönüllüler çalışmaya dahil edilmiştir. Veriler üç aylık sürede bizzat okullara gidilerek ve RAM seminerlerinde toplanmıştır. Anketi katılımcıların kendileri yanıtlamıştır. Elde edilen verilerin analizinde, betimsel istatistiklerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İhtiyaçların devlet ya da özel okulda çalışma, alandan ya da alan dışı atama durumuna göre gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Diğer yandan, okul türüne göre (ilkokul, ortaokul, lise) ihtiyaçlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (F testi) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizine göre anlamlı fark bulunan durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, öncelikle, dağılım varyanslarının homojenliği Brown-Forsythe yaklaşımı ile test edilmiştir. Homojen olduğu durumlarda çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD; homojen olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi uygulanmıştır. Veriler, 0,01 ve 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 istatistiksel paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, yukarıda belirtilen araştırma amaçlarına göre düzenlenmiş ve aşağıda açıklanmıştır. İlk olarak, okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okullardaki yaygın öğrenci sorunları, okul psikolojik danışmanlarının hangi konularda sürekli eğitim materyallerine ihtiyaç duyduğu ve hangi konularda profesyonel gelişim ihtiyaçları olduğu tespit edilmiştir. Son olarak ise, Okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre, okullardaki yaygın öğrenci ihtiyaçları açısından; psikolojik danışmanların sürekli eğitim materyalleri ve profesyonel gelişim ihtiyaçları açısından farklı gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okullardaki yaygın öğrenci ihtiyaçları nelerdir?” şeklinde yapılandırılmıştır. Bu soruya ilişkin anket maddelerine verilen yanıtlar incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre, okullardaki yaygın öğrenci ihtiyaçları, okul psikolojik danışmanlarının hangi konularda sürekli eğitim materyallerine ihtiyaç duyduğu ve hangi konularda profesyonel gelişim ihtiyaçları olduğuna ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, okul psikolojik danışmanlarına göre, öğrencilere çatışma çözme, hedef belirleme, etkili ders çalışma ve zamanı etkin kullanma becerilerin kazandırılması; öğrencilerin internet/sosyal medya kullanımında sorumluluk ve etik anlayışlarının geliştirilmesi, okullardaki öncelikli ilk beş öğrenci ihtiyacı olarak belirmektedir.

Aynı tabloya bakıldığında, okul psikolojik danışmanları, en fazla, öğrencilerine internet ve sosyal medya kullanımında sorumluluk ve etik anlayış kazandırmak için kendilerine rehberlik edecek yardım materyallerine ihtiyaç duymaktadır. Sonra sırasıyla, zorbalık, öfke kontrolü, kaynaştırma öğrencilerine destek ve cinsel taciz konusunda bilinçlendirme konularında materyale ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1

Okul Psikolojik Danışmanlarının Algılarına Göre İhtiyaç Sıralaması

İhtiyaçlara yönelik soru maddeleri	İhtiyaç boyutları	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	SS
Etkili ders çalışma	Öğrenci ihtiyacı	2%	12%	9%	57%	19%	3,8	1,0
	Sürekli eğitim materyali ihtiyacı	8%	41%	13%	32%	6%	2,9	1,1
	Profesyonel gelişim ihtiyacı	15%	46%	12%	21%	5%	2,6	1,1
Zamanı etkin kullanma	Öğrenci ihtiyacı	1%	13%	9%	57%	19%	3,8	1,0
	Sürekli eğitim materyali ihtiyacı	8%	38%	12%	35%	7%	2,9	1,2
	Profesyonel gelişim ihtiyacı	14%	43%	12%	26%	5%	2,7	1,2
Hedef belirleme stratejileri	Öğrenci ihtiyacı	1%	12%	9%	48%	29%	3,9	1,0
	Sürekli eğitim materyali ihtiyacı	6%	32%	14%	39%	10%	3,1	1,1
	Profesyonel gelişim ihtiyacı	12%	34%	15%	33%	6%	2,9	1,2
Çatışma çözme stratejileri	Öğrenci ihtiyacı	1%	12%	9%	48%	31%	4,0	1,0
	Sürekli eğitim materyali ihtiyacı	5%	30%	11%	41%	12%	3,3	1,2
	Profesyonel gelişim ihtiyacı	10%	24%	14%	39%	13%	3,2	1,2
Sınav kaygısıyla baş edebilme stratejileri	Öğrenci ihtiyacı	2%	22%	21%	43%	12%	3,4	1,0
	Sürekli eğitim materyali ihtiyacı	10%	40%	11%	32%	7%	2,9	1,2
	Profesyonel gelişim ihtiyacı	11%	38%	13%	32%	6%	2,8	1,2
Sosyal becerilerin geliştirilmesi	Öğrenci ihtiyacı	4%	20%	11%	47%	19%	3,6	1,1
	Sürekli eğitim materyali ihtiyacı	5%	33%	14%	37%	9%	3,1	1,1
	Profesyonel gelişim ihtiyacı	9%	29%	18%	37%	7%	3,1	1,1

Öz-denetim becerilerinin geliştirilmesi	Öğrenci ihtiyacı	4%	17%	12%	49%	18%	3,6	1,1
	Sürekli eğitim materyali ihtiyacı	7%	26%	14%	42%	11%	3,2	1,2
	Profesyonel gelişim ihtiyacı	9%	24%	15%	43%	10%	3,2	1,2
Öfke kontrolü becerilerinin geliştirilmesi	Öğrenci ihtiyacı	3%	12%	15%	45%	24%	3,8	1,0
	Sürekli eğitim materyali ihtiyacı	4%	24%	10%	47%	15%	3,4	1,1
	Profesyonel gelişim ihtiyacı	6%	24%	9%	45%	17%	3,4	1,2
Mesleki olgunluk ve farkındalığının geliştirilmesi	Öğrenci ihtiyacı	2%	10%	14%	58%	15%	3,7	0,9
	Sürekli eğitim materyali ihtiyacı	7%	33%	13%	39%	9%	3,1	1,2
	Profesyonel gelişim ihtiyacı	10%	29%	15%	37%	8%	3,0	1,2
Mesleki ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesi	Öğrenci ihtiyacı	2%	15%	16%	50%	17%	3,6	1,0
	Sürekli eğitim materyali ihtiyacı	8%	30%	12%	41%	9%	3,1	1,2
	Profesyonel gelişim ihtiyacı	11%	37%	13%	33%	7%	2,9	1,2
Çocuk hakları konusunda bilinçlendirme	Öğrenci ihtiyacı	3%	19%	19%	37%	21%	3,5	1,1
	Sürekli eğitim materyali ihtiyacı	8%	33%	12%	35%	12%	3,1	1,2
	Profesyonel gelişim ihtiyacı	11%	30%	14%	38%	7%	3,0	1,2
Okul içi zorbalık	Öğrenci ihtiyacı	5%	23%	15%	30%	28%	3,5	1,2
	Sürekli eğitim materyali ihtiyacı	5%	20%	11%	46%	17%	3,5	1,1
	Profesyonel gelişim ihtiyacı	7%	12%	11%	50%	19%	3,6	1,1
Kaynaştırma öğrencilerinin akademik, sosyal/duygusal/mesleki açılardan geliştirilmesi	Öğrenci ihtiyacı	11%	14%	8%	35%	33%	3,6	1,4
	Sürekli eğitim materyali ihtiyacı	13%	17%	9%	39%	22%	3,4	1,3
	Profesyonel gelişim ihtiyacı	12%	17%	9%	42%	21%	3,4	1,3
Cinsel taciz konusunda bilinçlendirme ve bununla baş edebilme stratejileri	Öğrenci ihtiyacı	8%	24%	19%	37%	12%	3,2	1,2
	Sürekli eğitim materyali ihtiyacı	7%	25%	9%	41%	17%	3,4	1,2
	Profesyonel gelişim ihtiyacı	10%	20%	15%	41%	15%	3,3	1,2
İnternet ve sosyal medya kullanımında sorumluluk ve etik anlayış kazandırma	Öğrenci ihtiyacı	2%	8%	16%	46%	27%	3,9	1,0
	Sürekli eğitim materyali ihtiyacı	5%	19%	12%	48%	16%	3,5	1,1
	Profesyonel gelişim ihtiyacı	7%	23%	13%	41%	15%	3,3	1,2

Koyu renkle belirtilenler ilgili boyuttaki (öğrenci, materyal, profesyonel gelişim) ilk beşte yer alan ihtiyaçları temsil eder.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okul psikolojik danışmanları, öncelikli olarak hangi konularda sürekli eğitim materyallerine ihtiyaç duymaktadır?” sorusuna yönelik ankete verilen yanıtlar incelenmiştir. Ankette yer alan üç farklı ihtiyaç boyutu bir arada değerlendirildiğinde, hem öğrenci ihtiyacı hem sürekli eğitim materyali ihtiyacı hem de profesyonel gelişim ihtiyacı açısından ilk beşte yer alan madde “internet ve sosyal medya kullanımında sorumluluk ve etik anlayış kazandırma” konusu olmuştur. Diğer yandan çatışma çözme, hedef belirleme, etkili ders çalışma, zamanı etkili kullanma konuları, ilk beşte yer alan öğrenci ihtiyaçları olarak ifade edilirken, psikolojik danışmanların bu konulardaki materyal ve profesyonel gelişim ihtiyaçlarının son sıralarda yer aldığı dikkat çekmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının sürekli eğitim materyali ve profesyonel gelişim ihtiyaçlarının birbiri ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Şöyle ki, her iki açıdan da, ilk beşte yer alan ihtiyaçların, sıralaması farklı olmakla birlikte, aynı konular olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul psikolojik danışmanları, öncelikli olarak hangi konularda profesyonel gelişim ihtiyaçları olduğunu düşünmektedir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin maddeler okul psikolojik danışmanlarının profesyonel gelişim ihtiyacı açısından incelendiğinde, sırasıyla en fazla, zorbalık, öfke kontrolü, kaynaştırma öğrencilerine destek, internet ve sosyal medya kullanımında sorumluluk ve etik anlayış kazandırma ve cinsel taciz bilinçlendirme konularında profesyonel gelişime ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın son alt problemi “Okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre, okullardaki yaygın öğrenci ihtiyaçları; psikolojik danışmanların sürekli eğitim materyalleri ve profesyonel gelişim ihtiyaçları açısından farklı gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamayı amaçlamıştır. Tablo 2’de öğrenci ihtiyaçlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu değişkenler, okul türü (devlet-özel), psikolojik danışmanın eğitim geçmişi (PDR mezunu ve alan dışı atama) ve eğitim kademesi (ilkokul, ortaokul, lise) olarak belirlenmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, t testi sonuçları, okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre, devlet okulunda okuyan öğrencilerin, özel okulda okuyan öğrencilere göre sekiz farklı alanda ihtiyaçlarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu ihtiyaç alanları şöyledir: Hedef belirleme becerileri, sosyal beceriler, öz-denetim becerileri, mesleki olgunluk ve farkındalığın geliştirilmesi, mesleki ilgi ve yeteneklerin tanınması, çocuk hakları konusunda farkındalık, okul içi zorbalık, kaynaştırma uygulamaları, cinsel taciz konusunda bilinçlenme.

Tablo 2*Öğrenci İhtiyaçlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Öğrenci İhtiyacı	Devlet – Özel ¹	Alan Dışı – PDR ¹	Okul türü ²	Gruplar Arası Fark Testi ³
Benim okulumda, etkili ders çalışma konusunda öğrenci becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç var.	1,66	0,58	1,29	
Benim okulumda, zamanı etkin kullanma konusunda öğrenci becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç var.	0,84	1,12	1,62	
Benim okulumda, hedef belirleme stratejileri konusunda öğrenci becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç var.	2,15**	0,39	1,93	
Benim okulumda, çatışma çözme stratejileri konusunda öğrenci becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç var.	1,46	0,38	2,64	
Benim okulumda, sınav kaygısıyla baş edebilme stratejileri konusunda öğrenci becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç var.	1,41	0,20	0,74	
Benim okulumda, öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç var.	2,73*	-0,59	3,34**	İlkokul > Lise
Benim okulumda, öğrencilerin öz-denetim becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç var.	1,99**	-1,74	2,82	
Benim okulumda, öğrencilerin öfke kontrolü becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç var.	1,39	-0,42	4,77*	İlkokul > Lise
Benim okulumda, öğrencilerin mesleki olgunluk ve farkındalığının geliştirilmesine ihtiyaç var.	2,56*	-1,76	3,25**	İlkokul > Lise
Benim okulumda, öğrencilerin mesleki ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesine ihtiyaç var.	2,72*	-0,04	1,94	
Benim okulumda, öğrencilerin çocuk hakları konusunda bilinçlenmeye ihtiyacı var.	2,56*	-0,21	6,47*	İlkokul > Lise Ortaokul>Lise
Benim okulumda, okul içi zorbalığı önlemek için bir müdahaleye ihtiyaç var.	4,78*	-1,66	3,06**	Ortaokul>Lise
Benim okulumda, kaynaştırma öğrencilerinin akademik, sosyal/duygusal/mesleki açılardan, şu anda sunulandan daha fazla desteğe ihtiyacı var.	5,92*	-2,78*	17,00*	Ortaokul>İlkoku l>Lise
Benim okulumda, öğrencilerin cinsel taciz konusunda bilinçlenmeye ve bunla baş edebilme stratejilerini öğrenmeye ihtiyaçları var.	3,75*	-0,42	6,27*	Ortaokul>Lise
Benim okulumda, öğrencilerin internet ve sosyal medya kullanımında sorumluluk ve etik anlayış kazanmalarına ihtiyaç var.	1,26	-0,49	0,57	

(1) t değerleri verilmiştir.

(2) F Değeri

(2) Gruplar arası fark testinde grupların homojen olduğu durumlarda çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD; homojen olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi uygulanmıştır.

** 0,05 anlamlılık düzeyini * 0,01 anlamlılık düzeyinde farkı ifade eder.

Tablo 2’de sunulan F testi analizi, okul psikolojik danışmanlarının görüşlerine göre; öfke kontrolü becerilerinin ve mesleki olgunluk/farkındalığın geliştirilmesi; çocuk hakları konusunda bilincin artırılması alanlarında ilkökul öğrencilerinin ihtiyaçlarının lise öğrencilerinin ihtiyaçlarından anlamlı düzeyde farklılaştığını; ilkökul öğrencilerinin bu alandaki ihtiyaçlarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, okul içi zorbalığın önlenmesi, kaynaştırma öğrencilerine destek ve cinsel taciz konusunda bilinç kazandırma konularında, liseye kıyasla ortaokul düzeyinde daha fazla öğrenci ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Tablo 3’te, okul psikolojik danışmanlarının sürekli eğitim materyalleri ihtiyaçlarının, okul türü (devlet-özel), psikolojik danışmanın eğitim geçmişi (PDR mezunu ve alan dışı atama) ve eğitim kademesi (ilkokul, ortaokul, lise) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 3

Okul Psikolojik Danışmanlarının Sürekli Eğitim Materyalleri İhtiyacının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Sürekli Eğitim Materyalleri İhtiyacı	Devlet – Özel ¹	Alan Dışı – PDR ¹	Okul türü ²	Gruplar Arası Fark Testi ³
Öğrencilerime, etkili ders çalışma becerilerini kazandırabilmek için, rehberlik edecek yazılı bir kaynağa ihtiyacım var.	0,66	-1,49	2,72	
Öğrencilerime, zamanı etkin kullanma becerisini kazandırmak için, rehberlik edecek yazılı bir kaynağa ihtiyacım var.	0,81	-1,09	0,91	
Öğrencilerime, hedef belirleme stratejilerini öğretmek için, rehberlik edecek yazılı bir kaynağa ihtiyacım var.	1,33	-2,33**	0,29	
Öğrencilerime, çatışma çözme stratejilerini öğretmek için, rehberlik edecek yazılı bir kaynağa ihtiyacım var.	1,48	-1,79	2,17	
Öğrencilerime, sınav kaygısıyla baş etme becerisi kazandırmak için, rehberlik edecek bir kaynağa ihtiyacım var.	2,07**	-3,47*	2,28	
Öğrencilerime, sosyal becerileri stratejilerini öğretmek için, rehberlik edecek yazılı bir kaynağa ihtiyacım var.	2,36**	-2,30**	2,01	
Öğrencilerime, öz-denetim becerisi kazandırmak için, bana rehberlik edecek bir kaynağa ihtiyacım var.	2,67*	-2,59*	0,08	
Öğrencilerime, öfke kontrolü stratejilerini öğretmek için, rehberlik edecek yazılı bir kaynağa ihtiyacım var.	1,06	-1,97**	4,46**	Ortaokul>Lise
Öğrencilerimin mesleki olgunluk ve farkındalığını arttırmak için, rehberlik edecek yazılı bir kaynağa ihtiyacım var.	1,00	-2,02**	0,46	
Öğrencilerimin mesleki ilgi ve yeteneklerini belirleyebilmek için rehberlik edecek yazılı bir kaynağa ihtiyacım var.	1,75	-2,26**	1,17	
Öğrencilerimin çocuk hakları konusunda farkındalığını arttırmak için rehberlik edecek yazılı bir kaynağa ihtiyacım var.	1,56	-1,96**	0,78	
Okul içi zorbalığın önlenmesi konusunda, rehberlik edecek yazılı bir kaynağa ihtiyacım var.	3,16*	-2,13**	1,43	
Kaynaştırma öğrencilerinin akademik, sosyal/duygusal/mesleki gelişimi konusunda rehberlik edecek yazılı bir kaynağa ihtiyacım var.	1,87	-3,66*	2,04	
Öğrencilerimi, cinsel taciz konusunda bilinçlendirmek ve buna karşı durabilmelerini öğretmek için, rehberlik edecek yazılı bir kaynağa ihtiyacım var.	2,43*	-2,25**	3,74**	Ortaokul>Lise
Öğrencilerime, internet ve sosyal medya kullanımında sorumluluk ve etik anlayış kazandırmak için rehberlik edecek yazılı bir kaynağa ihtiyacım var.	0,71	-1,06	0,42	

(1) t değerleri verilmiştir.

(2) F Değeri

(2) Gruplar arası fark testinde grupların homojen olduğu durumlarda çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD; homojen olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi uygulanmıştır.

** 0,05 anlamlılık düzeyini * 0,01 anlamlılık düzeyinde farkı ifade eder.

Tablo 3'te verilen t testi sonuçlarına göre, devlet okulunda çalışan okul psikolojik danışmanları, öğrencilere öz-denetim ve sosyal beceriler kazandırma, okul içi zorbalığı önleme, sınav kaygısıyla baş etme ve cinsel taciz konularında öğrencileri bilinçlendirme açısından, özel okulda çalışanlara göre daha fazla sürekli eğitim materyali ihtiyacı duymaktadır.

Aynı tablodaki t değerleri, alan dışı atanan ve alandan atanan psikolojik danışmanların materyal ihtiyacı açısından değerlendirildiğinde; dört madde hariç (etkili ders çalışma, zamanı etkin kullanma, çatışma çözme, internet ve sosyal medya kullanımında etik anlayış kazandırma) diğer tüm maddelerde alan dışı atanan okul psikolojik danışmanlarının daha fazla kaynak ihtiyacı içinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3'teki F testi sonuçları, çalıştıkları eğitim kademesine göre, okul psikolojik danışmanlarının kaynak ihtiyacının öfke kontrolü stratejilerini öğretmek ve cinsel taciz konusunda bilinçlendirmek alanında farklılaşmakta olduğunu göstermektedir. Ortaokul düzeyinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının bu iki alanda kendilerine rehberlik edecek materyallere diğerlerine göre daha fazla ihtiyacı olduğu bulunmuştur.

Tablo 4'de, psikolojik danışmanların profesyonel gelişim ihtiyaçlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu değişkenler, okul türü (devlet-özel), psikolojik danışmanın eğitim geçmişi (PDR mezunu ve alan dışı atama) ve eğitim kademesi (ilkokul, ortaokul, lise) olarak belirlenmiştir.

Tablo 4

Okul Psikolojik Danışmanlarının Profesyonel Gelişim İhtiyacının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Profesyonel Gelişim İhtiyacı	Devlet – Özel ¹	Alan Dışı – PDR ¹	Okul türü ²	Gruplar Arası Fark Testi ³
Öğrencilerimin etkili ders çalışma becerilerini nasıl geliştirebileceğim konusunda profesyonel gelişime ihtiyacım var.	0,27	-1,22	1,80	
Öğrencilerimin zamanı etkin kullanma becerilerini nasıl geliştirebileceğim konusunda profesyonel gelişime ihtiyacım var.	-0,70	0,33	0,76	
Öğrencilerimin hedef belirleme becerilerini nasıl geliştirebileceğim konusunda profesyonel gelişime ihtiyacım var.	1,12	-0,64	1,24	
Öğrencilerimin çatışma çözme becerilerini nasıl geliştirebileceğim konusunda profesyonel gelişime ihtiyacım var.	-0,10	-0,83	1,71	
Öğrencilerime, sınav kaygısıyla nasıl başedebilecekleri konusunda rehberlik edebilmek için, profesyonel gelişime ihtiyacım var.	0,86	-0,62	3,18**	Lise>Ortaokul
Öğrencilerimin sosyal becerilerini nasıl geliştirebileceğim konusunda profesyonel gelişime ihtiyacım var.	0,96	-1,33	0,66	
Öğrencilerimin öz-denetim becerilerini nasıl geliştirebileceğim konusunda profesyonel gelişime ihtiyacım var.	1,03	-0,14	0,88	
Öğrencilerimin öfke kontrolü becerilerini nasıl geliştirebileceğim konusunda profesyonel gelişime ihtiyacım var.	0,89	-1,01	3,02**	İlkokul>Lise
Öğrencilerimin mesleki olgunluk ve farkındalığını nasıl geliştirebileceğim konusunda profesyonel gelişime ihtiyacım var.	0,57	-1,03	1,09	
Öğrencilerimin mesleki ilgi ve yeteneklerini nasıl belirleyebileceğim konusunda profesyonel gelişime ihtiyacım var.	0,92	-0,34	1,84	
Öğrencilerimin çocuk hakları konusunda farkındalığını nasıl arttırabileceğim hakkında profesyonel gelişime ihtiyacım var.	0,70	-0,80	1,68	

Okul içi zorbalığı nasıl önleyebileceğim konusunda profesyonel gelişime ihtiyacım var.	1,52	-1,23	4,25**	İlkokul>Ortaokul >Lise
Kaynaştırma öğrencilerinin akademik, sosyal/duygusal/mesleki gelişimine nasıl katkıda bulunabileceğim konusunda profesyonel gelişime ihtiyacım var.	1,32	-4,10*	4,11**	İlkokul>Lise
Öğrencilerimi, cinsel taciz konusunda bilinçlendirmek ve buna nasıl karşı durabileceklerini öğretmek için profesyonel gelişime ihtiyacım var.	1,69	-2,23**	3,55**	Ortaokul>Lise
Öğrencilerime, internet ve sosyal medya kullanımında nasıl sorumluluk ve etik anlayış kazandırabileceğim konusunda profesyonel gelişime ihtiyacım var.	0,65	-0,61	0,75	

(1) t değerleri verilmiştir.

(2) F Değeri

(2) Gruplar arası fark testinde grupların homojen olduğu durumlarda çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD; homojen olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi uygulanmıştır.

** 0,05 anlamlılık düzeyini * 0,01 anlamlılık düzeyinde farkı ifade eder.

Tablo 4’de verilen t testi sonuçlarına göre, devlet okulunda çalışan okul psikolojik danışmanları ile özel okulda çalışan okul psikolojik danışmanlarının profesyonel gelişim ihtiyacı açısından aralarında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Ancak alan dışı atanan okul psikolojik danışmanlarının, kaynaştırma öğrencilerine destek ve öğrencileri cinsel taciz konusunda bilinçlendirme konularında profesyonel gelişim ihtiyaçlarının, PDR mezunu psikolojik danışmanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 4’deki F testi sonuçları, çalıştıkları eğitim kademesine göre, okul psikolojik danışmanlarının profesyonel gelişim ihtiyacının bazı konularda anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir: Öfke kontrolü becerilerinin geliştirilmesi ve kaynaştırma öğrencilerine destek sağlama alanlarında, ilköğretim kademesinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının profesyonel gelişim ihtiyacı, lise kademesinde çalışanlardan anlamlı düzeyde daha fazladır. Okul içi zorbalığı önleme konusunda profesyonel gelişim ihtiyacı, ilkokulda çalışan psikolojik danışmanlarında diğer eğitim kademesinde çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha fazla; ortaokulda çalışan psikolojik danışmanlarının lise kademesinde çalışanlara göre daha fazladır.

Sınav kaygısı ile baş etme stratejileri konusunda profesyonel gelişim ihtiyacı, lise kademesinde çalışanlarda, ortaokulda çalışanların ihtiyacına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Buna karşın, cinsel taciz bilinçlendirme konusundaki profesyonel gelişim ihtiyacı, ortaokul kademesinde çalışan psikolojik danışmanlarda, lise kademesinde çalışan psikolojik danışmanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha fazladır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre, yaygın öğrenci ihtiyaçlarını belirlemeyi ve bu öğrenci ihtiyaçlarına paralel olarak, psikolojik danışmanların profesyonel gelişim ve sürekli eğitim materyalleri konusundaki bireysel ihtiyaçlarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilere çatışma çözme, hedef belirleme, etkili ders çalışma ve zamanı etkin kullanma becerilerin kazandırılması; öğrencilerin internet/sosyal medya kullanımında sorumluluk ve etik anlayışlarının geliştirilmesi okullardaki öncelikli ilk beş ihtiyaç olarak belirlenmiştir. Öğrenci ihtiyaçları ile ilgili ülkemizde yürütülen araştırmalar ihtiyaçların ailenin sosyo ekonomik durumu, kültürel özellikleri gibi birçok özelliğe göre değişim gösterdiğini vurgulamaktadır (Çelikkaleli, Gökçakan ve Çapri, 2005; Karataş, Şahin-Baltacı, 2013). Bu ihtiyaçlar zaman içerisinde farklılık göstermekte, yeni ihtiyaçlar ortaya çıkmakta ve güncel yaklaşımlarla bu ihtiyaçlara dönük okul rehberlik programları geliştirilmesi gündeme gelmektedir.

Hedef belirleme, etkili ders çalışma ve zamanı etkin kullanma becerileri, öğrencilerin akademik alandaki gelişimsel ihtiyaçlardır. Okul psikolojik danışmanlarının öğrenci özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun kapsamlı gelişimsel bir okul rehberliği programını yapılandırarak uygulaması bu ihtiyaçların etkili biçimde karşılanmasını sağlayacaktır. Brigman ve Campbell (2003) tarafından Amerika’da yürütülen bir araştırma sonucuna göre beşinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar planlı bir okul rehberliği programının uygulandığı öğrencilerin eyalet düzeyinde standart başarı testlerinden aldıkları puanlar anlamlı şekilde diğer öğrencilerden yüksek bulunmuştur.

Okul psikolojik danışmanlarının anket maddelerine verdikleri yanıtlara göre, okullarda öncelikli olarak geliştirilmesi gereken akademik beceriler olarak ortaya çıkması, akademik alandaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine işaret etmektedir. Bu ilk beş ihtiyaç açısından, eğitim kademeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, öfke kontrolü becerilerinin ve mesleki olgunluk/farkındalığın geliştirilmesi; çocuk hakları konusunda bilincin artırılması alanlarında ilkökul öğrencilerinin ihtiyaçlarının lise öğrencilerinin ihtiyaçlarından anlamlı düzeyde farklılaştığını; ilkökul öğrencilerinin bu alandaki ihtiyaçlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, okul içi zorbalığın önlenmesi, kaynaştırma öğrencilerine destek ve cinsel taciz konusunda bilinç kazandırma konularında, liseye kıyasla ortaokul düzeyinde daha fazla öğrenci ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Kısacası, öğrenci ihtiyaçları eğitim kademelerine göre farklılaşmaktadır. Dolayısıyla, farklı eğitim kademelerde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının farklı alanlarda uzmanlık geliştirmesi ve profesyonel gelişim programlarının bu durum göze alınarak planlanması gerekmektedir. Sınıf rehberlik programları daha çok çalışma becerileri ve kariyer farkındalığı ile ilgiliyken giderek çatışma çözme gibi konular da sınıf rehberliğinde ele alınan konular haline gelmektedir (Poynton ve diğerleri 2006) ve okul psikolojik danışmanları bu ve benzer güncel konularla ilgili sürekli eğitim ihtiyacı içindedir.

Diğer yandan, okul psikolojik danışmanlarının materyal ve profesyonel gelişim ihtiyaçlarının birbiri ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Her iki açıdan da, ilk beşte yer alan ihtiyaçların, sıralaması farklı olmakla birlikte, aynı konular olduğu tespit edilmiştir. Bu alandaki öncelikli ihtiyaçların, zorbalık, öfke kontrolü, kaynaştırma öğrencilerine destek, internet ve sosyal medya kullanımında sorumluluk ve etik anlayış kazandırma ve cinsel taciz bilinçlendirme alanlarında olduğu görülmektedir. Bu sonuç, okul psikolojik danışmanlarının, sözü edilen konularda hem yeterli kaynak materyal hem de bu konularda profesyonel gelişim fırsatı bulamadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla, bu alanlarda sürekli eğitim materyalleri oluşturulmasına yönelik bir talep söz konusudur. Örneğin, okul temelli zorbalık önleme programları, okul temelli cinsel taciz bilinçlendirme programları... vb. gibi, yazılı, kanıta dayalı uygulama materyalleri geliştirmelidir ve aynı konularda eğitim olanakları sunulmalıdır. Yine örnek olarak, kaynaştırma öğrencilerine sunulacak hizmetler disiplinler arası bir bilgi birikimini gerektirmektedir. Dolayısıyla, okul psikolojik danışmanlarının bu alanda kaynak ve hizmet içi eğitim ihtiyacı olması anlaşılır bir durumdur. Bu nedenle onlara yol gösteren, bilgi birikimlerine katkıda bulunan ve sadece okul psikolojik danışmanlarına özel kaynak kitaplar hazırlanmalıdır. Bu tür başvuru kaynakların hazırlanmasında, bu alanlarda çalışan akademisyenlere ve uzmanlara rol düşmektedir.

Hem öğrenci ihtiyacı hem kaynak ihtiyacı hem de profesyonel gelişim ihtiyacı açısından ilk beşte yer alan madde “öğrencilere internet ve sosyal medya kullanımında sorumluluk ve etik anlayış kazandırma” konusu olmuştur. İnternet ve sosyal medya kullanımının gençler arasındaki yaygınlığı, diğer yandan internet ve sosyal medya kullanımının olumlu katkıları ama buna karşın beraberinde getirdiği etik ikilemler düşünüldüğünde, ortaya çıkan bulgu şaşırtıcı değildir. İnternet ve sosyal medyanın olumsuzlukları nedeniyle yasaklamak sağlıklı bir çözüm olmayacağına göre bu konuda sorumluluk ve etik anlayış kazandıracak yöntemlere ihtiyaç vardır. Bu konuda eğitimciler için başvuru kaynaklarının oluşturulması ve hizmet içi eğitim olanakları sunulması faydalı olacaktır. Sabella, Poynton ve Isaacs (2010) tarafından yürütülen araştırmada teknolojiye verilen önemin

psikolojik danışmanların cinsiyet, yaş gibi değişkenlere bağlı olarak değişmeksizin benzer şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenleri arasında mesleki gelişim, uygulamaya dönüklük gibi durumlar gösterilmiştir.

Diğer yandan hedef belirleme, etkili ders çalışma, zamanı etkili kullanma konuları, ilk beşte yer alan öğrenci ihtiyacı olarak ifade edilirken, psikolojik danışmanların bu konulardaki kaynak ve profesyonel gelişim ihtiyaçlarının son sıralarda yer alması ilgi çekici bir bulgudur. Bu bulgu, sadece yaygın öğrenci ihtiyaçlarını temel alarak profesyonel gelişim planlarını yapmanın her zaman etkin bir yol olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, kaynak geliştirme ve profesyonel gelişim olanaklarının, bu çalışmada olduğu gibi, çok boyutlu ihtiyaç analizlerine dayanarak planlanması önemlidir. Okul psikolojik danışmanları okula devam problemlerine yol açan kişisel, sosyal, duygusal ve kariyer gelişimi ile ilgili öğrencilere sundukları çözümler ile fayda sağlayabilmektedirler (Scheel, Gonzalez, 2007). Ancak söz konusu çözümleri üretebilmeleri için sürekli eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Sürekli eğitim ihtiyacının giderilmesi, Yeşilyaprak (2009, s. 209)'un belirttiği gibi "psikolojik danışma ve rehberlik alanının ve psikolojik danışmanlık mesleğinin politik ve sosyal olarak etkinliğinin artması için geleceğin psikolojik danışmanları, psikoloji ve psikolojik danışmaya ilişkin geleneksel yönelimlerini sürdürmenin yanı sıra; sosyolojik, antropolojik, politik (siyasal) ve tarihsel yönelimler konusunda daha iyi bir donanıma sahip olmak durumunda" olan psikolojik danışmanlar için öncelikli konuların başındadır.

Alan dışı atanan okul psikolojik danışmanlarının, dört madde hariç (etkili ders çalışma, zamanı etkin kullanma, çatışma çözme, internet ve sosyal medya kullanımında etik anlayış kazandırma) diğer tüm konularda daha fazla başvuru kaynağı arayışı içinde olduğu görülmektedir. Bu durum ise, PDR mezunu psikolojik danışmanlara kıyasla, alan dışı atananların mesleği daha az tanımlarına bağlanabilir. Okul psikolojik danışmanlarının uzman olmak üzere aldıkları eğitim ve sorumluluk bilinci sonucunda okul içerisinde öğrencilere akademik ve sosyal alanlarda yardımcı olma konusunda diğer öğretmenlerden ve çalışanlardan daha fazla etkileyici role sahiptir. (Sciarra, Seirup, 2008). Alan dışı atanan ve okulda görev yapan öğretmenlerin söz konusu rollerini gerçekleştirmeleri bu nedenle oldukça zordur.

Öneriler

Kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde, okul psikolojik danışmanlarından öğrencilerin tüm gelişim ihtiyaçlarına dönük (akademik/kariyer/kişisel-sosyal) hizmet sağlamaları ve önleyici çalışmalara ağırlık vermeleri beklenmektedir. Carey ve Martin (2015) tarafından gerçekleştirilen ve 2010-2014 yılları arasında okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili yürütülen politikaların incelendiği zaman aralıklı araştırma sonucuna göre de okul psikolojik danışmanlarının rol ve sorumluluklarının sınırları çok geniştir. Bu durum psikolojik danışmanların öğrencilerin akademik başarılarını ve üniversiteye girme olasılıklarını arttıracak şekilde çalışmalar yapmasını engellemektedir. Ülkemizde de okul psikolojik danışmanlarının rol ve sorumluluklarına ilişkin yapılan çalışmalar da benzer zorlukları vurgulamaktadır (Pişkin, 1989; Nazlı, 2007; Owen ve Owen, 2008). Ancak bu kadar önemli sorumluluklar omuzlarına yüklenmesine rağmen, onlara yardımcı olacak materyaller sayıca oldukça sınırlıdır. Bu materyallerden en çok üzerinde durulması gereken, teorik kaynaklardan çok, kanıta dayalı programlardır. Örneğin, kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yaygın şekilde uygulandığı Amerika'da, okul psikolojik danışmanlarının uygulayabileceği müdahale ve önleyici programlar bulunmaktadır. Ülkemizde de bu tür programların geliştirilmesi için bu alanda çalışan akademisyenlere destek sağlanması önemlidir. Ayrıca okul psikolojik danışmanları için bu çalışmada ortaya konan öğrenci ihtiyaçlarına dönük, bilimsel basılı ya da elektronik kaynakların üretilmesi ve psikolojik danışmanların bilişim teknolojilerinden etkili biçimde yararlanması sağlanmalıdır (Sabella, Poynton ve Isaacs, 2010; Beidoğlu, Dinçyürek, Akıntug, 2015). Okul psikolojik danışmanlarının bu anlamda teknolojik yeterliklerinin iyileştirilmesi için de çalışmalar yapılmalıdır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bulguları okullardaki yaygın öğrenci ihtiyaçlarının, okul psikolojik danışmanlarının ihtiyaç duyduğu başvuru kaynaklarının ve profesyonel gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesine ışık tutmaktadır. Bu konuda yapılan çok sınırlı sayıda araştırma olduğu düşünüldüğünde alan yazındaki önemli bir boşluğun doldurulmasına katkı sağladığı söylenebilir. Ancak, çalışma sadece İstanbul'daki psikolojik danışmanlarla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, diğer iller için genellenebilirlik özelliği yoktur. Ayrıca bu çalışmada, kriz durumlarına müdahale ya da bireyle/grupla psikolojik danışma yoluyla özel yardım gerektiren müdahale hizmetlerine ilişkin kaynak ve profesyonel gelişim ihtiyacı incelenmemiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalar bu konuları da kapsayabilir.

Kaynakça

- Aguinis, H. ve Kurt, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-74.
- Astramovich, R. L. (2011). Needs Assessment: A Key Evaluation Tool For Professional Counselors. 17.11. 2014 tarihinde http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_41.pdf adresinden alınmıştır.
- Beidoğlu, M., S. Dinçyürek , & Y. Akıntuğ (2015) The opinions of school counselors on the use of information and communication technologies in school counseling practices: North Cyprus schools. *Computers in Human Behavior*, 52, 466-471.
- Brigman, G., & Campbell, C. (2003). Helping students improve academic achievement and school success behavior. *Professional School Counseling*, 7, 91-98.
- Can, E. (2010). *İlköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Elazığ.
- Carey, J.C., Martin, I. (2015). A review of the major school counseling policy studies in the United States: 2000-2014. Amherst, MA: The Ronald H. Fredrickson Center for School Counseling Outcome Research and Evaluation. 23.06.2015 tarihinde https://www.umass.edu/schoolcounseling/uploads/Carey_Martin_PolicyBrief_Final%20YES.pdf adresinden alınmıştır.
- Çelikkaleli, Ö., N. Gökçakan, ve B. Çapri (2005). Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(2), 245-268. 26.06.2015 tarihinde [http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2005-18\(2\)/245-268.pdf](http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2005-18(2)/245-268.pdf) adresinden alınmıştır.
- Dimmitt, C., Carey, J. C., & Hatch, T. (Eds.). (2007). *Evidence-based school counseling: Making a difference with data-driven practices*. Corwin Press. USA.
- Doğan, B., ve Tatık, R.Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, (27), 521. Doi:10.9761/Jasss2418.
- Grier, A.S. (2005). Integrating needs assessment into career and technical curriculum development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42(1), 59-66.
- Scheel, M. J., & Gonzalez, J. (2007). An investigation of a model of academic motivation for school counseling. *Professional School Counseling*, 11, 49-64. doi: 10.5330/PSC.n.2010-11.49

- Gladding, S. T. (2013) *Psikolojik danışma: Kapsamlı bir meslek*. (Çev. Ed. N. Voltan Acar). Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Gültekin, F. (2004), Bir savunucu olarak okul psikolojik danışmanı, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 56-65.
- Güven, M. (2002), Okul güvenliğinde psikolojik danışmanların rolü ve görevleri, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 68-72.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009, Mayıs). *İhtiyaç analizi ve delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği*. I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Çanakkale.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. H. ve Şahin Baltacı (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14, (2), 427-460.
- Miller, J. A. ve Osinski, D. M. (1996). Training Needs Assessment- ISPI-International Society For Performance Improvement. 24 11. 2014 tarihinde http://www.ispi.org/pdf/suggestedReading/Miller_Osinski.pdf adresinden alınmıştır.
- Morrison, M. (2014) *Organizational Development Theory and Practice: A guide book for Managers OD Consultants and HR Professionals using OD tools*.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 24.11.2014 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html> adresinden alınmıştır.
- Nazlı, S. (2007). Psikolojik Danışmanların Değişen Rollerini Algılayışları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(18), 1-11. 22.06.2015 tarihinde <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c10s18/makale/c10s18m1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Owen, F. Owen D. W. (2008) Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 41, Sayı 1, 201-221.
- Poynton, T. A., Carlson, M.W., Hopper, J. A., & Carey, J.C. (2006). Evaluation of an innovative approach to improving middle school students' academic achievement. *Professional School Counseling*, 9(3). 190-196.
- Pişkin, M. (1989). Orta dereceli okullarda görevli, yönetici, öğretmen ve danışmanların ideal ve gerçek danışmanlık görev algıları, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sabella, R. A, T. A. Poynton, M. L. Isaacs. (2010) School counselors perceived importance of counseling technology competencies. *Computers in Human Behavior*. 26(4), 609-617.
- Sciarra, D. T., H. J. Seirup (2008) The Multidimensionality of School Engagement and Math Achievement Among Racial Groups, *Professional School Counseling*, 11(4), 218-228 doi: 10.5330/PSC.n.2010-11.218)
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (14.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 193-213.
- Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 37-61.

Extended Abstract

Analysis Of School Counselors' Continuing Education Needs

At present, the widespread adoption of a lifelong learning approach and the continuous development needs of school counselors are parallel. Additionally, the new roles and responsibilities of school counselors in Turkey as well as in the entire globe have been expressed. To ensure that guidance programs function at all levels in schools, as part of their developmental guidance mission, school counselors are expected to lead teachers toward working in coordination with guidance services. In this regard, school counselors inevitably feel the necessity of up-to-date resources and information in addition to their basic training. In line with framework-program practices, school counselors are expected to guide school counseling programs effectively. In line with this expectation, the materials –also called dynamic support materials- must be designed according to student needs, be up-to-date, be student development-oriented, and contain appropriate contextual elements to answer the needs of school counselors.

The main objective of this study is to identify the topics and features that could help with the systematic and widespread use of dynamic support materials in school counseling services. As a needs-assessment study, the underlying purpose is, with respect to the perceptions of school counselors, to determine common needs of students and according to students' needs, to identify personal needs of counselors to ensure professional development and use of dynamic support materials. Within that context, the problem statement of this research is "What are the personal needs of school counselors on their professional development and dynamic assistance materials?" Sub-problems of statement are;

- a) With respect to the perceptions of school counselors, what are the common needs of students at schools?
- b) Which dynamic support materials on particular topics are essentially needed by school counselors?
- c) Which topics on professional development are essentially needed by school counselors?
- d) With respect to the perceptions of school psychological counselors, is there a significant differentiation among different groups with respect to common student needs at schools and dynamic support materials and professional development needs of school counselors?

Study participants selected from 224 school counselors teaching in private and public elementary, middle and high school levels in Istanbul during 2013-2014 academic semesters. 55 participants (25.1%) were employed in elementary school, 82 participants (37.4%) in middle school and 82 participants (37.4%) in high school. 5 participants did not declare the level of their institution. 35 (16.1%) of research participants were employed in private schools and 182 (83.9%) were in public schools. 36 (17.3%) school psychological counselor are not PDR (Psychological Counseling and Guidance) graduates (non-area graduates).

Data were collected with "Needs-assessment questionnaire for school counselors" developed by researchers. In the preparation of questionnaire, literature review was conducted to form the dimensions and items of questionnaire and to test the format and content validity. Expert views were obtained. Questionnaire is composed of two parts. In the first part, 8 questions are directed to identify personal information; in the second part the directed questions are related to students, dynamic support materials and professional development needs. In the process of preparing questionnaire items of the second part, personal-social development, career and academic development services which are service areas of comprehensive developmental school counseling program were taken as the bases. In this form, there are 15 items that are 5-Likert scale type. Participating school psychological counselors were asked to analyze these 15 questions from three different dimensions

namely student needs, dynamic support material needs, and professional development needs. For instance, the topic school bullying was questioned in these particular dimensions this way: (1)“In my school there is a need to implement a school bullying prevention program”; (2)“ I personally need extra resources (curriculum, books, materials... etc.) to guide me to prevent school bullying”; (3)“I personally need training to guide me to prevent school bullying.” In the analysis of obtained data, frequency, percentage, arithmetic means and standard deviation values were calculated as part of descriptive statistics. To identify if needs differ significantly among different groups with respect to the employment in public or private schools; or graduation from non-area departments, independent groups t-test was conducted. Additionally, in order to determine if needs differ significantly among different groups with respect to school type (elementary school, middle school, high school) one-way variance analysis (F test) has been used. In situations which posited significant differentiation according to one-way variance analysis, to determine in which groups the difference exists, initially, homogeneity of distribution variances has been tested via Brown-Forsythe method. In situations where there is homogeneity, multiple comparison test I Tukey HSD was used. In situations where there is no homogeneity, Dunnett C test was utilized. Obtained data were tested based on 0,01 and 0,05 levels of significance.

Based on the findings, achieving conflict-resolution, goal-setting, effective studying, and time management skills and improving responsibility and ethics approach of students in internet/social media use were identified as top five student needs in schools. In terms of these five needs, no significant differentiation was detected among different education levels. However, concerning the improvement of anger management skills and professional awareness of children’s rights, the needs of elementary school students significantly differed from high school students. Hence, it was found that elementary school students’ needs on these topics are higher. Similarly, data analysis showed that those middle school students’ needs on preventing school bullying and sexual harassment, and support for inclusive education needs are higher than high school students.

In short, student needs may differ with respect to educational levels. Hence it is expected that school counselors employed in different education levels need to develop competencies in different areas and professional development programs must be planned accordingly. On the other hand, school counselors’ material and professional development needs are parallel. In both categories, the topics remained the same although the order of top-five needs varied. The essential needs are providing support on bullying, anger management, students with special needs, using social media and the Internet responsibly with an ethical approach, and sexual harassment. This finding indicates that as regards mentioned topics school counselors are deprived of not only adequate quantity of resource materials but also a chance for professional development; hence there is an urgent demand for preparing dynamic support materials on such topics. Top-five items related to student needs, resource needs, and professional development needs were on the topic “improving responsibility and ethical conduct of students on internet/social media use.” With the exception of four items (effective studying, time management skills, conflict-resolution, improving responsibility and ethical approach of students in internet/social media use), school psychological counselors graduated from non-area departments were in need of greater quantities of resources. Findings of this study shed light on determining common student needs at schools and material and professional development needs of school counselors.

Yazım Kuralları

Genel Kurallar

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

1. Başlık

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

Başlığın uzunluğu, makalenin yayınlandığı dilde 12 kelimeyi geçmemelidir.

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

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

2. Özet

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

Özet/abstract, 9 punto büyüklüğünde, "iki yana yaslı (justified)" ve 150 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.

Her makalede **abstract** ve **özetin** alt kısmında küçük harflerle yazılmış 3-5 anahtar sözcük bulunmalıdır.

3. Bölümler ve Alt Bölümler

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

4. Şekiller

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

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

5. Tablolar

Tablo yazısı ve tablo numarası, tablonun üstüne ve sola dayalı olarak verilmeli; içeriği tablo numarasının altında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlığındaki her sözcüğün ilk harfi büyük ve italik olmalıdır. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır.

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

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

6. Kaynakların Belirtilmesi

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

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

7. Geniş Özet

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

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

Bununla ilgili ayrıntılı açıklama ayrıca, **Makale Şablonu**'nun en son kısmında da verilmektedir. Makale şablonu dergimizin internet adresinden (www.epoder.org) indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılabilir.

Writing Guidelines

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

1. Title

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

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

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

2. Abstract

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

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

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

3. Chapters and Subchapters (Titles and Sub-titles)

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

4. Figures

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

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

5. Tables

Table titles and table numbers should appear on top of the table and aligned to the left. Content of table should appear as a title below the table number level. All first letters in the words of the title should appear in upper word levels and in italic. Nothing must be written to the left or right side of tables.

Tables must be formed using the "Table" menu in Microsoft Word. Table contents must be written in font size 10 and must be arranged in such a way that no space is left before or after the lines. Lines used in the tables must be 1, 5 pt at most and there must be no line between rows and columns except for in categorizations on row and column headings.

6. References

References must be given in accordance with APA 5 (American Psychological Association) standards.

've' must be written before surname of the last author in Turkish sources with more than one author; and '&' must be written before the surname of the last author in foreign sources.

Detailed information on reference style can be found at: <http://www.apastyle.org/learn/index.aspx>.

7. Extended Abstract

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

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

Detailed information about extended abstract is also given in the last part of the [Article Template](#). An **article template** can be downloaded from the journal website.(www.epoder.org)