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*: 6 SAYI/*ISSUE*: 12 ARALIK/DECEMBER 2016 ISSN: 2146-3638

EPÖDER

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. Cendel Karaman (İngilizce)
Doç. Dr. Neşe Tertemiz (Türkçe)
Yrd. Doç. Dr. Dilara Demirbulak (İngilizce)
Yrd. Doç. Dr. Cevdet Epçaçan (Türkçe)

Kapak Tasarımı (Cover Design)
Veysel Şaylı

Dizgi (Design)
Ayşe Nur Yıldırım

Bu dergi, ULAKBİM, Akademia Sosyal Bilimleri Indexi (ASOS), Akademik Araştırmalar İndeksi (ACAR), Akademik dizin ve Scientific Indexing Services (SIS) tarafından taranmaktadır.
This journal is indexing by ULAKBIM Akademia Sosyal Bilimleri Indexi (ASOS), ACAR index, Akademik dizin and Scientific Indexing Services (SIS).

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

© HER HAKKI SAKLIDIR. DERGİDE YAYIMLANAN YAZILARIN TÜM SORUMLULUĞU YAZARLARINA AİTTİR.

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

AKSU	Meral	ODTÜ	Ankara/ Türkiye
BAYKAL	Ali	Bahçeşehir Üniversitesi	İstanbul/Türkiye
CRENGUTA	Oprea	The University of Bucharest	Romania / Romanya
DAVIES	Lynn	Birmingham University	İngiltere/ England
DEMİREL	Özcan	Hacettepe Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
DOĞANAY	Ahmet	Çukurova Üniversitesi	Adana/ Türkiye
DOLL	William	Victoria University	Kanada/ Canada
EZECHIL	Liliana	University of Piteşti	Romanya/ Romania
GALEVSKA	Natasa Angelosko	Ss. Cyril and Methodius University	Makedonya/ Macedonia
GÜROL	Mehmet	Yıldız Teknik Üniversitesi	İstanbul/ Türkiye
KARSETH	Berit	University of Oslo	Norveç
KISAKÜREK	M. Ali	Ankara Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
KÖMLEKSİZ	Müfit	Lefke Avrupa Üniversitesi	KKTC
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
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", 12. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayıda Arş.Gör. Muhammet Fatih DOĞAN ve Doç.Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN ***"Öğrencilerin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Gelişiminde Anne-Babaların Rolü",*** Yrd.Doç.Dr. Ebru BAKAÇ ve Prof.Dr. Raşit ÖZEN ***"Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi",*** Prof.Dr. Kıymet SELVİ, Okutman Derya UYSAL, Okutman Mustafa POLAT, Okutman Tuğba SÖNMEZ, Okutman Canan KÖSE ve Öğretmen Nihan YETİM ***"SUPSKY Curriculum Design Model",*** Yrd.Doç.Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK ve Öğr.Gör. Ayhan KOÇ ***"Özel Öğretim Yöntemleri Dersinin Yürütülmesine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri",*** Arş.Gör. Mehmet EROĞLU, Yrd.Doç.Dr. Ramazan ÖZBEK ve Öğr.Gör. Cem ŞENOL ***"Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Milli Eğitim Şurası Kararlarının İncelenmesi",*** Dr. Dilrüba KÜRÜM YAPICIOĞLU, Dr. Derya ATİK KARA ve Dr. Demet SEVER ***"Türkiye'de Program Değerlendirme Çalışmalarında Eğilimler ve Sorunlar: Alan Uzmanlarının Gözüyle"***, Doç.Dr. Hanife AKAR ve Dr. Filiz KESER ASCHENBERGER ***"Students' Civic Knowledge and Perceptions of Civic Concepts in a Private School: A Comperative International Perspective",*** Yrd.Doç.Dr. Taha YAZAR ve Arş.Gör. İsmail KESKİN ***"Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Dijital Yeterliklerinin İncelenmesi",*** Arş.Gör.Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL ve Doç.Dr. Melek DEMİREL ***"Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi",*** Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR ***"DAPDEM Öğretim Programı Ölçütlerinin Geliştirilmesi***", başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Dördüncü Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27–30 Ekim 2016 tarihleri arasında Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Pegem Akademi işbirliği ile Antalya'da ortaklaşa düzenlenerek başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiş ve kongre tam metin kitabı yayınlanmıştır. Beşinci Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 26-28 Ekim 2017 tarihleri arasında derneğimiz ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi işbirliği ile Muğla-Marmaris'te düzenlenecektir Bu kongrede de öncekilerde olduğu gibi alanımızdaki çalışmaları uluslararası bir platformda tartışmayı ve sizlerin katkılarınızla paylaşmayı umut etmekteyiz.

Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcileri dergimize bilimsel niteliği yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için çağrıda bulunuyor ve tüm eğitimcilere 2017'de sağlık ve başarı dolu bir yıl diliyorum.

Esenlik dileklerimle

Prof. Dr. Özcan Demirel

From Editor

International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS) is now publishing its twelfth issue. This issue consists of ten peer-reviewed articles. Included in this issue are the following articles: ***"The Role of Parents in Developing Students' Self-Regulated Learning Skills"*** by Muhammet Fatih DOĞAN and Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN; ***"Examining Preservice Teachers' Creativity Perceptions in Terms of Different Variables"*** by Assist. Prof. Dr. Ebru BAKAÇ and Prof. Dr. Raşit Özen; ***"SUPSKY Curriculum Design Model"*** by Prof. Dr. Kıymet SELVİ, Derya UYSAL, Mustafa POLAT, Tuğba SÖNMEZ, Canan KÖSE, and Nihan YETİM; ***"The Views of Instructors and Prospective Teachers on the Implementation of Subject-Specific Teaching Methods Courses"*** by Assist. Prof. Dr Oğuz GÜRBÜZTÜRK and Ayhan KOÇ; ***"An Investigation of Decisions of National Education Council on Teachers' Professional Development"*** by Mehmet EROĞLU, Assist. Prof. Dr. Ramazan ÖZBEK, and Cem ŞENOL; ***"Trends and Problems in Curriculum Evaluation Studies in Turkey: The Perspective of Domain Experts"*** by Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU, Dr. Derya ATİK KARA, and Dr. Demet SEVER; ***"Students' Civic Knowledge and Perceptions of Civic Concepts in a Private School: A Comparative International Perspective"*** by Assoc. Prof. Dr. Hanife AKAR and Dr. Filiz KESER ASCHENBERGER; ***"An Examination of Student Teachers' Digital Competences in the Context of Lifelong Learning"*** by Assist. Prof. Dr. Taha YAZAR and İsmail KESKİN; ***"An Investigation of Teacher Candidates' Opinions about their Self-Directed Learning Skills"*** by Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL and Assoc. Prof. Dr. Melek DEMİREL; ***"The Development of DACEM Curriculum Evaluation Criteria"*** by Assist. Prof. Dr. Nevriye YAZÇAYIR. We would like to thank the reviewers of this issue for their comments and suggestions on each article. We also thank the authors who support our journal with their original scientific work.

The "4th. International Congress on Curriculum and Instruction"(www.icci-epok.org) took place in Antalya with the cooperation of Dicle University, Ziya Gökalp Faculty of Education, Pegem Academy and TACI from October 27 to October 30, 2016 and submitted manuscripts were published. The "5th. International Congress on Curriculum and Instruction"(www.icci-epok.org) will be held in Muğla-Marmaris with the cooperation of Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, and TACI from October 26 to October 29, 2017. We hope that we would like to discuss our studies in the international platform scientifically and also share our ideas with your contributions.

I invite all educators working in the field of Curriculum and Instuction, from both our country and all over the world, to submit original manuscripts with high levels of scientific quality to our journal and also wish all educators health and success in 2017.

Yours Sincerely,

Prof. Dr. Özcan Demirel

İÇİNDEKİLER / *CONTENTS*

Editörden v

From Editor vii

Öğrencilerin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Gelişiminde Anne-Babaların Rolü
The Role of Parents in Developing Students' Self-Regulated Learning Skills
Muhammet Fatih DOĞAN, Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN 1-18

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
Examining Preservice Teachers' Creativity Perceptions in Terms of Different Variables
Ebru BAKAÇ, Raşit ÖZEN 19-32

SUPSKY Curriculum Design Model
SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modeli
Kıymet SELVİ, Derya UYSAL, Mustafa POLAT, Tuğba SÖNMEZ, Canan KÖSE, Nihan YETİM 33-56

"Özel Öğretim Yöntemleri" Dersinin Yürütülmesine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri
The Views of Instructors and Prospective Teachers on the Implementation of "Subject-Spesific Teaching Methods" Courses
Oğuz GÜRBÜZTÜRK, Ayhan KOÇ 57-80

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Milli Eğitim Şurası Kararlarının İncelenmesi
An Investigation of Decisions of National Education Council on Teachers' Professional Development
Mehmet EROĞLU, Ramazan ÖZBEK, Cem ŞENOL 81-90

Türkiye'de Program Değerlendirme Çalışmalarında Eğilimler ve Sorunlar: Alan Uzmanlarının Gözüyle
Trends and Problems in Curriculum Evaluation Studies in Turkey: The Perspective of Domain Experts
Dilrüka KÜRÜM YAPICIOĞLU, Derya ATİK KARA, Demet SEVER 91-114

Students' Civic Knowledge and Perceptions of Civic Concepts in a Private School: A Comparative International Perspective
Özel Bir Okuldaki Öğrencilerin Vatandaşlık Bilgileri ve Vatandaşlık Kavramlarına Ait Algıları: Karşılaştırmalı Uluslararası Bir Bakış
Hanife AKAR, Filiz KESER ASCHENBERGER 115-132

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Dijital Yeterliklerinin İncelenmesi
An Examination of Student Teachers' Digital Competencies in the Context of Lifelong Learning
Taha YAZAR, İsmail KESKİN 133-150

Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
An Investigation of Teacher Candidates' Opinions about Their Self-Directed Learning Skills
İlkay AŞKIN TEKKOL, Melek DEMİREL 151-168

DAPDEM Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütlerinin Geliştirilmesi
The Development of DACEM Curriculum Evaluation Criteria
Nevriye YAZÇAYIR 169-186

12. Sayı Hakem Listesi / The List of Reviewers for Issue 12 187-188

Yazım Kuralları / Writing Guidelines 189-192

Öğrencilerin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Gelişiminde Anne-Babaların Rolü*

The Role of Parents in Developing Students' Self-Regulated Learning Skills

Muhammet Fatih DOĞAN**, Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN***

Öz

Alanyazın öz-düzenleme ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, öz-düzenleme becerileri ilk olarak aile tutum ve davranışları etrafında şekillenmeye başlamaktadır. Bu sebeple, ailelerin öz-düzenlemeli öğrenme yaşantıları ile ilgili bilgi ve tutumlarının ortaya konması bir gereklilik haline gelmiştir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı, anne-babaların öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik görüşlerini belirlemek ve öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmede onları ne ölçüde destekledikleri ilişkin bakış açılarını incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya İstanbul ilinde çocuğu dördüncü sınıfta öğrenim gören 25 öğrenci velisi katılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, anne-babaların çocuklarının öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Ancak, anne-babaların çoğu çocuklarını öz-düzenlemeli öğrenme konusunda yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmekle beraber bu konuda onları nasıl destekledikleri konusunda ayrıntılı açıklama yapmamışlardır. Bu doğrultuda, bu araştırma anne-babaların öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi ve çocuklarını öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olma konusunda nasıl motive ettiklerine dair kapsamlı çalışmalar yapılması gerektiğine dikkati çekmektedir.

Anahtar sözcükler: Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenme-öğretme süreci, anne-baba desteği

Abstract

The literature suggests that there is a positive correlation between self-regulation and academic achievement. However, self-regulation skills are initially gained and shaped based on a family`s attitudes and behavior. For this reason there is a need to identify knowledge and attitudes about self-regulated learning in families. The aim of this study is to identify the perceptions of parents about self-regulated learning and how they support the development of self-regulated learning skills among their children. In this research study, semi-structured interviews were carried out with 25 parents whose children were fourth graders in Istanbul. Content analysis was used to analyze the data. Findings demonstrated that, extensive research should be carried out to raise the awareness of parents regarding self-regulated learning and to investigate how they can motivate their children to become self -regulated learners.

Key words: Self-regulated learning, learning-teaching process, parents' support

Gönderilme Tarihi 06.06.2015 Kabul Tarihi 05.10.2016

---

* Bu çalışmanın bir kısmı 22-24 Ekim 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilen III. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, mfdogan@yildiz.edu.tr

*** Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, csahin@comu.edu.tr

Giriş

Öz-düzenlemeli öğrenme öğrencilerin kişisel öğrenme hedeflerine ulaşmak amacıyla davranışlarını, bilişlerini ve yaşadıklarını sistemli bir şekilde yönlendirmeleri süreci olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman & Schunk, 2008). Benzer şekilde, öz-düzenlemeli öğrenme öğrencilerin ödevlerinde bilişsel yöntem ve strateji kullanımlarını düzenlemeleri için üst biliş tarafından yönetilen bir davranış olarak açıklanmaktadır (Winne, 1996). Alanyazın incelendiğinde, öz-düzenlemenin öğrenme-öğretme süreci içinde önemli bir yere sahip olduğu vurgulandığı görülmektedir (Wolters, 2011; Zimmerman, 2008). Bu doğrultuda, öz düzenlemeli öğrencilerin özellikleri incelendiğinde, motivasyonlarını yüksek tutarak kendi öğrenme ortamlarını yönetme, kendi öğrenmeleri için hedefler belirleme ve bu hedefler doğrultusunda bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenleme gibi özelliklere sahip oldukları anlaşılmaktadır (Sarı & Akınoğlu, 2009). Corno (2011) öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerini dört temel özellik ile açıklamaktadır. Bu özellikler, derse katılım, ödev yönetimi, stratejik çevrimiçi okuma ve sorumluluk alma olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca, başarılı bir ödev yönetiminin öğretmenlerin öğrencileri iyi birer öz-düzenlemeli bireyler olarak yetiştirmek amacıyla hazırladıkları etkinlikler yoluyla edinilen deneyimler sayesinde oluştuğunu belirtmektedir. Bununla beraber, öğretmenlerin yanında anne-babalar çocuklarını ev ödevleri konusunda desteklemede önemli bir yere sahiptir. Ailelerin okul etkinliklerine ve programına katılımları, çocukla okula ilişkin iletişim kurmaları gibi hususların yanında öğrenmeyi destekleyici ev ortamı oluşturmalarının da aile katılımının özelliklerinden biri olduğu görülmektedir (Keçeli-Kaysılı, 2008). Bu durum, çocukların öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde ailelere önemli sorumluluklar yüklemektedir. Örneğin, alanyazın otoriter anne-babalar tarafından yetiştirilen çocukların, hoşgörülü anne-babalar tarafından yetiştirilen çocuklarla karşılaştırıldığında, öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine daha fazla sahip olduklarını göstermektedir (McInerney, 2011). Ancak, yapılan araştırmalar, ülkemizde öz-düzenlemeli öğrenme üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmen adayları üzerine odaklandığını göstermektedir. Örneğin, Kılıç ve Tanrıseven (2007) araştırmalarında ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının standart olmayan sözel problemlere verdikleri yanıtları yordama gücünü incelemişlerdir. Cebesoy (2013) ise fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik dersine ilişkin öz-düzenleme becerilerine yönelik algılarını incelemiştir. Bununla beraber, anne-babalar ve öz-düzenlemeli öğrenme üzerine odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Sınırlı sayıdaki bu araştırmaların ise anne-baba tutumlarının öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını yordama gücü (Üredi & Erden, 2009) ve öğrencilere araştırma becerileri kazandırma ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki hususunda öğretmen, öğrencilerin ve anne-babaların görüşleri (Şahhüseyinoğlu & Akkoyunlu, 2010) gibi konulara odaklandığı görülmektedir. Bununla beraber, anne-babaların öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmedeki rolüne yönelik bakış açılarını ve bu becerilere sahip olmaları için onlara nasıl yardımcı olduklarını ayrıntılı olarak inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı anne-babaların öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik görüşlerini belirlemek ve öğrencilerin öz-

düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmede onları ne ölçüde destekledikleri ilişkin bakış açılarını incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaca bağlı olarak alt amaçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Anne-babaların öz-düzenlemeli öğrenme üzerine algılarını belirlemek
- Anne-babaların öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sorumlulukları hakkındaki düşüncelerini öğrenmek
- Anne-babaların öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmede onları ne ölçüde destekledikleri ilişkin düşüncelerini öğrenmek

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yukarıda da belirtildiği gibi, bu araştırma, anne-babaların öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin algılarına ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri kazanmalarında öğrencilere nasıl yardımcı olduklarına ilişkin düşüncelerine odaklanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, nitel araştırma yöntemlerinin kişilerin bakış açılarını, görüşlerini ve algılarını öğrenmede en uygun yöntem olduğu anlaşılmaktadır (Bell, 1992; Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmanın amacı doğrultusunda bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgular karşımıza deneyimler, algılar yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde çıkabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Olgu bilim deseni bir olgunun bireylerin ya da belli bir grubun deneyimleri açısından tanımlanması olarak açıklanmaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2014). Bu çalışmanın konusu olan öz-düzenleme olgusunun karmaşık bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir (Boekaerts, 1999). Buna göre, bu araştırmada öz-düzenleme olgusunu anne-babaların algılarını da içeren düşünceleri ve deneyimleri doğrultusunda açıklamak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir ölçütü karşılayan tüm durumları dikkate alan bir örnekleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2002). Yukarıda ifade edildiği gibi, öz-düzenleme, öğrencilerin düşüncelerini, davranışlarını ve böylece öğrenme ortamlarını akademik amaçlara ulaşabilmek için düzenlemeleri ve yönetmeleri süreci olarak açıklanmaktadır (Zimmerman, 2000). Böylelikle, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olmaları zaman almaktadır (Zimmerman, 2008). Bu doğrultuda, anne-babaların öz-düzenlemeli öğrenme ve çocuklarının öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi konusundaki görüşlerinin oluşması için zamana ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin ilkokula başladıkları yıldan itibaren düzenli olarak ödev yapmaya ve sorumluluk almaya başladıkları düşünüldüğünde, anne-babaların da çocuklarına ilkokula başlamalarıyla birlikte öz-düzenlemeli öğrenme konusunda düzenli olarak destek olabilecekleri düşünülmektedir. Bu açıklamalar ışığında, çocuğu dördüncü sınıfa giden anne-babaların öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin çocuklarına destek olma ve

onları gözlemleme konusunda deneyim kazanmış olacakları düşünülmüştür. Bu sebeple, bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde çocuğu dördüncü sınıfta öğrenim gören anne-babaların dahil edilmesi ölçütlerden biri olarak belirlenmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin eğitim durumlarının çocukların öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Ertürk Kara & Gönen; 2015). Araştırmanın amacına ilişkin etraflıca bilgi edinebilmek amacıyla farklı öğrenim düzeylerine sahip ebeveynlerin bu araştırmaya katılımları esas alınmıştır. Bu sebeple, eğitim durumları ilköğretim ile üniversite arasında değişen anne-babaların dikkate alınması bu araştırmanın çalışma grubu için bir diğer ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya 25 ebeveyn katılmıştır ve bütün anne-babaların çocukları devlet okulunda öğrenim görmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analiz

Bu araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmaya katılanların karmaşık ve bazen de hassas konulara ilişkin fikir ve algılarını incelemek için uygun bir yöntemdir. Ayrıca, bu yöntem araştırmacılara araştırılan konuya ilişkin daha fazla bilgi edinebilmeleri için derine inebilme, görüşme sorularına ek sorular sorma, böylelikle verilen cevapları netleştirme ve ayrıntılı bir biçimde anlama olanağı sağlamaktadır (Barriball & While, 1994). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görüşme öncesinde bir grup soru hazırlanır ve bu sorular araştırmacı için bir rehber görevi görür. Bu araştırmada, araştırmanın amacı dikkate alınarak sorular önceden hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun geçerliğini sağlamak amacıyla, form iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda görüşme soruları yeniden düzenlenerek son haline getirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda anne-babaların öz-düzenleme konusundaki algılarını belirlemek için açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu sorular anne-babaların öz-düzenleme kavramına ait algılarının yanında, öz-düzenleme konusunda çocukların üstlerine düşen sorumlulukları etkili bir biçimde yerine getirmelerinde onlara nasıl destek oldukları, bu konuda en önemli görevin kime düştüğü gibi hususları içermektedir. Görüşmeler öğrencilerin okulunda idare tarafından veli görüşmeleri için ayrılan yerlerde yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık yarım saat kadar sürmüş ve kayıt altına alınmıştır. Daha sonra, ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenerek deşifre edilmiştir. Deşifre edilirken araştırmaya katılan anne-babaların kimliklerinin açıklanmaması amacıyla her anne-baba bir numara verilerek (V1-V2 gibi) tanımlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi araştırmacılar tarafından yazılı, sözel ve görsel iletişim bildirimlerinin analiz edilmesinde kullanılmaktadır (Cole, 1988). Buna ek olarak, içerik analizinin bir metni kavramak ve metinden bilgi edinmek için tekrarlanabilen ve geçerli sonuçlar elde etmek amacıyla kullanılan bir analiz yöntemi olduğu söylenebilir (Krippendorff, 1980). İçerik analizinde, tümevarımsal ve tümdengelimli analiz olmak üzere iki yaklaşım vardır (Mayring, 2000). Buna göre, tümevarımsal içerik analizinde araştırmacılar, araştırma sorularına verilen yanıtlar ve teorik yapı aracılığıyla bir tanımlama ölçütü oluştururlar. Araştırmacı topladığı tanımlayıcı ve ayrıntılı verilerden yola çıkarak incelediği probleme ilişkin ana temaları ortaya çıkarma, topladığı verileri anlamlı bir

yapıya kavuşturma yani bu verilerden yola çıkarak bir kuram oluşturmaya çalışır (Şimşek ve Yıldırım, 2006). Tümdengelimli içerik analizinde ise bunun aksine her tümdengelimli kategori için belirli tanımlar, örnekler ve kodlama kuralları sağlayan önceden oluşturulmuş kategorilerin belirlenmesi söz konusudur.

Bu araştırmadan elde edilen verilerin analizinde tümevarımsal içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu sebeple, elde edilen veriler satır satır okunarak mikro analiz olarak adlandırılan yöntem ile incelenerek yorumlanmıştır (Strauss & Corbin, 1998). Öncelikle, veriler anlamlı bölümlere ayrılmış, her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği incelenmiş ve bu bölümlere isimler verilerek kodlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu doğrultuda, öz düzenlemeli öğrenme, öğretmenin sorumluluğu, anne-babanın sorumluluğu, örnek olma, açıklama yapma, ödüllendirme, destek olma gibi kodlar oluşmuştur. Daha sonra, tematik kodlama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada kodlar arasındaki ortak yönlerin belirlenmesi amacıyla veriler yeniden incelenmiştir. Kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar saptanmıştır. Örneğin, çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerini desteklemenin öğretmenlerin sorumluluğunda olduğunu belirten 'öğretmenin sorumluluğu' kodu ile anne-babanın sorumluluğunda olduğunu belirten 'anne-babanın sorumluluğu' kodu bir arada değerlendirilerek 'Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesinde Yetişkinlerin Rolü' kategorisi altında açıklanmıştır. Benzer şekilde, ebeveynlerin çocuklarının öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeleri amacıyla öncelikle kendi üstlerine düşen sorumlulukları yerine getirerek örnek olmalarını ifade eden *örnek olma* kodu, sorumlulukları yerine getirmenin önemini çocuklarına açıkladıklarını gösteren *açıklama yapma* kodu ve çocukları sorumluluklarını yerine getirdiğinde onları motive etmek amacıyla ödüllendirmelerini açıklayan *ödüllendirme* kodu bir arada değerlendirilerek 'Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesinde Anne-Babaların Gerçekleştirdikleri Uygulamalar' kategorisi altında toplanmıştır. Böylelikle, tematik kodlama işlemi yapılarak veriler kodlar aracılığı ile kategorize edilmiştir. Daha sonra, veriler bu kategorilere göre yeniden düzenlenerek tanımlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda bulgular üç ana kategori altında açıklanmıştır. Bu kategoriler aşağıdaki gibi isimlendirilmiştir:

- Anne-babaların Öz-Düzenlemeli Öğrenme Kavramı Üzerine Algıları
- Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesinde Yetişkinlerin Rolü
- Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesinde Anne-Babaların Gerçekleştirdikleri Uygulamalar

Bulgular

Bu araştırmada verilerin analizi sonucunda elde edilen Anne-babaların Öz-Düzenlemeli Öğrenme Kavramı Üzerine Algıları kategorisi anne-babaların öz-düzenleme kavramı konusundaki açıklamalarına odaklanırken; Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesinde Yetişkinlerin Rolü kategorisi anne-babaların öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrencileri yetiştirmede rol oynayan kişiler konusundaki görüşlerini açıklamaktadır. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesinde Anne-Babaların Gerçekleştirdikleri Uygulamalar kategorisi ise yine ebeveynlerin öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip bireyler yetiştirmede üstlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri konusundaki düşüncelerine odaklanmaktadır.

Anne-babaların Öz-düzenlemeli Öğrenme Kavramı Üzerine Algıları

Araştırmaya katılan anne-babaların tamamı öz-düzenleme kavramını daha önce hiç duymadıklarını belirtmişlerdir.

"Duymamıştım, sanırım kişinin kendini tanıması ve bu yönde hareket etmesidir" (V22)

"Hayır, duymadım fakat çocuğun kendi sorumluluklarının bilincinde olup bunları yerine getirebilmesidir diye düşünüyorum" (V15)

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, anne-babaların bu kavramı daha önce hiç duymadıklarını belirttikleri, bununla birlikte kavramın neyi ifade edebileceğine ilişkin görüşlerini sundukları görülmektedir. Bu açıklamalara ek olarak, anne-babaların çoğunlukla "öz" ve "düzenleme" kelimelerinin sözlük anlamlarından hareketle kavramın bireyin kendinde yapacağı düzenlemelerle ilgisi olabileceğini belirttikleri görülmüştür. Benzer şekilde, öz-düzenleme ile ilgili görüşlerini ifade eden V3, V7 ve V20'nin de bu kavramı daha önce duymamakla birlikte sözlük anlamından hareketle açıklamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır:

"Yapacağın bir işi önceden planlamaktır" (V3)

"Kişinin yaptığı işlerde kendi düzeni doğrultusunda hareket etmesidir" (V7)

"Kişinin kendini tanıması ve buna göre hareket etmesidir" (V20)

Yukarıdaki açıklamalar V22 ve V20'nin öz düzenleme kavramını kişinin kendini tanıması ve bu yönde hareket etmesi olarak açıklarken, V3'ün ise bu kavramın yapılacak işleri planlamayı içerdiğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, öz-düzenlemenin hedef belirleme ile birlikte önceki öğrenmelerin zihinde etkin hale getirildiği planlama aşaması ile başladığı anlaşılmaktadır (Pintrich 2002). Bu doğrultuda, anne-babaların çoğu daha önce öz-düzenleme kavramını duymamalarına karşın, bu kavramı sözlük anlamından yola çıkarak alanyazındaki tanımına benzer şekilde açıkladıkları görülmektedir.

Görüşmelerden elde edilen bulgular, anne-babaların sorumluluk sahibi öğrencilerin öğrenme yaşantılarında diğer öğrencilere kıyasla akademik olarak daha başarılı olduklarını ifade ettiğini göstermektedir:

"Planlı çalışmanın her zaman başarı getireceğini düşünürüm, çocuğumun da bu şekilde çalışmasını istiyorum" (V13)

"Düzenli ve sistematik çalışma beraberinde başarıyı getirir" (V16)

V13 ve V16'nın açıklamaları incelendiğinde anne-babaların planlı ve sistematik çalışmanın beraberinde başarıyı getireceğine inandıkları görülmektedir. Araştırmalar, anne-babaların yanında, sınıf öğretmenlerinin de öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi kapsamında gerçekleştirilen planlı ve sistematik çalışmaların öğrencilerde akademik başarının artmasında etkili olduğunu vurguladıklarını göstermektedir (Doğan & Şahin-Taşkın, 2014). Ayrıca, elde edilen bulgular, anne-babaların tamamına yakınının sorumluluk sahibi öğrencilerin öğrenme sürecindeki bu başarılarını öğrencilik hayatı sonrasında da sürdüreceklerini düşündüklerine işaret etmektedir:

"Ders saatlerini planlaması gelecek hayatındaki başarısını olumlu yönde etkileyecektir iyi bir planlamanın kendisine zaman tasarrufu sağladığını görecektir, sorumluluklarının bilincinde olan bir çocuğun yetişkinlikte de başarılı olacağını düşünüyorum" (V2)

"Bu çocuğun tüm hayatı boyunca başarılı olacağının da habercisidir" (V19)

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, anne-babaların çocuklarının derslere ilişkin yapacakları çalışmalarını planlamalarının onlara başarı sağlayacağını düşündüklerini göstermektedir. Benzer şekilde, alanyazın öz-düzenleme becerilerinin öğrencilerin ders başarılarını yordamada güçlü bir değişken olduğunu vurgulamaktadır (Karakaş, 2009). Bu bulguyu destekler nitelikte, Ponitz ve ark. (2009) öz-düzenlemenin öğrencilerin etkili bir biçimde öğrenmesinde önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir.

Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesinde Yetişkinlerin Rolü

Araştırmaya katılan anne-babaların çoğu çocukların üstlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelerinde en önemli görevin öncelikli olarak anne-babalara düştüğünü belirtmişlerdir:

"Anne ve babasına görev düşmektedir" (V3)

"Anne ve babaya düşmektedir, anne ve baba çocuğu sorumluluk sahibi olmaya teşvik etmeli ve ona bu konuda örnek olmalıdır" (V4)

"Tabii ki aileye görev düşmektedir çünkü çocuk anne ve babayı kendine örnek alarak büyür" (V8)

"Tabii ki aileye, anne ve babaya düşmekte en önemli görev" (V12)

Araştırmaya katılan anne-babaların bu soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde; çocukların üstlerine düşen sorumlulukları yerine getirmede ailenin önemini vurguladıkları anlaşılmaktadır. Açıklamalar ayrıntılı bir biçimde incelendiğinde, anne-babaların çocukların sorumluluk almasında kendilerinin örnek teşkil ettiğini ve bu sebeple, örnek davranışlarda bulunmaları gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Bununla birlikte, bazı anne-babalar öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde ailenin yanında öğretmenin de önemli bir görevi olduğuna değinmişlerdir:

"Evde anne ve babaya, okulda ise öğretmenine görev düşmektedir" (V5)

"Bence ev hayatında anneye, okul hayatında ise öğretmenine görev d üşmektedir" (V7)

Yukarıdaki açıklamalar, anne-babaların çocukların öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla evde anne ve babanın okulda ise öğretmenin destek vermesi gerektiğini düşündüklerine dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, açıklamalar yakından incelendiğinde, V7'in çocukların öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin evde yalnız annenin sorumluluğunda olduğunu belirttiği görülmektedir. Benzer şekilde; aşağıda öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin yalnız ailenin değil aile ile öğretmenin ortak sorumluluğu olduğunun önemine değinildiği görülmüştür:

"En önemli görev çocuğun annesine ve öğretmenine düşmektedir" (V21)

Katılımcı V21'in görüşleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmede aile ve öğretmenin rolünün bulunduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuğun yanında olan bir yetişkinin gözetiminin önemli rolü olduğu söylenebilir.

Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesinde Anne-Babaların Gerçekleştirdikleri Uygulamalar

Görüşmelerden elde edilen bulgular, anne-babaların çoğunun çocuklarının öz-düzenleme becerilerini gelişmesi amacıyla üstlerine düşen sorumlulukları etkili bir biçimde yerine getirdiklerini ifade ettiklerini göstermektedir:

"Sürekli olarak kendimi ve babasını örnek gösteriyorum, bizler üzerimize düşen görevleri yapıp kaliteli bir hayat yaşıyoruz diyorum, bu sayede motive etmeye çalışıyorum" (V16)

"Öncelikle, ben kendi üzerime düşen görevleri yerine getirerek ona örnek oluşturmaya çalışıyorum, onun da bana bakarak görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini beliyorum" (V13)

Yukarıdaki açıklamalar, anne-babaların öz-düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencileri farklı şekillerde desteklediklerini göstermektedir. Örneğin, V16 ve V13 öğrenciye olumlu bir model oluşturmanın önemi üzerinde durmuşlardır. V16 öğrenciye kendi yaşamlarından örnekler vererek bu konuda desteklediğini belirtirken; V13 kendi sorumluluklarını yerine getirerek örnek olduğunu ifade etmiştir. Birçok araştırmacı çocuğun gelişme sürecindeki ilk desteği olan aile ortamının önemini vurgulamaktadır. (Bronson, 2000; Cloud & Townsend 1996; Israel, 2007; Raffaelli, Crockett & Shen, 2005). Ailenin çocuğun kendine özgü bir yaşamı olmasına, bağımsızlaşmasına ve uzaklaşmasına izin vermemesi durumunda, çocuğun öğrenme süreçleri dâhil olmak üzere yaşamda hiç bir sorumluluk almamasına ortam hazırlanmış olmaktadır (Tezel Şahin, 2015). Bu doğrultuda öğrencilerin kendi sorumluluklarını almalarına yardımcı olan anne-babaların çocukta öz-düzenleme becerilerinin gelişmesinde büyük bir katkıya sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bazı anne-babalar ise öğrenciye yönelik sözlü açıklamalar ve ödüllendirme yoluyla sorumluluklarının bilincine sahip olmalarının önemini aşılamaya çalıştıklarını vurgulamışlardır:

"Konuşarak, her zaman sorumluluklarını yerine getirmenin önemli olduğunu anlatarak destek olmaya çalışıyorum" (V24)

"Çocuklara görev ve sorumluluklarının önemini güzel bir şekilde anlatarak ve onların zorlandığı yerlerde yardımcı olarak yaparız" (V5)

"Ona ufak çaplı armağanlar vererek ve iyi bir birey şeklinde davranarak sorumluluk kazandırmaya çalışıyorum" (V14)

"Ödevleri bittiğinde küçük sürprizler yapıyorum, ona hediyeler alıyorum" (V15)

Anne-babaların yukarıdaki açıklamaları çocuklarının öz-düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla onlara sorumlulukları hakkında sözlü olarak açıklamalar yaptıklarını, küçük ödüller yoluyla onları sorumluluk sahibi olmaya teşvik ettiklerini göstermektedir. Bununla beraber, alanyazın çocukların öz-düzenleme becerileri ile anne-babaların onların okulla ilgili davranışlarını güdüleme ve destekleme stilleri arasında ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Grolnick & Ryan, 1989). Buna göre; özerklik desteği, doğrudan anne-baba katılımı ve düzenleme koşulları olmak üzere üç farklı anne-baba stili bulunmaktadır. Özerklik desteği anne-babaların bağımsız problem çözmeyi, seçim yapmayı ve karar verme katılımına verdikleri değeri ve bu kapsamda kullandıkları teknikleri içermektedir. Doğrudan ebeveyn katılımı anne-babanın

çocuğunun yaşamında ne ölçüde aktif bir yeri olduğunu göstermektedir. Düzenleme koşulları ise anne-babaların çocuğun davranışları konusunda onlara ne derecede açık, tutarlı bir yönerge verdiğini gösterir. Katılımcıların açıklamaları incelendiğinde, anne-babaların çocuklarına görev ve sorumlulukların önemini anlatma ve onları ödüllendirmeden ileri gitmediği görülmektedir. Ancak, görüşmeye katılan ebeveynlerden biri çocukların ödev yaparken zorlandığını fark ettiğinde onlara yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, doğrudan ebeveyn katılımına işaret etmektedir. Her ne kadar araştırmaya katılan ebeveynlerin hiçbiri çocuklarına özerklik desteğini ne ölçüde sağladıklarına ilişkin bilgi vermeseler de; V22'nin çocuğunun kendi kararlarının sorumluluğunu alabildiğini ifade ettiği görülmektedir:

"Pek destek olamıyorum. Sorumluluk duygusu zaten gelişmiş, nerede ne yapacağını, yapmadığı takdirde onu ne gibi sonuçların beklediğinin farkında, o yüzden sonucunu düşünerek sorumluluğunu yerine getirip getirmeme konusunda kendisi karar veriyor ve kimse de kararına karışamıyor" (V22)

V22 çocuğunun sorumluluk duygusunun gelişmiş olduğunu bu sebeple sorumluluklarını yerine getirme konusunda kendi kararını kendisinin verdiğini söylemektedir. Alanyazın küçük yaştaki çocuklara aile tarafından özerklik desteğinin daha az sağlandığını ancak yaşları büyüdükçe ve olgunlaştıkça bu desteğin arttığını göstermektedir (Eccles & colleagues, 1991). V22 çocuğunun özerklik konusunda gelişmesi için ona nasıl destek olduğuna ilişkin herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Ancak, açıklamadan çocuğunun okul ile ilgili sorumlulukları hakkında karar verme bakımından özerklik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Anne-babaların bazısı çocuklarının kendi zorlamaları veya yönlendirmelerine ihtiyaç duymadan ödevini yapmaya başlayabildiklerini, bazı anne-babalar ise çocuklarının bunun için belli düzeylerde yönlendirme ve uyarılara ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır:

"Evet, yapıyor, kendi sorumluluklarının farkında olduğu için de üzerine düşeni yapıyor" (V8)

"Evet, ben yönlendirmeden ödevini yapıyor" (V6)

"Onu zorlamamıza gerek kalmıyor, okuldan gelir gelmez ödevlerini düzenli ve bilinçli bir şekilde yapıyor" (V16)

"Ben okuldan geldiğinde biraz dinlenmesine izin veriyorum öncelikle, daha sonra ise 'Haydi oğlum ödevlerini yap" dediğimde çalışmaya başlıyor" (V19)

"Çocuklarım ödevlerini genelde aile büyüklerinin zorlaması ile yapıyor" (V5)

"Ödevini yapmaya başlaması için bunu ona hatırlatmam gerekiyor ödevini yapmaya ancak o zaman başlıyor" (V4)

Görüşmelere katılan anne-babaların yukarıdaki açıklamaları, bazı çocukların ödevlerini kendi kendine, hiç kimsenin yönlendirmesi olmadan yaptığına dikkati çekse de; bazı çocukların bu konuda aileler tarafından hatırlatmaya veya motive edilmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, aile değişkeninin öz-düzenleme üzerinde etkili olan en önemli faktörlerden biri olduğu görülmektedir (Martinez-Pons, 1996). Öğrenciye sorumlulukları ile ilgili hatırlatmalar yapmanın

yanında özellikle ilköğretim döneminde ailelerinde amaç oluşturma, motivasyon ve strateji kullanımı gibi öz-düzenleme davranışlarını gözlemleyen çocukların kendi öz-düzenleme davranışları da bu gözlemlerden olumlu yönde etkilendiği görülmektedir (Üredi & Erden, 2009). Bu durum, ailelerin çocuklarını öz-düzenleme becerilerini uyarmalarının yanında onlara model oluşturduklarının farkında olmalarının önemine de dikkati çekmektedir.

Anne-babaların çocuklarının ödev yaparken kullandıkları yöntemler konusundaki açıklamaları ise aşağıdaki gibidir:

"Öğretmenin öğrettiği şekilde ödevlerini yapıyor, anlamadığında ben de yardımcı oluyorum" (V4)

"Öğretmenin anlattığı şekilde ödevlerini yapıyor, benim de öğretmenin onlara öğrettiği şekilde anlatmamı istiyor, bu şekilde daha iyi anladığını ve öğrendiğini söylüyor, ben de istediği şekilde yapmaya özen gösteriyorum" (V13)

"Öğretmeninin gösterdiği belirli bir yöntemle yaptığında hem daha başarılı oluyor hem de ödevlerini daha çabuk bitiriyor" (V15)

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşıldığı gibi, anne-babalar çocukları ödev yaparken öğretmenlerinin önerdikleri yöntem ve teknikleri tercih etmektedirler. Bu durum tutarlılık açısından önemli olmakla birlikte; öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaları bakımından öğretmenlere büyük sorumluluk yüklemektedir. V13 ve V15'in açıklamaları bize çocuklarının öğretmenin önerdiği şekilde ödevlerini yaptıklarında daha iyi öğrendiklerini düşündüklerini göstermektedir. Bununla beraber, yukarıdaki açıklamalara ek olarak, görüşmelere katılan anne-babaların bazıları ise yöntem seçimi konusunda çocuklarıyla birlikte hareket ettiklerini ve çocuklarıyla fikir alışverişinde bulunduklarını ifade etmişlerdir:

"Evet, bazen kendine göre plan yapıyor, eğer yanlış olduğunu düşünürsem müdahale ediyorum ve birlikte planın üstünden tekrar geçiyoruz" (V10)

"Evet, kendine ait planları oluyor, ben de fikirlerini dinleyip kimi zaman ödevini daha etkili bir şekilde yapabilmesi için fikirler veriyorum" (V24)

Anne-babaların çok azı yöntem seçimi konusunda çocuklarını serbest bıraktıklarını belirtmişlerdir:

"Pratik çözümler ile ödevlerini tamamlayabiliyor, ben pek karışmıyorum" (V17)

"Kendince yöntemleri ve planları oluyor, ben çoğunlukla yardım etmiyorum" (V8)

Yukarıdaki bulgular anne babaların ödevlerin yapılması sırasında kullanılacak yöntemlerin seçimini çocuklara bıraktıklarını göstermektedir. Öğrencilerin kendi bilişsel ve güdüsel stratejilerini seçerek öğrenme yeteneklerini ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmeleri onların etkin bir şekilde avantajlı öğrenme ortamlarını seçebilmelerine, yapabileceklerini, ihtiyaç duydukları öğretim miktarını ve şeklini seçmede etkin rol alabilmelerine olanak sağlar (Arslan, 2008). Bu doğrultuda, anne-babaların ödevlerin yapılması sırasında kullanılacak yöntemlerin seçimini çocuklarına bırakmaları iki şekilde açıklanabilir. Birincisi çocuklarına özerklik desteği sağlamak amacıyla seçim yapmalarına olanak tanıdıkları düşünülebilir. İkincisi ise etkili çalışma yöntemleri hakkında bilgileri olmadığından çocuklarını bu konuda serbest bırakmaları şeklinde yorumlanabilir. Bu açıklamalara ek olarak aşağıdaki ifadeler, anne-babaların

çocuklarının yaptıkları ödevlerde kendilerinden istenenleri başarıyla yerine getirip getirmediklerinin farkında olduklarını düşündüklerini göstermektedir:

> *"Elbette fark edebiliyor, daha özenli yapmalıyım diye bazen kendisini eleştirdiği de oluyor"* (V22)
> *"Evet, fark edebiliyor, yardıma ihtiyacı varsa söylüyor, mümkün olduğunca biz de yardım etmeye çalışıyoruz"* (V12)
> *"Kızım yaptığı ödevi bitirdikten sonra kontrol ederken özensiz gördüğü yerleri silip tekrar yapıyor, ödevin istenildiği gibi olduğuna inanınca ancak o zaman bitmiş olduğuna kanaat getiriyor"* (V13)

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, anne-babaların çocuklarının ödevlerini olması gereken nitelikte yapmaları konusunda bilinçli olduklarını düşündüğünü göstermektedir. Örneğin, V22 çocuğunun ödevini istenilen şekilde yerine getirip getirmediğinin farkında olduğunu ifade ederken; V13 ise çocuğunun ödevini yaptıktan sonra gerekli kontrolleri yaparken özensiz gördüğü yerleri düzelttiğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin ders çalışma ve ödev yapma konusunda kendilerinden beklenenlerin farkında olduğuna dikkati çekmektedir. Öz-düzenleme stratejileri gelişmiş olan öğrenciler derslerinde veya hayatları boyunca karşılaşacakları problemlerde kendilerine daha fazla güvenerek daha çok gayret gösterdikleri görülmektedir (Çiltaş; 2011). Bu açıklamalar doğrultusunda, bazı anne-babaların çocuklarının öz-düzenleme becerilerine sahip olup olmadığı konusunda farkındalıklarının olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bulgular anne-babaların öz-düzenleme kavramına ilişin algılarının bu kavramın alanyazındaki tanımı ile benzerlikler gösterdiğine işaret etse de etraflıca açıklayamadıklarını göstermektedir. Algı bireyin uyarıcıyı anlamlı ve mantıklı bir şekilde seçme, organize etme ve yorumlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Hsieh & Li, 2008). Dolayısıyla, bu çalışma kapsamında anne-babalardan her ne kadar akademik kavramları kullanarak bilimsel bir tanım yapmaları beklenmese de öz-düzenlemeyi nasıl anlamlandırdıkları ve yorumladıklarının anlaşılması açısından bu kavrama ilişkin algılarının öğrenilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca, bireylerin algıları ile tutumları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Pickens, 2005). Alanyazın, özellikle ilköğretim döneminde ailelerin öz-düzenleme ile ilgili tutum ve davranışlarının çocuklarının akademik başarı düzeyleri ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Grolnick ve Ryan 1989; Üredi & Erden, 2009). Bu sebeple, anne-babaların öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin bilinçlendirilmelerinin çocukların öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesine olumlu katkıda bulunacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan anne-babaların tamamı çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin gelişmesinde kendilerinin önemli bir rolü olduğunu düşünmekle birlikte bazıları anne-babaların yanında öğretmenlerin de önemli bir rolünün olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda anne-babaların gerekli sorumlulukları aldıklarını düşündüklerine işaret etmektedir. Anne-babalar kendilerinin bu konuda gerekli

sorumlukları gerek model olarak, gerekse onları yönlendirerek veya ödüllendirerek yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öz-düzenleme kavramı etraflıca incelendiğinde öğrencinin öğrenmeye ve sorumluluk almaya motive olmasını etkileyen faktörlerin farkında olmasını içerdiği anlaşılmaktadır (Perry & Drummond, 2002). Buna ek olarak, öz-düzenlemeli öğrenme kapsamında öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerisini kazanmasının, öğrenmelerine ilişkin bireysel sorumluluk almalarına bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Üredi & Üredi, 2007). Alanyazın öz-düzenleme becerilerinin gelişebilmesi için bireyin öğrenmesi üzerinde kendi kontrolünün olması gerektiğini vurgulamaktadır (Tezel Şahin, 2015). Bu durum, yukarıda da belirtildiği gibi özerklik desteği ile açıklanabilir. Bulgular ise anne-babaların çocuklarına öğrenme yaşantıları ile ilgili yalnız olumlu yönde model oluşturarak ve bu konuda sorumluluk almalarının önemine ilişkin açıklamalarda bulunarak onları motive etmeye çalıştıklarını göstermektedir. Ayrıca, anne-babaların çok azı çocuklarının ödev yaparken kullanılacak yöntemlerin seçimi gibi konularda kendi kararlarını kendilerinin aldığını belirtmişlerdir. Bununla beraber, çalışmaya katılan anne-babaların hiçbirinin çocuklarına özerk davranışlar göstermeleri amacıyla ne şekilde destek olduklarını gösteren bir açıklamada bulunmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, anne-babaların çocuklarını öğrenmeye ilişkin sorumluluk almaları amacıyla motive eden faktörler ve özerklik desteği konusunda bilinçli olmamalarından kaynaklanabilir. Bundan sonraki çalışmalarda, anne-babaların çocuklarını sorumluluk alma konusunda nasıl motive ettiklerine dair kapsamlı çalışmaların yapılmasının bu konuda araştırmacılara detaylı bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Bulgular bazı anne-babaların çocuklarını ödev yapma konusunda yönlendirmeye ihtiyaç duymadığını ifade etmesine karşın çoğunun yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ancak, anne-babalar çocuklarını bu konuda nasıl yönlendireceklerine ilişkin ayrıntılı açıklama yapmaktan kaçınmışlardır. Oysa ki, öz-düzenlemeli öğrenme başarıya ulaşmak amacıyla öz-yönetim, zaman ve materyal yönetimi gibi belirli stratejileri kullanmayı gerektirir (Grolnik & Kurowski, 1999). Benzer şekilde, Ramdass ve Zimmerman (2011) ev ödevlerinin yapılması sırasında öğrencilerin kendilerini motive ederek, zaman yönetimini sağlayarak, hedefler belirleyerek, oyalanmalarına yol açan sebepleri ortadan kaldırarak, vb. öz-düzenleme becerileri gösterdiğini vurgulamaktadır. Yakından incelendiğinde, bu durumun Zimmerman'ın (2008) öz-düzenlemeye ilişkin döngüsel modelinde yer alan öz-yeterlik inancı, başarı beklentisi, çalışmaya verilen değer, hedef belirleme ve stratejik planlama gibi hususları içeren öngörü evresine karşılık geldiği görülmektedir. Zimmerman (2008) öz-düzenlemeli öğrenme sürecini üç aşamalı döngüsel bir modelle açıklamaktadır. Bu modelin ilk safhası 'öngörü'den sonra İkinci safha olan 'performans' kendini kontrol etme ve gözlemleme gibi bir davranışın gösterilmesinde rol alan faktörleri içerir. Son safha olan 'öz-yansıtma' ise bireylerin öğrenmeleri konusunda öz-değerlendirme yaparak kendilerine ilişkin davranışlarını yeniden düzenlemesini içerir. Bulgular ışığında, anne-babaların çocuklarını öz-düzenleme becerileri gösterme konusunda henüz öngörü evresindeyken yönlendirmeye başlamalarının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu açıklamalardan hareketle, anne-babaların öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi konusunda bilgilendirilmelerinin çocuklarını öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeleri amacıyla etkili bir şekilde

desteklemelerine katkıda bulunacaktır. Özetle, bulgular anne babaların çocuklarının öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmede kendi sorumluluklarının farkında olduklarını göstermekle beraber; çocuklarına öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeleri bakımından yardımcı olma konusunda desteklenmeleri gerektiğine işaret etmektedir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, anne-babaların yanında çocukların da öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine ilişkin ebeveyn desteği konusunda görüşlerinin alınması daha ayrıntılı bilgiler sağlayacaktır. Ayrıca, anne-babalarla uygulamaya dönük çalışmaların yapılması çocukların öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde etkili anne-baba desteğinin sağlanması konusunda katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

Arslan, A. (2008). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin erişiye, kalıcılığa, öz yeterlilik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bell, J. (1992). *Doing your research project. Buckingham*: Open University Press.

Barriball K. L., & While A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: A discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, *19*, 328─335.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research, 31*(6), 445–457.

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford.

Cebesoy, Ü. B. (2013). Pre-service science teachers' perceptions of self-regulated learning in physics. *Turkish Journal of Education*, 2(1), 4–18.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çeviri Ed. Aypay, A.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Cloud, H., & Townsend, J. (1996). *Anne faktörü*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Cole, F. L. (1988). Content analysis: Process and application. *Clinical Nurse Specialist, 2*(1), 53–57.

Corno, L. (2011). Studying self-regulation habits. In Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Ed.) *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 361─375). New York: Routledge.

Çiltaş, A.(2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(5),1–11.

Doğan, M. F., & Şahin-Taşkın, Ç. (2014). İlkokul öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi: sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Ankara.

Eccles, J. S., Buchanan, C. M., Flanagan, C., Fuligni, A., Midgley, C., & Yee, D. (1991). Control versus autonomy during early adolescents. *Journal of Social Issues, 47*, 53–68.

Ertürk Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *11*(4), 1224-1239.

Grolnick, W. S., & Kurowski, C. O. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation, *Educational Psychologist*, *34*(1), 3-14.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. . (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 143–154.

Hsieh, A., & Li, C. (2008),The moderating effect of brand image on public relations perception and customer loyalty, *Marketing Intelligence & Planning*, *26*(1), 26–42.

Huang, J., & Prochner, L. (2004). Chinese parenting styles and children's self-regulated learning. *Journal of Research in Childhood Education*, *18*(3), 227–239.

Israel, E. (2007). *Öz düzenleme eğitimi fen başarısı ve öz yeterlilik*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Karakaş, N. (2009). İlköğretim 5. sınıf matematik dersi değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerileri, bilişsel strateji kullanımları ve görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi).

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *9*(1), 69—83.

Kılıç, Ç. ve Tanrıseven, I. (2007). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile standart olmayan sözel problem çözme arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 167—180.

Krippendorff K. (1980). *Content Analysis: An introduction to its methodology*. Newbury Park, Sage Publications.

McInerney, D. M. (2011). Culture and self-regulation in educational contexts: assessing the relationship of cultural group to self-regulation. In Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Ed). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.442—464). New York: Routledge.

Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis. Forum qualitative social research,* http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm [erişim tarihi: 05, 15, 2015].

Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, *64*(3), 213—227.

McInerney, D. M. (2011). Culture and self-regulation in educational contexts: Assessing the relationship of cultural group to self-regulation. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 422-464). New York, NY: Routledge.

Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications: Beverley Hills, CA.

Perry, N. E., & Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, *56*(3), 298—310.

Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. In N. Borkowski (Ed.), *Organizational behaviour in health care* (pp. 43–76). Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice, 41*(4), 219–225.

Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, *45*(3), 605–619.

Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, *166*(1), 54—75.

Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework, *Journal of Advanced Academics, 22*, 194–218.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *29*, 139—154.

Şahhüseyinoğlu, D. ve Akkoyunlu, B. (2010). İlköğretim (3-5. Sınıf) öğrencilerine araştırma becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, *9*(2), 587—600.

Tezel Şahin, F. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, *4*, 425—438.

Üredi, I., ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *EDU 7*, *2*(2), 1—29.

Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(4), 781—811.

Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, *8*, 327–353.

Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, *113*(2), 265—283.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeichner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press: San Diego, CA.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, *45*(1), 166—183.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self- regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Extended Abstract

The Role of Parents in Developing Students' Self-Regulated Learning Skills

Self-regulated learning is defined by Zimmerman & Schunk (2008) as "the process whereby learners personally activate and sustain cognitions, affects, and behaviors that are systematically oriented toward the attainment of learning personal goals" (p. 1). Many researchers also state that self-regulation has an important place in the teaching-learning process (Wolters, 2011; Zimmerman, 2008). Corno (2011) identified four key habits of self-regulation regarding students. These habits are: participating in class, managing homework, studying (including strategic online reading), and assuming responsibility. Corno (2011) also stated that good homework management is actualized through the repeated experiences with teachers. Furthermore, parents have an important role in supporting their children's homework completion. The literature also indicates that parents influence their children`s self-regulation. For example, McInerney (2011) stated that children raised by authoritative parents are more self-regulated compared to children raised by permissive parents. To the best of this researchers` knowledge the literature about self-regulated learning in Turkey is limited. When the literature reached were reviewed it was seen that they focused on the power of perceived parenting styles for self-regulated learning strategies (Üredi & Erden, 2009) and parents' as well as teachers' and students' views about the relationship among research skills and self-regulated learning (Şahhüseyinoğlu & Akkoyunlu, 2010). No research about identifying parents' perceptions about self-regulated learning in depth and exploration of their way of helping their children to develop their self-regulated learning skills in primary education could be reached. The purpose of this research is to identify the perceptions of parents' about self-regulated learning, to explore to what extent parents support their children to develop their self-regulated learning skills and to consider the ways parents can be supported in guiding their children to become self-regulated learners.

Qualitative research methods were utilized in this research study since the aim of this study and the aim of qualitative methods is to better understand people's perceptions and insights (Bell, 1992; Yıldırım & Şimşek, 2006). Data were collected from 25 parents whose children were in fourth grade. Criterion sampling, which considers all cases that meet pre-determined criteria, was used in this study (Patton, 2002). As indicated above, self-regulation is considered as a process whereby students organize and manage their thoughts, behavior and thus their environment in order to reach academic goals (Zimmerman, 2000). Therefore, students become self-regulated learners over a lengthy period of time (Zimmerman, 2008). For this reason, parents' views regarding self-regulated learning and their children's development of self-regulated learning are also developed over time. As a criterion for this research study, parents with children in fourth grades (final year of primary education) were considered for inclusion in the study.

Semi-structured interviews were used in order to collect the data. Semi-structured interviews are appropriate for exploring opinions and perceptions of

respondents regarding complex and sometimes sensitive issues and enable the researcher probing for more information and clarifying the answers (Barriball & While, 1994). In semi-structured interviews, a set of questions are prepared in advance and these questions act as a guide for the researcher. In line with the aims of this research, the researchers prepared a set of questions in advance. Each of the interviews took approximately half an hour. The interviews were tape recorded. Then, they were transcribed verbatim. Content analysis was used in order to analyze the data. Findings revealed that although parents tried, they could not fully explain the concept of self-regulated learning. Parents participating in this research study believed that they supported their children to become self-regulated learners through guiding and being models for them. The literature review reveals that self-regulated learners should also have responsibility of their own learning. This indicates that they should also be responsible for the completion of their own homework. However, parents stated that they forced their children to complete their homework. This may show that parents do not have adequate knowledge about self-regulation. Therefore, a detailed research study about the ways parents can be helped to support their children to become self-regulated learners could provide useful information.

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Examining Preservice Teachers' Creativity Perceptions in Terms Of Different Variables

Ebru BAKAÇ** Raşit ÖZEN***

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğinin belirlenmesidir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören birinci sınıf öğretmen adayları (n=429) oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcılık algılarını belirlemek amacıyla Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilen ve Aksoy (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Bağımsız Gruplar t-testi ve Tek Boyutlu ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeylerinin ortanın biraz üzerinde bir seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, bölüm ve üniversiteye giriş puan türüne göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Yaratıcılık algısı, öğretmen eğitimi, öğretmen eğitiminde yaratıcılık

Abstract

The aim of this descriptive research study is to determine whether presevice teachers' perceptions of creativity differ based on certain variables.A survey design was used in this study. The study participants (n=429) were first year preservice teachers studying at the Faculty of Education at Abant İzzet Baysal University in the 2013-2014 academic year . The "How Creative Are You? " scale developed by Whetton ve Cameron (2002) and adapted into Turkish by Aksoy (2004) was used to measure preservice teachers' creativity perceptions. Descriptive statistics, Independent Sample t-test, and One-Way ANOVA were used to analyze the data. At the end of the study, preservice teachers'perceptions about creativity was found to be slightly higher than the moderate level. While a significant difference was not found between preservice teachers' perceptions about creativitybased on gender, there was a significant difference based on the department they were studying at and their university entry score type.

***Key words*:** Creativity perception, teacher training, creativity in teacher training

Gönderilme Tarihi 26.11.2015 Kabul Tarihi 12.08.2016

---

* Yrd. Doç .Dr., Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Sinop, ebrubakac@sinop.edu.tr

** Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Bolu, ozen_r@ibu.edu.tr

Giriş

Yaratıcılık, günümüz dünyasının karşı karşıya kaldığı problemleri çözmede 1960'lı yıllardan sonra oldukça önem kazanan bir kavram haline gelmiştir (Fisher ve Williams, 2004). Tanımı ve ölçülmesi konusunda akademik çevrelerde bir hayli tartışmaya konu olan bu kavram, bugün için pek çok büyük kuruluşun personel seçiminde listenin başlarına ve milli eğitim hedeflerinin ön sıralarına yerleşmiş bir kavram haline gelmiştir (Aslan, 2001). Bu nedenle özellikle öğretmenlerin yaratıcı düşünmeye yönelik etkinlikleri öğrenme sürecinde uygulamaları büyük önem arz etmektedir. Torrance (1995: 23) yaratıcılığı "problemlerin veya bilgideki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, hipotezlerin sınanması, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesi" şeklinde tanımlamaktadır. Güleryüz (2001: 165) ise "bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda öğrendiklerini birbiriyle ilişkilendirerek karşılaştığı bir sorunu çözebilmesi, bu ilişkileri kullanarak ortaya yeni ve özgün bir düşünce ya da ürün koyabilmesi" şeklinde tanımlamaktadır. Runco (2004) okullarda verilen eğitimin genellikle yakınsak düşünceyi geliştirmeye yönelik olduğunu, bu durumun öğrencilerin farklı seçenekler hakkında düşünmesini engellendiğini ve yaratıcılığı kısıtladığını belirtmektedir. Torrance (1995) öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenci ve yaratıcı öğretmen ilişkisinin uyaran ve tepki şeklinde otonom bir halde değil, birlikte deneyimlenen yaşayan bir ilişki olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlik mesleği bireyin entelektüel, duygusal, sosyal ve fiziksel olarak gelişimini hedefleyen uygulamaya dönük bir meslektir. Bireylerdeki bu gelişimi sağlamada yaratıcılığını kullanan öğretmen tüm düşüncelerinde ve öğrencilerle olan ilişkilerinde duyarlı ve esnek olup sadece yeni ve farklı şeyler denemekte gönüllü olmayıp aynı zamanda farkındalık yaratmada gelişim arayışı içinde olan bir kişi olmalıdır (Aslan ve Arslan Cansever, 2009). Yaratıcı bireyler yetiştirecek olan öğretmenin öncelikle kendisinin de yaratıcı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Kendisinde bu özellik bulunmayan bir öğretmen uygun bir ortam sağlayamayacağından öğrencilerde var olan yaratıcılığı da ortadan kaldırabilmektedir (San ve Güleryüz, 2004). Jeffrey ve Craft (2004)'a göre bu süreçte öğretmenlerin öğrencileri yaratıcı bir kişiliğe sahip oldukları konusunda cesaretlendirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerde bulunan yaratıcı yönleri fark etmeleri; öğrencilerin cesaret, farkındalık, yaratıcı düşünme süreci gibi genel yetenek ve duyarlılıklar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları konusunda destek olmaları önemlidir. Ayrıca eğitimin tüm aşamalarında öğrencilerin düşünebilmeleri ve bu düşüncelerini söylemeleri için fırsatlar sağlanması, öğrencilerin düşüncelerinden dolayı eleştirilmemesi ve yargılanmaması yaratıcı düşüncenin ortaya çıkması ve geliştirilmesi açısından oldukça büyük önem taşımaktadır (İşleyen ve Küçük, 2013). Öğretmenin yaratıcılığın gelişmesini sağlayacak bir sınıf ortamı oluşturma konusunda, öğrenciler arasındaki farklılığa karşı hoşgörülü ve saygılı olmaya özen göstermesi gerekmektedir. Bu süreçte atılabilecek en kolay adım, demokratik bir sınıf ortamı yaratmaktan geçmektedir (Yıldırım, 1998). Bu durumda öğretmenlerin öğrencilerde var olan bu beceriyi geliştirebilmeleri için öğrenme-öğretme ortamında dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama, rol yapma gibi teknikler kullanmaları önemli görülmektedir (Demirel, 2007). Bu sebeple hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına yaratıcılık becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamalı eğitimlerin verilmesi, üzerinde durulması gereken önemli konulardan biridir (Birişçi ve Karal, 2011). Koray (2004)'a göre öğretmen yetiştiren kurumların, yaratıcı düşünme becerisini çeşitli dersler bünyesinde vermesi, bu derslerde öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları uygun bir davranış olacaktır. Yaratıcı düşünme ile ilgili bir eğitim, hizmet içi dönemde görevde olan öğretmenlere de uygulanırsa öğretmenler çağın gerektirdiği bu becerileri öğrencilerine daha kolay aktarma imkanı bulacaktırlar.

İlgili alanyazın incelendiğinde (Alencar ve Oliveira, 2016; Aslan ve Arslan Cansever, 2009; Cropley, 2005; Fryes ve Collings, 1991; İnel ve Ekici, 2014; İşler ve Bilgin, 2002; Kesicioğlu ve Deniz, 2014; Yanpar, 2009) öğretmen adayları ve öğretmenlerin yaratıcılık becerisinin önemini fark ettikleri, ancak öğrenme-öğretme sürecinde bu becerinin geliştirilmesi konusunda bazı sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Örneğin; Aslan ve Arslan Cansever (2009) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler eğitimde yaratıcılığın önemli olduğunu ve derslerinde yaratıcılığı kullanmaya çaba

sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak, gerek velilerden gerekse okul yönetimlerinden ve sistemden kaynaklanan önemli engellerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun, çocuğun kolektif değerlerle yetiştirildiği Türk toplumunun kültürel özelliklerinden kaynaklandığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde İşler ve Bilgin (2002) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmen adayları yaratıcılığın geliştirilebileceğini, bu konuda öğretmenin önemli bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yine İnel ve Ekici (2014) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adayları yaratıcı düşünmenin gelişimi için öğrenme ortamında farklı öğretim yöntemlerine yer verilmesi ve yaratıcı düşünme etkinlikleri sonucunda üretilen ürünlerin değerlendirilmesi gerektiğini düşündükleri ortaya konmuştur. Son olarak Fryes ve Collings (1991) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin yaratıcılık hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmaya çalışmışlar, araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğu yaratıcılığı hayal gücü orijinallik ve kendini ifade etme ile ilişkilendirmiş, çok azı ise bu beceriyi öğrencilerinde geliştirebilecekleri bir özellik olarak belirtmiştirler. Alencar ve Oliveira (2016) tarafından öğretim üyeleri ile yapılan bir araştırmada da öğretim üyelerinin yaratıcılığın bilgi üretme, yenileşme, toplumun beklentilerine cevap verme ve öğrencileri motive etmede yaratıcı stratejileri kullanma gerekliliği gibi nedenlerden dolayı yükseköğretimde de önemli bir yere koydukları sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ise Cropley (2005) tarafından yapılan bir araştırmada yaratıcı öğretim uygulamalarının öğrencilerin motivasyonlarını olumlu bir yönde etkilediği belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sahip olması gereken önemli becerilerden biri olan yaratıcılık becerisinin öğretmenlik eğitimi sürecinde geliştirilmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeyleri nedir?
2) Öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3) Öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeyleri bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4) Öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeyleri üniversiteye giriş puan türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için bir grup örneklem üzerinde yapılan düzenlemeleri içermektedir (Karasar, 2005). Bu araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin Batı Karedeniz Bölgesi'nde yer alan bir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören birinci sınıf öğretmen adayları (n=429) oluşturmuştur. Bu öğretmen adaylarının % 72.7'si (n=312) bayan, % 27.3'ü (n=117) ise erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmaya dahil edilen öğretmen adayları bölüme göre incelendiğinde ise Sosyal Bilgiler öğretmen adayları bütün öğretmen adaylarının %13.5'ini (n=58), Sınıf Öğretmenliği %13.3'ünü (n=57), İngilizce Öğretmenliği %4.9'unu (n=21), Resim Öğretmenliği %7'sini (n=30), Fen Bilgisi Öğretmenliği %12.1'ini (n=52), Özel Eğitim Öğretmenliği %5.6'sını (n=24), Türkçe Öğretmenliği %10'unu (n=43), Matematik Öğretmenliği %6.1'ini (n=26), BÖTE Öğretmenliği %9.6'sını (n=41), Müzik Öğretmenliği %6.8'ini (n=29) ve Okulöncesi Öğretmenliği de %11.2'sini (n=48) oluşturmuştur (bkz Tablo 1).

Tablo 1

Çalışmaya Dahil Edilen Öğretmen Adayı Sayıları

		F	%
Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğrt.	58	13.5
	Sınıf Öğrt.	57	13.3
	İngilizce Öğrt.	21	4.9
	Resim Öğrt.	30	7.0
	Fen Bilgisi Öğrt.	52	12.1
	Özel Eğitim Öğrt.	24	5.6
	Türkçe Öğrt.	43	10.0
	Matematik Öğrt.	26	6.1
	BÖTE Öğrt.	41	9.6
	Müzik Öğrt.	29	6.8
	Okulöncesi Öğrt.	48	11.2
Cinsiyet	Bayan	312	72.7
	Erkek	117	27.3
Puan Türü	TS	101	23.5
	TM	57	13.3
	DİL	21	4.9
	ÖZEL YETENEK	59	13.8
	MF	78	18.2
	YGS	113	26.3

Ölçme Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcılık algılarını belirlemek amacıyla Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilen ve Aksoy (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ne Kadar Yaratıcısınız?" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu olup toplam varyansın yaklaşık % 45'ini açıklamaktadır. Ölçekte yer alan her bir maddenin puanlaması farklı şekilde yapılmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin sahip olduğu en düşük puan (-2), en yüksek puan 30'dur. Likert dereceleme ölçeğindeki toplam 39 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0.94 olarak bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılan güvenirlik çalışması sonucu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır."Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği'nin" puan aralığı 0-116 arasında değişmektedir. Ölçeğin puanlanması aşamasında ise 10 puan ve altında bir puan alan bireyler yaratıcılığı olmayanlar, 10-19 puan arasında bulunan bireyler ortanın altında yaratıcı, 20-39 puan arasında bulunan bireyler orta, 40-64 puan arasında bulunan bireyler ortanın üzerinde yaratıcı, 65-94 puan arasında bulunan bireyler oldukça yaratıcı ve 95-116 puan arasında bulunan bireyler de olağanüstü yaratıcı şeklinde gruplandırılmaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaratıcılık algılarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler, cinsiyet değişkenine göre yaratıcılık algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem t-testi, bölüm ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ise ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Algılarını Gösteren Betimsel İstatistikler

Bölüm	N	$\overline{X}$	SS
Sosyal Bilgiler Öğrt.	58	44.31	16.05
Sınıf Öğrt.	57	41.98	12.98
İngilizce Öğrt.	21	51.71	18.13
Resim Öğrt.	30	41.93	14.12
Fen Bilgisi Öğrt.	52	41.75	14.39
Özel Eğitim Öğrt.	24	43.04	15.08
Türkçe Öğrt.	43	44.69	17.73
Matematik Öğrt.	26	43.23	14.55
BÖTE Öğrt.	41	37.63	11.97
Müzik Öğrt.	29	35.72	12.77
Okulöncesi Öğrt.	48	42.50	13.40
Toplam Öğrt. Adayı Sayısı	429	42.36	14.82

Tablo 2 incelendiğinde 1. sınıf öğretmen adaylarının "Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği'nden" elde ettikleri puanlara ait aritmetik ortalama değerinin ($\overline{X}$ = 42.36) olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle "Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği'nin" puan aralığı dikkate alındığında (0-116) öğretmen adaylarının verdikleri cevapların aritmetik ortalama değerinin ($\overline{X}$ =42.36) olmasından dolayı ortanın üzerinde (40-64 puan) bir yaratıcılık algı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Bölümler bazında değerlendirme yapıldığında ise en yüksek yaratıcılık algı düzeyine sahip olan bölümün İngilizce Öğretmenliği ($\overline{X}$ =51.71)olduğu, en düşük yaratıcılık algı düzeyine sahip olan bölümün ise Müzik Öğretmenliği ($\overline{X}$ =35.72)olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Bayan	312	42.77	14.62	427	0.907	0.365
Erkek	117	41.31	15.36			

*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde 1. sınıf öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği (t(427)=0.907; p=0.365)görülmektedir. Erkek

öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeylerinin aritmetik ortalama değerinin ($\overline{X}$ = 41.31) ile bayan öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeylerinin aritmetik ortalama değerinin ($\overline{X}$ = 42.77) birbirlerine çok yakın değerler aldıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık algılarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te, farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Algı Düzeylerinin Bölüme Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	4550.561	10	455.056	2.124	0.022
Gruplariçi	89547.247	418	214.228		
Toplam	94097.809	428			

p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde 1. sınıf öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeyleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [F(10, 418)=2.124 p<0.05]. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeyleri öğrenim görülen bölüme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Algı Düzeylerinin Bölüme Göre LSD Testi Bulguları

(I) BOLUM	**(J) BOLUM**	**Ortalamalar Farkı (I-J)**	**Standart Hata**	**p**
Sosyal Bil. Öğrt.	BÖTE Öğrt.	6.67620*	2.98641	0.026
	Müzik Öğrt.	8.58621*	3.32878	0.010
İngilizce Öğrt.	Sosyal Bil. Öğrt.	7.40394*	3.72759	0.048
	Sınıf Öğrt.	9.73183*	3.73627	0.010
	Resim Öğrt.	9.78095*	4.16440	0.019
	Fen Bil. Öğrt.	9.96429*	3.78432	0.009
	Özel Eğt. Öğrt.	8.67262*	4.37350	0.048
	Matematik Öğrt.	8.48352*	4.29428	0.049
	BÖTE Öğrt.	14.08014*	3.92765	0.000
	Müzik Öğrt.	15.99015*	4.19386	0.000
	Okulöncesi Öğrt.	9.21429*	3.82941	0.017
Türkçe Öğrt.	BÖTE Öğrt.	7.06353*	3.19486	0.028
	Müzik Öğrt.	8.97354*	3.51699	0.011
	Okulöncesi Öğrt.	6.77586*	3.44242	0.050

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkçe Öğretmenliği hariç diğer bütün bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek yaratıcılık algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin BÖTE ve Müzik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek yaratıcılık algı düzeyine sahip olduğu da bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık algılarının üniversite sınavına giriş puan türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6'da, farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Algı Düzeylerinin Puan Türüne Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	3270.369	5	654.074	3.046	0.010
Gruplariçi	90827.440	423	214.722		
Toplam	94097.809	428			

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde 1. sınıf öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeyleri arasında puan türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [F(5, 423) =2.124 p<0.05]. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeyleri mezun olunan puan türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Algı Düzeylerinin Puan Türüne Göre LSD Testi Bulguları

(I) BOLUM	**(J) BOLUM**	**Ortalamalar Farkı (I-J)**	**Standart Hata**	**p**
TS	ÖZEL YETENEK	5.59389*	2.40111	0.020
DİL	TS	7.23904*	3.51437	0.040
	TM	9.73183*	3.74058	0.010
	ÖZEL YETENEK	12.83293*	3.72347	0.001
	MF	9.47070*	3.60246	0.009
	YGS	10.86473*	3.48211	0.002

*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde yabancı dil puan türü ($\overline{X}$ = 51.71) ile üniversiteye yerleşen öğretmen adaylarının TS puan türü ($\overline{X}$ = 44.47), TM puan türü ($\overline{X}$ = 41.98),ÖZEL YETENEK puan türü ($\overline{X}$ = 38.88),MF puan türü ($\overline{X}$ = 42.24) ve YGS puan türü ($\overline{X}$ = 40.84) ile yerleşenlere göre daha yüksek bir yaratıcılık algı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca TS puan türüne ($\overline{X}$ = 44.47) göre üniversiteye yerleşen öğretmen adaylarının da ÖZEL YETENEK puan türü ($\overline{X}$ = 38.88) ile yerleşen öğretmen adaylarına göre daha yüksek bir yaratıcılık algı düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeylerinin ortanın biraz üzerinde bir seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeylerinin ortanın biraz üzerinde bir seviyede olduğu bulgusunun (Alencar, 2006; Altıntaş, Kerpiç ve Özdemir, 2012; Ekinci ve Kaya, 2016; Ulukök, Sarı, Özbek ve Çelik, 2012; Yanpar, 2009) tarafından yapılan çalışmalarda da ortaya konduğu görülmektedir. Alencar (2006) tarafından Brezilya'da yaşayan üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin kendilerini ve sınıf arkadaşlarını ders aldıkları öğretim üyelerinden daha yaratıcı düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ekinci ve Kaya (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcılık-estetik alanlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Altıntaş, Kerpiç ve Özdemir (2012) tarafından Aksoy (2004)'un geliştirdiği ölçek kullanılarak yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki yaratıcılık algı düzeyleri araştırılmış ve araştırma sonunda Purdue modeli kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin son-test yaratıcılık algı düzeylerinde araştırma bulgusunu destekler nitelikte bir aritmetik ortalamaya ulaşıldığı saptanmıştır. Yine Ulukök, Sarı, Özbek ve Çelik (2012) tarafından "Ne Kadar Yaratıcısınız?" ölçeği kullanılarak yapılan bir çalışmada fen ve teknoloji öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeylerine ait aritmetik ortalama düzeyi bu araştırma bulgularına benzer bir şekilde bulunmuştur. Son olarak Yanpar (2009) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde grupla yaratıcılık temelli materyal geliştirmelerinin yaratıcılık algı düzeyleri üzerinde bu araştırma bulgularına benzer bir sonuç meydana getirdiği görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın bulguları ile literatürde yapılan bazı araştırma bulgularının benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Diğer taratan Aydoğdu ve Yüksel (2013) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adayları bu çalışmanın aksine orta düzeyde bir yaratıcılık algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine Erol ve Taş (2012) meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaratıcılık algı düzeylerini incelemiş, araştırma sonunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kendilerini düşük ve ortalamanın altında bir yaratıcılık düzeyinde algıladıkları görülmüştür. Benzer şekilde Topoğlu (2015) da Eğitim Fakültesi'ndeki öğrencilerin yaratıcılık seviyelerinin ortalamanın altında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının farklı seviyelerde bulunduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi yetiştikleri aile ortamı ve eğitim ortamındaki farklılıklar olarak gösterilebilir. Justyna (2016)'ya göre yaratıcılık dinamik ve kavramsal öğrenme ve öğretme sürecinde sosyal olarak inşa edilen bir olgu olarak görülmektedir. Bu nedenle yaratıcı öğretmenler yetiştirebilmek için yükseköğretim program tasarımlarında yapılandırmacı yaklaşımlara yer verilmesi önerilmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yaratıcılık ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, kullanılan ölçme araçlarına, çalışmanın örneklemine ve araştırma desenine göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadır (Sungur, 1997). Araştırmadan elde edilen bulguya benzer sonuçlara (Bakır ve Öztekin, 2014; İşleyen ve Küçük, 2013; Kaufman, 2006; Tuna ve Temizkalp, 2013) tarafından yapılan çalışmalarda da rastlanırken; literatürde yaratıcılığın cinsiyete göre farklılaştığına ilişkin bulgular da (Bhati, 2016; Ksai, 2013; Stolitzfus, Nibbelink, Vredenburg ve Thyrum, 2011) mevcuttur. Kaufman (2006) farklı alanlardan 3553 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada bayan öğrencilerin kendilerini sosyal ve görsel alanda daha yaratıcı olarak algıladıklarını belirtirken; erkek öğrencilerin ise kendilerini fen bilimleri ve spor alanlarında daha yüksek düzeyde yaratıcı olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Bakır ve Öztekin (2014) tarafından fen ve teknoloji öğretmen adayları üzerinde "Torrance Yaratıcılık Ölçeği" kullanılarak yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Yine İşleyen ve Küçük (2013) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmeni adaylarının Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin şekilsel kısmında

şekilsel formun alt boyutları olan orijinallik, başlıkların soyutluğu ve erken kapamaya direnç puanları arasında cinsiyetleri bakımından anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Tuna ve Temizkalp (2013)Torrance Yaratıcılık Ölçeği'nin ayrıntıya girme alt boyutu dışında kız ve erkek öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin aynı olduğunu belirtmektedirler. Diğer taraftan Stolitzfus, Nibbelink, Vredenburg ve Thyrum (2011) tarafından "Torrance Yaratıcılık Ölçeği" kullanılarak yapılan çalışmada erkek üniversite öğrencilerinin bayanlara göre daha yaratıcı olduğu belirlenmiştir. Yine Ksai (2013) lisans ve doktora öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada erkek öğrencilerin bayan öğrencilere göre daha yaratıcı olduğunu belirlemiştir. Ek olarak Bhati (2016) de ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptamıştır. Literatür bulgularını destekler nitelikte Baer ve Kaufman (2008) da yaptıkları ayrıntılı literatür taramasında cinsiyetin yaratıcılık üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını belirtirken bazı alt boyutlarda cinsiyet farklılıkları görülebildiğini vurgulamaktadırlar.

Araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeylerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun (İşleyen ve Küçük, 2013; Topoğlu, 2015; Tuna ve Temizkalp, 2013) tarafından yapılan çalışmalar ile benzer sonuçlara sahip olduğunu söylemek mümkündür. İşleyen ve Küçük (2013) çalışmasında Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin şekilsel kısmında şekilsel formun alt boyutları olan akıcılık ve zenginlik (detaylandırma) puanlarının sınıf öğretmeni adayları lehinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Topoğlu (2015) da yaptığı araştırmada resim öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerini diğer bölüm öğrencilerine göre en yüksek düzeyde bulurken, sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin diğer bölüm öğrencilerininkine göre en düşük seviyede olduğu saptanmıştır. Resim bölümü öğrencilerinin yaratıcılıklarının yüksek olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilip bu öğrencilerin sanatla, doğası gereği yeni bir şeyler üreterek, kavramları ya da nesneleri soyut ya da somut şekilde ifade edebilmek için arayış içerisinde olma durumları ile ilişkilendirilmiştir. Tuna ve Temizkalp (2013)çalışma bulgularını destekler nitelikte Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin şekilsel kısmında şekilsel formun akıcılık ve esneklik boyutlarında Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin daha yaratıcı, İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin orijinallik boyutunda, Okulöncesi Öğretmenliği öğrencilerinin de ayrıntıya girme boyutunda daha yaratıcı olduklarını gözlemlemiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcılık algı düzeylerinin üniversiteye giriş puan türüne göre de anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile sözel puan türü ile yerleşen öğrencilerin özel yetenek ile yerleşenlere göre, dil puanı ile yerleşenlerin de diğer puan türleri ile yerleşenlere göre kendilerini daha yaratıcı bir şekilde algıladıkları saptanmıştır. Tuna ve Temizkalp (2013) yaptığı araştırmada sonucunda sayısal puan türü ile yerleşen öğrencilerin akıcılık, esneklik, orijinallik boyutunda diğer puan türü ile yerleşen öğrencilere göre daha yaratıcı olduklarını, ayrıntıya girme boyutunda ise eşit ağırlık puan türü ile yerleşen öğrencilerin daha yaratıcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bölüm ve puan türü değişkenleri incelendiğinde öğrencilerin aldıkları eğitim farklılıkları dikkate alındığında yaratıcılık algılarında meydana gelen bu farklılıkların doğal olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulmuştur: Bu araştırmada sadece birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcılık algıları incelenmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yaratıcılık algılarında ileriki yıllarda meydana gelecek değişimi belirlemek amacıyla boylamsal çalışmalar yapılması uygun olacaktır. Ayrıca bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının yaratıcılık algılarında meydana gelen farklılıkların sebeplerinin nitel çalışmalar yapılarak da ortaya çıkarılabileceği düşünülmektedir. Son olarak öğretmen adaylarının yaratıcılık algılarını etkileyen diğer faktörler de dikkate alınarak yaratıcılık algısına ilişkin model oluşturma çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı.* Yayınlanmamış Doktora Tezi,Gazi Üniversitesi, Ankara.

Alencar, E. M. L. S. (2006). Creativity and barriers to its expression in online education courses. *Gifted Education International January, 21*(1),54-62.

Alencar, E. M. L. S., & Oliveira, Z. M. F. (2016). Creativity in higher education according to graduate programs' professors, *Universal Journal of Educational Research,* 4(3), 555-560.

Altıntaş, E., Kerpiç, A. ve Özdemir, A. Ş. (2012).The effect of teaching based on the purdue model on creative thinking skills of students. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 3* (1), 187-214.

Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,14,* 19-40.

Aslan, N. ve Arslan Cansever, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *Tubav Bilim Dergsi,2*(3), 333-340.

Aydoğdu, N. ve Yüksel, İ. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tarihi inanç ve tutumları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.*Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,2*(4), 186-194.

Baer, J., & Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior,42*(2), 75-105.

Bakır, S. ve Öztekin, E. (2014). Creative thinking levels of preservice science teachers in terms of different variables. *Journal of Baltic Science Education*, *13* (2), 231-242.

Bhati, V. (2016). A comperative study of among boys and girls of class VII. *International Journal of Research, 3*(6), 1-16.

Birişçi, S. ve Karal, H. (2011). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli ortamda materyal tasarlarken işbirlikli çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12* (2), 203-219.

Cropley, A. J. (2005). *Creativity in education and learning*. London:Routledge.

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ekinci, N. ve Kaya, D. (2016).Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algılarının incelenmesi: iletişim, yaratıcılık ve estetik.*Sakarya University Journal of Education, 6*(1), 141-157.

Erol, O. ve Taş, S. (2012). MYO öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma sıklıkları ile yaratıcılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(7), 82-104.

Fisher, R., & Williams, M. (2004). *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum.* New York: David Fulton Publisher.

Fryer, M., & Collings, J. A. (1991). Teacher's views about creativity. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 207 – 219.

Güleryüz, H. (2001). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı öğrenme*. Ankara: PagemA Yayıncılık.

İnel Ekici, D. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğretiminde yaratıcılığa ilişkin görüşleri ve yaratıcı düşünme etkinliklerinin uygulamaya yönelik öz-yeterlik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 142-172.

İşler, A. Ş. ve Bilgin, B. (2002).Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcılık hakkındaki düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,15* (1), 133-152.

İşleyen, T. ve Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10,* (21), 199-208.

Jeffrey, B. ve Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies, 30* (1), 77–87.

Justyna, E. (2016). *Creativity in higher education curriculum: A qualitative case study of pedagogical processes and practices.* Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University,Texas.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.*(14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaufman, J. C. (2006). Self-reported differences in creativity by ethnicity and gender. *Applied Cognitive Psychology,20*(1), 1065-1082.

Kesicioğlu, O. S. ve Deniz, Ü.(2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,9* (8), 651-659.

Koray, Ö. (2004). Fen eğitiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 40,* 580-599.

Ksai, T. C. (2013). Examining gender differences in creativity. *International Social Sciences,13*(1),115-122.

San, İ. ve Güleryüz, H.(2004).*Yaratıcı eğitim ve çoklu zeka uygulamaları.* Ankara: Alkım Yayınları

Stolitzfus, G., Nibbelink, B., Vredenburg, D., & Thyrum, E. (2011). Gender,gender roleand creativity. *Social Behavior and Personality: An International Journal,39*(3), 425-432.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce.* İstanbul: Evrim Yayınevi.

Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology, 55,* 657–687.

Topoğlu, O. (2015). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: ADÜ örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies, 35-* 371-383.

Torrance, E. P. (1995). *Why fly?: A philosophy of creativity.* New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Tuna, S. ve Temizkalp, G. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,2* (1), 58-65.

Ulukök, Ş., Sarı, U., Özbek, G. ve Çelik, H. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi (Kırıkkale Üniversitesi örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,1* (3), 195-205.

Yanpar, T. (2009). Öğretmen adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim, 34* (153), 83-98.

Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Extended Abstract

Examining Preservice Teachers' Creativity Perceptions in Terms of Different Variables

There have been ongoing changes that people have had to adapt to in the world. Because of these changes, since the 1960s, creativity has been increasingly emphasized as a way to solve problems in the world. (Fisher and Williams, 2004). Torrance (1995) described the creativity concept as "the sense of the problem or knowledge gap, the creation of ideas or hypothesis, testing and development of hypothesis and transmission of data" (p. 23). According to Runco (2004) the education provided by schools improves convergent thinkingwhich prevents thinking about different options. Therefore, there are some rules that must be followed in order for the education provided in schools to enhance creativity. Torrance (1995) argued that rather than students` responding toa creative teacher where the teacher is the stimulus, a teacher and students should experience "creativity" together.Jeffrey and Craft (2004) indicated that teachers should encourage students to have creative personalities, realize the creative qualities of the students and help students to have more information about general skills and sensitivity such as courage, awareness and creative thinking. Demirel (2007) suggested the use of techniques such as dramatization, demonstration, creative drama and role playing for the development of creativity. In this context, the development of presevice teachers' creativity skills needs to be focused on during the teacher education process.

The aim of this study is to determine whether there is a difference in preservice teachers' perceptions of creativity based on different variables. In line with the aim of the study, the following questions were formulated:

1) What are the perceptions of preservice teachers about the level of their own creativity?
2) Do the perceptions of preservice teachers about their creativity differ based on gender?
3) Do the perceptions of preservice teachers about their creativity differ based on their field of study?
4) Do the perceptions of preservice teachers about their creativity differ based on their university entry score type?

Descriptive survey design was used in this study. In descriptive survey designs, one aim is to try to define events, subjects, and objects within their conditions.. Descriptive survey designs contain arrangements on a group of samples to reach an overall judgement about the population (Karasar, 2005).The participants in this study were first year preservice teachers (n=429) studying at the Faculty of Education at Abant İzzet Baysal University during the 2013-2014 academic year.67% of these participants (n=312) were female and 33% of the participants (n=117) weremale. The "How Creative Are You" scale developed by Whetton and Cameron (2002) and adapted by Aksoy (2004) into Turkish was used as the data collection instrument to identify the perceptions of preservice teachers about their creativity

Descriptive statistics were used in order to determine preservice teachers' perceptions of their creativity. In addition to descriptive statistics, Independent Sample t-test and ANOVA were used. Independent Sample t-test was used in order to determine whether there was a significant difference between preservice teachers' perceptions of their creativity based on gender. ANOVA was used to see if their perceptions varied based on their field of study and university entry score type.

Preservice teachers' perceptions of their creativity were slightly higher than the moderate level. This result was demonstrated in similar research studies (Altıntaş, Kerpiç and Özdemir, 2012; Ulukök, Sarı, Özbek and Çelik, 2012; Yanpar, 2009). Additionally, while a significant difference was not found between preservice teachers' perceptions about creativity based on gender, a significant difference was found between preservice teachers' perceptions of their creativity based on field of study and university entry score type. The findings of this study have similarities with some of the

findings of other research studies in the literature (İşleyen and Küçük, 2013; Tuna and Temizkalp, 2013; Ulukök, Sarı, Özbek and Çelik, 2012). Only first year preservice teachers' perceptions about their creativity were examined in this study. Therefore, longitudinal research can be carried out in order to determine the changes in preservice teachers' perceptions of their creativity during their teacher education programs at their faculties of education. Additionally, qualitative studies can be conducted to demonstrate the influence of fields of specialization on preservice teachers' perceptions of their creativity.

SUPSKY Curriculum Design Model*

SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modeli

Kıymet SELVİ**, Derya UYSAL***, Mustafa POLAT****, Tuğba SÖNMEZ*****,

Canan KÖSE******, Nihan YETİM*******

Abstract

"Curriculum development" and "curriculum design" concepts are occasionally confused and substituted for one another. This issue brings about not only the problem of clear and detailed specification of curriculum design processes in research studies but also the use of these terms in the field. For this reason, in this article, firstly similar and different aspects of curriculum development and curriculum design concepts were explained and then the confusion resulting from the interchangeable use of the concepts was addressed.

Another issue is that although some curriculum theorists suggest curriculum development models with steps, there are limited descriptions of the design processes in detail for curriculum designers. The most widely-known of these curriculum development models are Tyler's Model, Taba's Model, Taba &Tyler's Model, Saylor, and Alexander & Lewis Model. SUPSKY curriculum design model, used in this study, is grounded on the steps of curriculum design, contributes to the field regarding defining design processes in detail, introducing the differences between curriculum development and curriculum design, and being named as a curriculum design model. To structure the model, two types of Delphi techniques, Conventional Delphi, and Policy Delphi, were used for data collection in this qualitative study. The structure of this model, which is based on a graphical projection of the theoretical model, was also discussed.

Keywords: SUPSKY Curriculum Design Model, stages of curriculum design, curriculum development.

Öz

"Eğitimde program geliştirme" ve "eğitim programı tasarımı" kavramları birbirine karıştırılan, birbirinin yerine kullanılan iki kavramdır. Bu durum, hem eğitim programı tasarımının adımlarının açık bir şekilde ortaya konulması ile ilgili çalışmaların yapılmasını olumsuz etkilemekte hem de "eğitimde program geliştirme" ve "eğitim programı tasarımı" kavramlarının kullanımında karmaşaya neden olmaktadır. Bu nedenle, çalışmada öncelikle eğitimde program geliştirme ve eğitim programı tasarımı kavramlarının benzer ve farklı yanları açıklanmış ve daha sonra bu kavramların birbirinin yerine kullanılması ile ilgili karışıklık giderilmeye çalışılmıştır.

Bazı alan uzmanları program tasarım modellerini adım adım ortaya koymuş olsalar da program tasarım sürecinin adımlarını detaylı biçimde ortaya koyan sınırlı sayıda model vardır. Bu modeller program tasarımından çok program geliştirme modeli olarak adlandırılmıştır. Bu modellerden en yaygın olarak bilinenler Tyler Modeli, Taba Modeli, Taba&Tyler Modeli ve Saylor, Alexander& Lewis Modelidir. Program tasarım sürecinin aşamaları temel alınarak tasarlanmış olan SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modeli; program tasarımı modeli olarak adlandırılması, tasarım süreçlerini detaylı bir şekilde açıklaması, program geliştirme ve program tasarımı arasındaki farkları ortaya koyması açısından alana katkı sağlayan bir çalışmadır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmada, model tasarlanırken Geleneksel Delphi (Conventional Delphi) ve Politika Delphi (Policy Delphi) olmak üzere iki tür Delphi tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışmada, görsellerle ve teorik açıklamalarla desteklenen modelin yapısı tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: SUPSKY Eğitim Programı Tasarım Modeli, eğitim programı tasarımı aşamaları, eğitimde program geliştirme.

Gönderilme Tarihi 30.11.2015 Kabul Tarihi 04.08.2016

---

* Bu makale 3.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (Adana, 27-30 Ekim 2015) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir. The SUPSKY abbreviation is constituted by using the researchers' surnames' first letters. Kıymet (S)ELVİ, Derya (U)YSAL, Mustafa (P)OLAT, Tuğba (S)ÖNMEZ, Canan (K)ÖSE, Nihan (Y)ETİM.

Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, e-posta: kselvi59@gmail.com, ***Okutman, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, e-posta: dkorucu@gmail.com ** Okutman, Karabük Üniversitesi, e-posta: mustafapolat@karabuk.edu.tr, ***** Okutman, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, e-posta: tugbainkmu@hotmail.com, ****** Okutman, Uludağ Üniversitesi, e-posta: kose.canan@gmail.com, ******* Öğretmen, Metin Sönmez İlkokulu, e-posta: nihanyetim@gmail.com

Introduction

Before reviewing SUPSKY Curriculum Design Model prepared within this study, the concepts of curriculum design and curriculum development should be discussed. Curriculum design and curriculum development concepts have both similar and different aspects. One of the most important differences between the two stems from their scope. Claiming that curriculum design concept is broader than curriculum development concept would not be wrong. In curriculum design studies, the important thing is to design curriculum which did not exist before. Curriculum development, on the other hand, is involved in the processes of both developing a new curriculum and making changes to an existing curriculum which became inoperative due to various reasons.

Curriculum design studies involve the desk-based design of newly designed curriculum, feedback and review work (reflective evaluation) realized by the teams during the development process, and editing, evaluating and pilot experiment of the curriculum. Therefore, the concept of curriculum design includes curriculum development. Based on this explanation, curriculum design shall be defined as a broader concept which occasionally covers the concept of curriculum development.

As explained above, curriculum development takes place in the various steps of designing new curriculum and covers the studies done to review the varied problems of an existing curriculum and its editing. The fundamental difference between these two concepts is that while curriculum design is to prepare and plan curriculum from scratch, curriculum development involves improving an existing but not properly functioning curriculum in practice via evaluation and development studies to make it functional again. As can be seen in Figure 1 which shows the structure of the SUPSKY Curriculum Design Model, curriculum design and curriculum development studies take place at different stages. However, at the beginning of the process, curriculum design studies can be seen more frequently while studies that can be called "curriculum development" are seen at later stages or steps in the model.

Curriculum development studies in curriculum design are realized at two different steps as seen in Figure 1. The first of them is “2.3 desk-based design”. The second one is the piloting carried out at step “3.6 Pilot Experiment Evaluation and Draft Curriculum Development”. The draft of the curriculum designed by experts in curriculum design and curriculum development is reviewed and improved based on the response received from the review board. Moreover, based on the results of curriculum evaluation studies done during and after the pilot experiment of designed curriculum, studies of curriculum development are conducted. Therefore, curriculum design studies and curriculum development studies are practiced together in the process of curriculum design, and curriculum development studies take place both during curriculum design and the process after the dissemination of curriculum in the country.

Curriculum evaluation studies are carried out during the curriculum design and curriculum development processes. However, while curriculum evaluation is conducted as the first step TO develop an existing curriculum, in curriculum design, curriculum evaluation studies are conducted following the draft curriculum prepared as a result of the desk-based design studies. Another common aspect of curriculum design and curriculum development is the similarity of expertise areas of the team members working on the design and development process. While desk-based design team, the review board, and pilot experiment evaluation and development team play a part in both curriculum design and curriculum development processes, curriculum evaluation team play a role only in the curriculum development process. Qualifications and members of the teams are described in the following sections in detail.

Curriculum design and curriculum development consist of successive procedures. Designing a new curriculum includes the procedures of curriculum design, and curriculum implementation, evaluation. This can be defined as designing new curriculum or draft curriculum development. After the studies related to draft curriculum development are completed, the decision about whether the curriculum should be developed by reviewing it again or whether it should be disseminated has to be made. All studies in this procedure are for the development of a draft curriculum. Upon

disseminating the draft curriculum, monitoring, evaluation, and redevelopment are needed. This procedure is called the development of an existing curriculum. The development and the review of the curriculum are carried out considering all four components of the curriculum.

Although the available curriculum development models cover some stages or steps of the curriculum design, they mostly put an emphasis on the curriculum development and not on the curriculum design. Bobbit and Charters are the initiators of the connection among goals, objectives, and activities. They suggest activity-analysis method to decide the objectives of the curriculum. Objectives are defined as the goals of education derived from the activity analysis. The activity analysis put forward by Bobbit and Charters is similar to the needs analysis because Bobbit insists on the use of the actual activities constituting the lives of the students, abilities, and qualities indicating the proper performance and a range of human experiences to determine the objectives. Similarly, Charters proposes generating the objectives and standards based on philosophy. Also, the occupations and subjects associated with the occupations should be used to decide on the content. After the objectives are determined, they are divided into activities and ideals and the activities are analyzed considering the limits of working units in the second and third stages, respectively. Bobbit and Charters do not focus on the stages related to the application of the curriculum. Lastly, they state the curricular activities can be planned, systematically studied and evaluated; which refers to the curriculum evaluation and development process beginning with the application of the curriculum (Ornstein and Hunkins, 2009).

Although Tyler does not explicitly state the needs-analysis, the studies on the learners, studies on the society and the suggestions of the subject matter specialists constitute the sources of objectives in his model. He suggested determining the general objectives via the mentioned sources filtered through psychology of learning and the school's philosophy to derive specific objectives. Afterward, learning experiences related to the objectives are determined and sequenced. The last stage of the Tyler's Model is the evaluation which includes the evaluation of the effectiveness of the curriculum according to the performance and the achievement of the students. The evaluation stage of Tyler's model can be associated with the curriculum evaluation and dissemination process (Tyler, 1993).

In addition to what Tyler suggested in his model, Taba added two more stages which are determining and organizing the content. Unlike Tyler, Taba explicitly stated the needs-analysis stage in her model and she emphasized the roles of the teachers in the process of curriculum development. Taba focused on the content dimension of the curriculum more than Tyler did (Hunkins and Hammill, 1994). Therefore, Taba suggested seven stages which are the formulation of the objectives, the selection and organization of the content, the selection and organization of learning activities and the evaluation and the means of evaluation. In the stage of evaluation and means of evaluation, achieved and failed objectives are analyzed and necessary changes are done in the curriculum, so this stage addresses the curriculum evaluation and dissemination process.

Tyler and Taba model is among the widely-known models and it is formed via the combination of the Tyler and Taba Models. The model begins with the needs analysis similar to Taba's Model. Then, based on the needs analysis, the objectives, content, and learning activities are determined and organized. According to the model, the evaluation should occur at the beginning, in the ongoing process of the curriculum and at the end of the application. The process evaluation and the evaluation conducted at the end of the application of the curriculum refer to the curriculum evaluation and dissemination process (Demirel, 2012).

Another popular curriculum development model is the Backward Design Model. Firstly, the desired outcomes are stated in the model. The outcomes are determined in the light of the national and local standards at the first stage. Then, the content which includes valuable information and necessary skills is selected and narrowed down to decide on the specific courses to teach within the scope of the curriculum. In the second and third stages, the achievement indicators for the objectives and the learning activities are selected (Ornstein and Hunkins, 2009).

Saylor, Alexander and Lewis adopt an administrative approach to their curriculum development model. This model consists of four steps; goals and objectives, curriculum design,

curriculum implementation and curriculum evaluation. The goals and objectives are influenced by external forces, such as legal requirements, research data, professional associations and state guidelines. This step is also influenced by bases of curriculum, such as society, learner and knowledge. The second step of Saylor, Alexander and Lewis Model is curriculum design. In this step curriculum planners analyze the goals and objectives to create a curriculum design. The third step is curriculum implementation and this step is similar to "Performing Pilot Experiment" step. This step involves decisions about instruction which is the implementation of curriculum plan. The last step of Saylor, Alexander and Lewis Model involves the evaluation of both expected learning outcomes and the entire curriculum plan (Lunenburg, 2011).

Lastly, Demirel Curriculum Development Model begins with the needs analysis. Three sources, the results of the national research, the philosophy of the curriculum and the political decisions, are employed to determine the goals, objectives and the aims of the curriculum. Afterwards, the content of the curriculum is selected and organized; which corresponds to the "Desk-Based Design of Curriculum" step of the SUPSKY Curriculum Design Model. The next two steps of the model include the studies of piloting the curriculum and evaluating the results obtained at the end of the pilot study. The pilot study stage of the Demirel Model and the SUPSKY Curriculum Design Model is alike in many ways, because organization of the learning environments, selection of the multi-environments, selection of the schools where the pilot study will be conducted and introduction of the designed curriculum to the staff of pilot schools are the tasks carried out within the stage of the pilot study. The results of the pilot study indicate the effectiveness of the curriculum and the succeeding stages are determined in the light of the results of the pilot study. The Curriculum experts or the team may decide to disseminate the curriculum, to go back to different parts of the curriculum or to start over (Demirel, 2012).

In this research study, a model is suggested regarding the development of a draft curriculum. Therefore, procedures of designing a new curriculum / developing draft curriculum are described and explained. Procedures for the development of the present curriculum are beyond the scope of this study.

Method

The curriculum design model suggested in this study was prepared based on the discussions and reviewing the studies found in the literature in the course entitled, EPÖ613 Curriculum Development Models, during the fall 2014 semester at Anadolu University, Curriculum and Instruction Doctorate Program. Using the Delphi technique, the five doctoral students enrolled in this class and the lecturer developed an authentic curriculum design model which had not been previously studied in the literature. The first letters of the researchers' surnames constitute the name of the model, SUPSKY. In this article, SUPSKY Curriculum Design Model structure was designed theoretically based on expert opinion, but it was not tested in practice.

Delphi Technique is used to reach a consensus or agreement among a group of experts in a particular field. The technique is used to establish facts, generate ideas or reach a consensus on a wide-range of topics. In higher education, the technique is used to develop curriculum or criteria and to identify a number of competency criteria (Senyshyn, 2002). Gibson (1998) and Olshfski and Joseph (1991) believe that the Delphi method can act as a needs-assessment tool; however, in this case, the experts are defined according to their experience in an organization. As they work in the organization, they know the structure and the problems of the organization better than an outsider.

Unlike the above-mentioned purposes and usages, Linstone and Turoff (2002) define the technique as the process of structuring group communication to let the whole group effectively deal with a complex problem. Feedback from the personal views of the group members, and judgments of the group, the opportunity for the group members to revise their views and judgments and a degree of anonymity are the essentials of this structured communication. The researchers to employ the Delphi technique need to decide what is appropriate or useful for their studies and structure the technique in line with their context and needs. Lastly, Linstone and Turoff (2002) reported a variety of

application areas of the technique among which putting together the structure of the model is mentioned. Similarly, according to Semerci and Semerci (2001) the Delphi technique is used in all stages of curriculum design, development and evaluation in addition to developing curriculum policies.

Related to the application of the technique, Linstone and Turoff (2002) suggested three types of Delphi: conventional, real-time, and policy. Conventional delphi requires a team to design the curriculum and a group of respondents to express their opinions to the questionnaire sent by the delphi team. After receiving the responses of the respondent group, the delphi group revises the questionnaire and reforms it for the respondent group. Different from the conventional delphi, in real-time delphi the whole process occurs during a course of a meeting or conference so real-time delphi does not necessitate as much time as conventional delphi does. The last type is policy delphi in which not reaching a consensus among the group members but having all group members express their arguments and the supporting evidence is primary objectives. The policy delphi occurs in a non-delphi mode, through face to face communication of the group members.

SUPSKY Curriculum Design Model was designed using two of the delphi techniques based on delphi experts' opinions. For the first three rounds, the policy delphi was employed and the first draft of the model was developed based on the arguments, counter arguments and supporting evidence of the experts. In the 4th and the 5th rounds, the conventional delphi technique was used to get the opinions of a group of ten experts of on the draft model.

In the first round, written feedback about the stages, substages, and steps of curriculum design was taken from delphi group-1 experts (6 persons including 5 doctoral students and a lecturer). In the second round, evaluation and development studies were conducted based on the feedback taken in the first round, and stages, substages, and steps of curriculum design were sent back to all delphi group-1 experts. In the third delphi round, focus group discussion with experts was held, and stages, substages and steps on which a consensus was reached were defined. In the fourth delphi round, draft on which a consensus was made by delphi group-1 experts was sent to a 10-person delphi-2 group (10 Ph.D. students from a curriculum and instruction graduate program) and their opinions about the model's stages, substages, and steps were obtained. In the fifth and last round, opinions received from external assessors were analyzed by delphi group-1 experts and developmental studies were conducted on the model and the final form of the model was determined.

The Structure of the SUPSKY Curriculum Design Model

The curriculum design model suggested in this study is composed of the following three main stages: "Planning Curriculum Design, Desk-Based Design, Evaluation and Development of Curriculum, and Pilot Experiment." In the first step of this stage, teams responsible for tasks during the design are formed. These teams are named: 1- Desk-based design team, 2- Review board, 3- Pilot experiment evaluation team. Detailed information about the roles of these teams is given in the sub-title of team formation. In the second step, in order to plan time effectively, a work schedule is planned. In the final step, a relevant literature review is conducted to form a database for the curriculum to be designed.

After "Planning Curriculum Design" stage is completed, it continues with the second stage, which is "Desk-Based Design, Evaluation, and Development of Curriculum". Firstly, in this stage, needs analysis is conducted. Next, the first design of curriculum stemming from desk-based studies is prepared. In the next step, the formation of equipment needed for designed curriculum is done. Necessary changes are made based on the first feedback of the review board related to the initial design and at the end of the process a draft curriculum is shaped. In the final step, the pilot experiment is conducted if the draft program is approved. If it is partly approved, necessary changes are made in the incorrect parts. If it is rejected, all procedure has to be repeated all over again. Consequently, at this stage of the model, both curriculum design and curriculum evaluation and curriculum development studies take place.

In the third stage of the model is "Pilot Experiment". This stage is composed of three substages. In the first preparation substage, educators who will participate in the pilot experiment are trained about the new curriculum. In the second substage of the pilot experiment, pilot experiment conditions are decided, pilot experiment procedure evaluation is planned and practiced, and a pilot training program in selected schools is conducted. In the final substage, which is "Evaluation and Development of Pilot Experiment," necessary decisions are taken regarding the dissemination of curriculum development based on the results of the pilot experiment. "Curriculum Dissemination" stage shown in Figure 1 is excluded from SUPSKY Curriculum Design Model. Stages, substages and steps of recommended model can be listed as follows:

1. Planning Curriculum Design
   1.1. Formation of Teams
   1.2. Setting Work Schedule
   1.3. Literature Review
2. Desk-Based Design, Evaluation, and Development of Curriculum
   2.1. Context of Curriculum
   2.2. Conducting Needs Analysis
   2.3. Desk-Based Design of Curriculum
   2.4. Formation of Tools and Materials
   2.5. Evaluation and Development of Curriculum
   2.6. Decision
      2.6.1 Approval- Switch to Pilot Experiment Step
      2.6.2 Partial Approval – Go Back to Incorrect Part
      2.6.3 Rejection – Start over
3. Pilot Experiment
   3.1 Training of Trainers
   3.2 Preparation of Educational Environment
   3.3 Deciding on the Pilot Experiment Conditions
   3.4 Planning Pilot Experiment Procedure
   3.5 Performing Pilot Experiment
   3.6 Evaluation of Pilot Experiment and Developing Draft Curriculum
   3.7 Decision
      3.7.1 Approval – Dissemination Decision
      3.7.2 Partial Approval - Go Back to Incorrect Part
      3.7.3 Rejection – Start over

- Curriculum Dissemination
- Curriculum Evaluation during the process
- Curriculum Development during the process

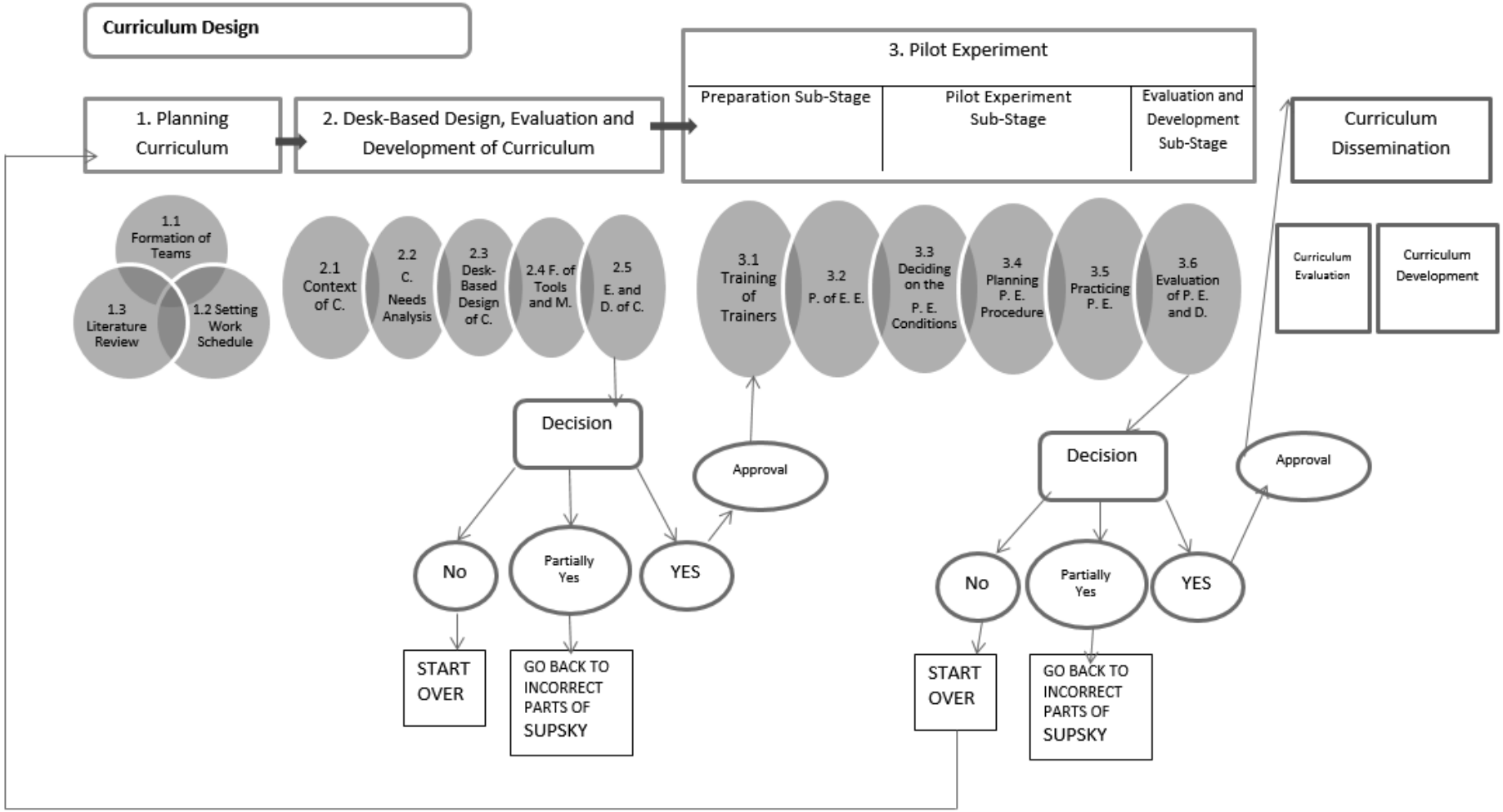


Figure 1. *The stages, substages and steps of SUPSKY Curriculum Design Model*

1. Planning Curriculum Design

The first stage of planning curriculum design of SUPSKY model is composed of three steps: the formation of teams, setting a work schedule and literature review.

1.1 Formation of Teams

The success of curriculum design studies depends on the sufficient preliminary work and completing them meticulously. As curriculum design process involves a quite complicated structure, this process cannot be executed by a single person or people working independently from each other. Therefore, curriculum design process should be carried out by study groups whose tasks and members are to be set. In the first step of "Planning Curriculum Design" stage of the design process, preparation related to the formation of team members and formation of study groups take place. Teams to be formed and their tasks are explained below:

Desk-Based Design Team: this team works around a table to make a very beginning of the designing curriculum. Its first task is to prepare the first draft of the curriculum in written form and present it to the review board. In the process of designing curriculum, desk-based design teams work in collaboration with the review board. Based on the feedback received from the review board, making necessary changes to curriculum is the second task of this team. In line with the prepared curriculum, this team is responsible for the preparation and/or selection of tools and materials which are to be used in pilot experiments, and development of the guide. Lastly, as seen in Figure 1, literature review, which is the third step of the first stage of the SUPSKY model, determining the philosophical, social, and political foundations in the context of curriculum, and conducting needs analysis, as the first two steps of the second stage, is also the task of this team.

The curriculum design team consists mainly of curriculum and instruction field experts, competent experts from educational philosophy, sociology, and economy; academicians and specialists from the fields of assessment and evaluation, education management inspection planning and economy, and guidance and psychology; academicians from the relevant field of curriculum to be prepared; education authorities and non-governmental organization (NGO) representatives from the relevant field, and teacher representatives from different types of school and education levels. Ultimately, a support team providing clerical services, graphics, typographic, design and drawing services must be available in this team as well (Demirel, 2012). This support team must be present at the meetings of the review board to provide clerical and other support services.

Review Board: This team works in collaboration with the desk-based design team in the process of design. In a sense, they act as external assessors for desk-based design team's curriculum preparation. They review the first draft of the curriculum in written form prepared by desk bound-desk based design team and report the missing or incorrect aspects of the draft to the first group. Final negotiations between the two teams continue until a final decision is made about the curriculum draft. Moreover, providing feedback to the first team about the draft equipment which is to be prepared in line with the draft curriculum is also this team's task. Like the first group, they are formed by academicians from educational sciences, experts from relevant fields, educational authorities and NGO representatives, teachers from different kinds of school and levels. In order to provide consultancy services to problems and needs encountered during the curriculum design procedure, experts mainly from different fields such as psychology, philosophy, sociology and economy are included in this group.

Turgut (1993) and Gözütok (1999) give reference to three types of curriculum evaluation approaches which are reflective, formative and summative. Evaluation procedures are conducted before putting the draft curriculum into practice are called reflective evaluation (Turgut, 1983). In this process, expert opinions are collected to ensure the consistency of curriculum objectives, the consistency and effectiveness of the topics and learning objectives, the suitability of the specified equipment and teaching methods, and the validity of assessment tools. Thus, curriculum is developed and improved before pilot experiment. Taking this into consideration, evaluation of a review board related to desk-based curriculum design is a reflective evaluation.

Pilot Experiment Evaluation Team: After the draft curriculum and relevant equipment is prepared, the pilot experiment of curriculum shall be practiced. The task of the third group - pilot experiment evaluation team - is to plan, follow, collect the results of the pilot experiment evaluation and to identify incorrect, inoperative or missing parts of the draft curriculum based on the collected results. This team shall evaluate the data collected by pilot experiment and reach a decision based on evaluation results. To do this, the team prepares a suitable evaluation plan and puts it into practice. As a result of evaluation, based on the team's decision, either curriculum is disseminated or its missing, incorrect parts are changed or the curriculum design process starts all over if seen that it is not working correctly. This core team is formed with the participation of academicians from first two teams, field experts, ministry representatives, and teacher representatives.

During the pilot experiment, both formative and summative evaluations are conducted. Formative evaluation is the one which is conducted during the implementation of curriculum with the aim of developing it. Before implementing the designed curriculum across the country, it is evaluated in pilot experiment stage and changed according to results. Formative evaluation makes immediate identification of the problems regarding all aspects of a curriculum possible. Necessary measures can also be taken without delay (Gözütok, 1999).

Moreover, it is necessary to provide an ongoing evaluation in the development stage before the implementation of the draft curriculum. Necessary changes might be done at this point and problematic parts of the curriculum can be identified before the implementation. Through formative evaluation, remedial actions can be taken by providing continuous feedback on curriculum and thus a control system can be established.

It is important to make summative assessment for the designed curriculum draft in final. It can be concluded that whether the curriculum on hand is sufficient or not in view of gaining the desired outcomes (Demirel, 2012).

1.2 Setting the Work Schedule

Because curriculum is the detailed planning of learning and teaching process, the work schedule which shows the steps to be followed during the curriculum design is the first and crucial aspect of this plan. To continue curriculum design procedure effectively, and prevent time loss and possible chaotic cases, it is necessary to set a work schedule to identify each of the subsequent steps and other relevant tasks. Work schedules at the same time provide a huge contribution to determine who will be included in which working group and at which step. In line with this, after the formation of curriculum design team, it is necessary for this team to set their work schedule and inform all team members about it. While setting work schedule, realistic timing shall be made and it must have a flexible structure taking into unforeseen occurrences.

While setting the work schedule, Gantt chart timeline, PERT (Planning Evaluation Research Technique) process network or flow chart can be used (Demirel, 2012). With the advance of information technologies, work schedules can be prepared on a number of software online.

1.3 Literature Review

Before starting desk-based design of curriculum, it is desk-based design team's responsibility to review literature about the relevant curriculum topics and subjects which might assumedly contribute to curriculum. Among the responsibilities of this team are reviewing relevant curriculum topics, analyzing their scope and content, and creating the theoretical basis and justification of curriculum. Furthermore, tools and materials that would be reached during literature review may also be used while preparing tools and materials for the curriculum. In short, a database needs to be created during literature review to be used for curriculum design. (Mooney and Mausbach, 2008).

2. Desk-Based Design, Evaluation and Development of Curriculum

The first step of Desk-Based Design, Evaluation and Development of Curriculum is the identification of the context of curriculum. The second step is to conduct needs analysis. In the third step, the first draft of the curriculum is designed at the desk, equipment needed for pilot experiment and country-wide implementation of curriculum is prepared, then necessary evaluation and development studies are conducted and the draft curriculum is prepared based on the decision as a

result of this procedure. At the last two stages of the SUPSKY Model the materials and the tools are composed and the curriculum is evaluated and developed.

2.1. Context of Curriculum

Throughout the curriculum design, it is important to decide firstly on the individuals', learners', and society's philosophical, social and political views. All these constitute the source of the curriculum. When designing the curriculum, science, especially learning theories and educational theories, society, individual, subject areas and even moral doctrine can be adopted as a source (Ornstein and Hunkins, 2009). These will be influential in determining curriculum objectives, content, learning experiences and evaluation. Demirel (2012) states that the sources of curriculum which are individual, society and subject areas are important in determining the needs. An individual's and society's need being consistent with each other is important with regard to adaptation of individual to society. Suitable objectives must be placed in curriculum and the other three elements of curriculum must be consistent with the objectives of the curriculum.

2.2 Conducting Needs Analysis

Needs analysis is conducted before desk-based design of curriculum by desk-based design team. While needs analysis is conducted, current and future needs of individuals, societies and subject area are taken into consideration. However, changes by decision-makers and policy-makers, and advances in science and technology are significant in identifying the needs. Needs analysis is conducted using different techniques and if needed, different techniques are used in order to complete the new needs analysis.

2.3. Desk-Based Design of Curriculum

After the needs analysis is conducted, the curriculum is designed by the desk-based design team. Curriculum design is related to selected educational philosophy and the implementation of it. One's philosophy influences interpretation and selection of objectives, selection and organization of content, decisions about how to teach or deliver the curriculum content, and judgments about how to evaluate the success of the developed curriculum (Ornstein ve Hunkins, 2009). Curriculum design can be explained as how curriculum elements (objectives, content, learning experiences and evaluation) are gathered and how they are associated with each other (Demirel, 2012).

In this step, if appropriate curriculum design approaches are adopted, the effectiveness and efficiency are increased. Although there are unlimited number of curriculum design approaches, each design shows its own way of which element to focus on and how the elements are connected to each other. Taking a look at the historical timeline, curriculum designs used at schools at different times are as follows: subject-centered curriculum design, broad field curriculum design, core curriculum design, spiral curriculum design, the Trump plan, mastery learning, blended learning and problem-solving curriculum design (Henson, 1995).

Ornstein and Hunkins (2009) categorized the curriculum design approaches into three regarding their themes (1) subject-centered curriculum design approaches; (2) learner-centered curriculum design approaches; and (3) problem-centered curriculum design approaches. Subject-centered curriculum design approaches are the oldest and most traditional ones. One of the most important advantages of these approaches is to transfer a huge load of information to learners at a short span of time. However, these approaches have been criticized for their disregard of the needs and interests of students (Henson, 1995). The curriculum cannot ignore the interests and needs of individuals (Ornstein and Hunkins, 2009). Learner-centered approaches are more effective in primary level education curriculums. This curriculum takes care of the student's development as a whole, not just in academic development. Therefore, learner's needs and interests are central to the curriculum (Ornstein and Hunkins, 2009; Demirel, 2012). In problem-centered curriculum design approaches, on the other hand, problems encountered by individuals in social life are highlighted. This approach can be expanded beyond the content of the subject areas.

Finally, some variables when designing curriculum shall be considered. These variables can be summarized as qualified human resources who will implement the curriculum, physical facilities,

and sufficient budgetary resources because the implementation of curriculum across the country is largely shaped in the curriculum design stage (Bone and Guthrie, 1990).

2.4. Formation of Tools and Materials

While setting standards in designing curriculum and reaching those standards, selection of tools and materials is an important and decisive step in achieving the objectives of the curriculum. Changing conditions requires the adaptation of tools and materials to adapt them. It is important to act responsibly in preparation, selection, and use of tools and materials which will support learners' development and contribute their learning process (Carlson et al., 2014).

In general, tools and materials are the most important elements of learning-teaching process. Tools and materials are also supportive of the teacher's personal development.

Curriculum is shaped in this step of curriculum design procedure. Then, tools and materials which will serve to curriculum objectives are prepared or selected and teacher's guide is prepared. In this step of the formation of tool and materials, it is better to start with the question "What are the necessary materials to reach the objectives stated in the curriculum?" At this point, it is crucial to use multiple sources instead of one source, to select various content-rich and informative tools and materials or develop them, and to integrate technology into the process. Another important detail is the effectiveness of the materials in realizing objectives (Guide to Curriculum Development, 2014).

Tools and materials to be used while implementing curriculum shall not be regarded independent from curriculum and teaching-learning setting. When these materials are used effectively, they can facilitate the learning-teaching process (Carlson et al., 2014).

Selection of materials to be used in learning and teaching process is one of the supplementary steps of curriculum design procedure. Learners are in interaction with the written, visual and multimedia resources in their daily lives. This interaction continues with the learning environment in which there are learning resources. At this point, tools-materials should be appropriate to the developmental characteristics of learners and it must support the learning outcomes. As well as the selection of these materials, they also must be accessible (Department of Education and Children's Services, 2004).

While selecting tools and materials, it is important to decide firstly about the type of materials that are necessary. Then, all accessible materials must be listed and a decision should be made about their advantages. Identifying whether these materials can meet the learner's changing learning conditions is also important. These can be listed in material list: digital materials, books, newspapers, maps, videos, magazines, photos, and figures etc.

The criteria need to be established for the selection of written, printed and visual tools and materials. These criteria must be detailed including learning and teaching criteria, background criteria, curriculum compliance, physical structures, accessing to tools and materials and etc.

Alongside with the tools and materials, a guide for teachers is needed for more effective process management. This provides guidance for the teacher as it can be understood on its own. The basic and main role of teachers can be conceived as regulating teaching-learning environment and guiding students in activities. Teacher's lesson plans are prepared to assist in performing this role is the teacher's guide, in a way.

No random action shall be taken in the selection of tools and materials in curriculum design. Selected or created tools and materials must reflect the content and status of materials and they must be authentic. Tools and materials must also be sensitive to the socio-cultural issues. In developing tools and materials, a specified method must be adopted and it is important to behave in accordance with it. Activities should encourage the learner's self-learning. The design of the visual tools should be prepared by taking the target group's features into account. In addition to theoretical knowledge, tools and materials should include practical information as well. Preparing or selecting tools and materials is a time consuming and difficult task. However, the selection and use of tools and materials prepared completely for commercial purposes might interfere with reaching the desired goals. Therefore, as the teachers are the individuals who interact with the tools and materials, it is absolutely

necessary to ask their opinions. Preparation and selection of materials are the products of a certain accumulation, therefore participation of experts in this process is very important (Kiai and Maroko, 2013).

2.5 Evaluation and Development of the Curriculum

At this step of the recommended model, the desk-based team for design and review board (as the teams of the curriculum design working group teams) work in cooperation. The desk team for design reconstitutes the curriculum design that they have created, with the feedback and corrections that come from the board of review. This process continues until the two teams come to an agreement and at the end of this process, the draft curriculum is created.

This process includes both the curriculum design and curriculum development studies. The draft curriculum created by the desk-based team for design is evaluated by the review board and the draft curriculum is developed by being reviewed and reformed by the desk team for design with the feedback from the review board. An applicable curriculum must be received at the end of this process. Specifications of an applicable draft curriculum can be specified as leading the teacher, ease in understanding and interpretation, suggesting a proper frame for the learning resources and practices in lessons, using the proper learning strategies and evaluation methods, and updatability (Bone and Guthrie, 1990). Along with these, tools and materials can be reviewed, evaluated and developed in parallel with the requirements in this process.

2.6 Decision

At this step, after the draft curriculum and equipment that are proper for the curriculum are evaluated and the necessary regulations are written, some decisions about the pilot experiment of the curriculum are arranged. Three types of decisions that need to be made are as follows:

2.6.1 Approval - Switch to Pilot Experiment Step:

If the desk based team for design, evaluation, and the development of curriculum finds the curriculum and the equipment suitable, it is possible to progress to the first stage of pilot experiment:

2.6.2 Partial-Approval - Back to Incorrect Part:

In case it is detected during the step "2.4 Evaluation and Development of the Curriculum" that a part of the curriculum does not function well or there is a missing part at the draft curriculum, that problematic part is re-evaluated and necessary arrangements are made.

2.6.3 Rejection – Start Over:

In case the draft curriculum and equipment are found totally insufficient by the review board, curriculum designed at the step of Desk-Based Design, Evaluation and Development of Curriculum and developed equipment are found insufficient; the first steps of the model are executed once again by returning to the "1. Planning Curriculum Design" which is the first stage of SUPSKY Curriculum Design Model.

3-Pilot Experiment

This stage involves sub-stages and steps about determining the missing or incorrect parts of the curriculum by practicing the curriculum that is designed at desk within the sample which is selected properly country-wide and developed by making necessary regulations.

3.1 Training of Trainers

Before implementing the pilot experiment, introducing the designed curriculum and the equipment prepared for the curriculum for the use of trainers who will implement it is important for the success of the pilot experiment. At this substage, points to take into considerations are selection of the schools, managers, trainers and experts' giving necessary training to them. It is important to ensure that practitioners who will carry out the pilot experiment are well informed about the curriculum (U.S. Department of Health and Human Services, 2014) because the success and effective practice of the curriculum depends on the readiness and attitudes of the trainers towards designed curriculum. According to Koszalka (2001), knowledge enables the attitude to change and positive attitude is an important factor to adopt innovation.

Collaboration with the school managers and trainers is the key provision for the success of innovations that curriculum has brought. Since the active participation of trainers will enhance this success, after the determination of the schools, the school managers and the trainers who are willing to participate in the pilot experiment studies should be interviewed; the trainers and the managers should be informed about the pilot experiment process, the draft curriculum and the draft equipment (Demirel, 2012).

Every innovation or period of change brings extra work such as adoption of new methods, preparation of new lecture notes and scanning new sources for trainers and for this reason a resistance against innovation may occur. To break this resistance, especially the school managers and trainers should be informed in detail about the curriculum, its materials, and practice processes and they should be convinced that they are the owners of this innovation. Prior to the curriculum, preparation of the "Introductory Guide for the Curriculum" brochure for the training of the trainers who will participate will help the process to continue more effectively and in an easier way (Demirel, 2012).

3.2 Preparation of Educational Environment

Another issue as important as the training of trainers in the preparation substage of the pilot experiment is the preparation of educational environment. The educational environment should have appropriate conditions to be able to practice the pilot experiment of designed curriculum. Otherwise, at the end of the pilot experiment, the evaluation about the curriculum design might not reflect reality.

Tuncer et al. (2012) states that educational environment which has lots of variables (one within the other) is a point to be emphasized and it has a great significance in fulfilling the instructional objectives. Sönmez (2010) points out the order of desks and tables which are the physical quality of the educational environment and declared that the objectives and behaviors should be considered on positioning.

Educational equipment is another factor to be noticed in the preparation of educational environment. According to Kildan and Unver (2011), educational equipment, which has a more important role in education and training process compared to the past, convey the messages to students in a more correct, concrete and understandable way. Thus, effective and accurate communication can be made. It will not be right to think only about the physical variables when it comes to preparation of educational environment. Using accurate teaching aids will not be enough for an effective communication in a classroom environment. Media that will provide a healthy communication between the trainer and the student should also be set to work. In addition, the usage of technological components to draw attention of students to the subject provides faster and more efficient transfer of the information and facilitates the training and teaching processes (Kildan and Unver, 2011).

3.3 Decision of Pilot Experiment Conditions

Curriculum should be reviewed with evaluation studies based on a scientific understanding and improved in order to function properly. Turgut (1983) states that after preparing a draft curriculum and assistive materials the draft must be tested on actual conditions by applying research processes, then these test data should be evaluated and the draft must be reformed by the evaluation result and generalized later on (cited in Ozdemir, 2009). In this context, after the training of trainers is completed and the educational environment is prepared, determination of the curriculum's pilot experiment conditions step can be initiated.

Demirel (2012), states that, for a curriculum pilot experiment that will be applied country-wide, schools must be selected with a proper sampling method. There are some specific criteria that should be considered during the pilot school and class selection where the pilot experiment will be applied. The facilities where the pilot experiment will be applied must represent the country and target audience inclusively.

To get useful results from the pilot experiment, it should provide the following three essential conditions: it needs to be performed with 1- experienced and successful trainers, 2- students who have prerequisite knowledge and skills and 3- proper educational environment (Demirel, 2012).

3.4 Planning the Pilot Experiment Process

In order to get valid results from the pilot experimentation, a good preparation should be made before pilot experimentation. A work program of including every step of pilot experiment should be prepared through mindful planning as in the beginning of design process and the process should go by this program.

A good curriculum evaluation and development plan should be scientific research based and it should reveal how well the curriculum functions enabling the pilot experiment evaluation team to do observations. In this context, since the pilot experiment is the best way to understand what goes right and what goes wrong. In this respect a control plan must be prepared to help track activities, give feedback during the pilot experiment and determine degree of attaining objectives of curriculum. It is important to apply the pilot experiment in the direction of the draft curriculum and equipment, and do regulations and development studies if necessary after evaluations. The aim of the pilot experimentation is to take precautions for possible problems to be encountered during the actual application. During the pilot experiment, the research that will be done before dissemination, points might be precluded by creating evidence that will help with making a decision on the program (U.S. Department of Health and Human Services, 2014).

3.5 Performing the Pilot Experiment

Once the necessary conditions are provided and the training sessions that are provided to teachers and managers who will participate in the pilot experiment are completed, the pilot experiment should be performed in a period that is equal to the duration of curriculum.

As a basis, pilot experiment study is a trial of draft curriculum in the field. Thanks to pilot experiment, the problematic or missing parts of the curriculum are detected. (U.S. Department of Health and Human Services, 2014).

In addition, pilot experiment sheds a light on the possible problems that will appear during the dissemination of the curriculum throughout the country. Therefore, it can be detected whether the team that will apply the pilot experiment have enough information about the curriculum or not, and it can be determined what kind of a path to follow on coping with situations that might appear during the real application. Teachers who participate in a pilot experiment of the designed curriculum give feedback for the context, teaching-learning process and suitability of the designed curriculum to students. Besides, through the pilot experiments, an opinion on how much time to spend on which parts of curriculum can be made. Whether the curriculum achieves the desired goals and whether the evaluation studies are suitable can also be evaluated (Corbett, Gardner & Taffaro, 2013; U.S. Department of Health and Human Services, 2014).

3.6 Evaluation of the Pilot Experiment and Development of the Draft Curriculum

At the substage of evaluation of pilot experiment, "pilot experiment evaluation team" works actively. In this substage, the failing or inoperative parts of the curriculum that is designed at the desk are reviewed according to the results of the pilot experiment (U.S. Department of Health and Human Services, 2014).

Ozdemir (2009) states that in recent years much more importance is placed on curriculum evaluation studies, with the purpose of determining the applicability of curricula. Data are collected usually through reflective evaluation especially in the step of piloting curricula and decisions about the curriculum are made by evaluating and analyzing these data.

The pilot experiment can be seen as a "maintenance and repair" study. An evaluation plan to test the effectiveness of the curriculum must be prepared after the piloting. It might seem like everything is going right during the pilot experiment. However, evaluation studies must be given a wide coverage to check if the designed curriculum is qualified enough for the changes required. With this purpose, the basic reference guide about the sufficiency or insufficiency of the curriculum is the experiences and comments of trainers and students. Just like the quality control of a product that is produced in the industry, to understand the quality of a designed program and whether it is working well or not, the students who went through the curriculum process need to be checked to see if they have the required behavior. By this way, the information that will enable the insufficient parts of the

curriculum to be reformed and reviewed by the evaluation results must be collected systematically and on a regular basis with a lot of techniques such as surveys, interviews, observations, teachers' notes, unit tests, comparisons with experimental and control group studies (Demirel, 2012).

According to Turgut (1983), the period from the designing of the curriculum to its dissemination after being tested and improved is also a curriculum development process and involves the following stages: 1. Preparation of the draft curriculum and auxiliary materials (equipment), 2. Testing of the draft in real conditions (pilot experiment), 3. Testing and evaluation of data, and 4. Improving of the draft based on evaluation results and then dissemination. The final step of the SUPSKY model is to make necessary corrections, changes and improvements in the curriculum after the pilot experiment and evaluation. These corrections, changes or improvements can be on objectives, context, learning - training processes, materials or evaluation of the curriculum. The draft curriculum that goes through this process is ready for "Decision" step.

3.7 Decision

At this step, after the curriculum's pilot experiment is reviewed, some decisions about the curriculum are made. At this step, three types of decisions can be mentioned. These decisions are;

***3.7.1 Approval and Dissemination*:** If there is no problem found in the curriculum after pilot experiment and the curriculum is found adequately efficient by the authorized organization, the curriculum is disseminated throughout the country.

3.7.2 Partial-Approval: The probable decision that will be made after the pilot experiment of curriculum and evaluation of the application results. The failure and problematic parts of the curriculum are determined based on the results obtained after the pilot scheme. Then, necessary improvements are made by returning to the incorrect part. After all the improvements about the failing parts of the curriculum are completed, it can be decided that the curriculum can be disseminated.

3.7.3 Rejection: If the curriculum that is reviewed after the pilot experiment is seen as completely dysfunctional, it might be decided for the curriculum to not be applied; or it might be decided that there would be a return to the beginning of the curriculum design process. However, this is an unlikely decision for a well-designed curriculum.

Conclusion and Discussion

When the dissertations and articles about curriculum design, curriculum development and curriculum evaluation were analyzed, it was seen that while there were a great number of articles about curriculum development in education and curriculum evaluation models, the number of resources about the curriculum design and models were very limited. As the database of research studies between October 1, 2014 and February 1, 2015 were looked into, it was noticed, that there was no research or article that explained the complexity between these concepts. This complexity actually causes incomprehensibility for people who are not experts in field of educational sciences and are writing articles about the curriculum. Curriculum design, is a difficult and complicated activity to be understood and practiced (Ornstein and Hunkins, 2009). This study tries to reveal the differences and similarities of the concepts of curriculum design and curriculum development in education by determining the steps and context of the curriculum design. With this study, the elimination of the incomprehensibility that is observed between the concepts of curriculum design and curriculum development in education in the literature is targeted.

In this study, we tried to create a model that has all curriculum design stages, substages and steps in a detailed way. By providing a new perspective in addition to existing information about these two concepts in articles and books written, an alternative point of view was offered for the lack of resources, problems which arise from not being clear on the concepts of curriculum design and curriculum development in education. In addition, a guide for people who want to design curriculum or to explain the content of the curriculum design stages, which are usually only mentioned as titles, is created with this study.

Most of the curriculum theorists such as Tyler, Taba, Ornstein, Hunkins and Demirel agree on the fact that the curriculum development in education must be in line with objectives, content, learning experiences and evaluation. However, not mentioning the curriculum development in education process in detail; skipping some stages; studying mainly on curriculum development models in education in the literature; considering curriculum design stages and curriculum development in education stages as equals reduces the awareness of the curriculum design process, constitutes an impediment for the people who want to design a curriculum.

Table 1 indicates the comparison of the stages, substages and steps of SUPSKY Curriculum Design Model with some of the available curriculum development models. As seen in the table, some stages of SUPSKY Curriculum Design Model match the stages of available curriculum design models. However, there is no available model covering all stages of SUPSKY Curriculum Design Model. Firstly, Charters suggests activity-analysis to decide on the objectives of the curriculum which is the goals of education derived from the activity analysis. The activity analysis put forward by Bobbit and Charters is similar to the needs analysis because Bobbit insists on the use of the actual activities constituting the lives of the students, abilities, and qualities indicating the proper performance and a range of human experiences to decide on the objectives. Similarly, Charters proposes that philosophy should supply the objectives and standards, which matches the context of curriculum step of the SUPSKY Curriculum Design Model. In Bobbit's and Charter's model, the work of analyzing the activities into units covers the "Formation of Tools and Materials" step of the SUPSKY Curriculum Design Model. Besides, all stages of the model generated by Bobbit and Charters address the "Desk-Based Design of Curriculum" step of the SUPSKY Curriculum Design Model, because they suggest a way showing how to decide on the objectives and then the content, activities and testing methods basing on the objectives.

SUPSKY Curriculum Design Model begins with the needs-analysis step and this step is similar to Tyler Model because the needs of the learners, society, and the subject matter result in the selection of the objectives. However, curriculum design involves not only practical issues, but also philosophical and theoretical ones. Therefore, identification/clarification of context of curriculum comes just before the needs-analysis as the first step of SUPSKY Curriculum Design Model. Afterwards, learning experiences related to the objectives are determined and sequenced; which refers to the "Desk-Based Design of Curriculum" step of the SUPSKY Curriculum Design Model. Lastly, the evaluation stage of the Tyler's model can be associated with the curriculum evaluation and dissemination process in the SUPSKY Curriculum Design Model.

Taba explicitly stated the needs analysis in her model, and this stage is available in SUPSKY Curriculum Design Model. Additionally, Taba's stages of formulating objectives, selection and organization of the content, selection and organization of learning activities and evaluation and the means of evaluation are equal to the "Desk-Based Design of Curriculum" step of the SUPSKY Curriculum Design Model. In the stage of evaluation and means of evaluation, achieved and failed objectives are analyzed and necessary changes are made in the curriculum, so this stage addresses to the curriculum evaluation and dissemination process in the SUPSKY Curriculum Design Model.

In Tyler and Taba's Model, the needs analysis step matches to the one in SUPSKY Curriculum Design Model. The stages related to the selection and the organization of the objectives, content and the learning experiences also match to the "Desk-Based Design of Curriculum" step of the SUPSKY Curriculum Design Model. Lastly, while the first evaluation step suggested in Tyler and Taba's model refers to the "step 2.6 decision" of the SUPSKY Curriculum Design Model, the process evaluation and the evaluation conducted at the end of the application of the curriculum refers to the "step 3.6 decision" and "curriculum dissemination" in the SUPSKY Curriculum Design Model.

Backward Design model has some similar stages with the SUPSKY Curriculum Design Model. Although the needs analysis are not explicitly stated in the model, the desired outcomes of the curriculum are determined as a result of the needs analysis step, which is also the same in the SUPSKY Curriculum Design Model. The outcomes determined in the light of the national and local standards partially cover the context of curriculum step of the SUPSKY Curriculum Design Model.

Besides, the model includes the selection and the organization of the content, instructional courses and the activities, which can be matched with the "Desk-Based Design of Curriculum" and "Formation of Tools and Materials" steps of the SUPSKY Curriculum Design Model.

Saylor, Alexander and Lewis Curriculum Development Model consists of four steps. The first step "goals and objectives" can be matched with the "Context of curriculum" and "Conducting Needs Analysis" steps of the SUPSKY Curriculum Design Model because the goals and objectives are influenced by external forces, such as legal requirements, research data, professional associations and state guidelines. In addition, the sources of curriculum such as society, learner and knowledge are used while determining the objectives. The second step of Saylor, Alexander and Lewis Model is curriculum design which corresponds to the "Desk-Based Design of Curriculum" and "Formation of Tools and Materials" steps of the SUPSKY Curriculum Design Model. The third step is curriculum implementation which is similar to "Performing Pilot Experiment". The last step of Saylor, Alexander and Lewis Model, which is curriculum evaluation, can be matched with "Evaluation of Pilot Experiment and Developing Draft Curriculum" step of the SUPSKY Curriculum Design Model.

Demirel Curriculum Development Model is the one covering most of the stages of the SUPSKY Curriculum Design Model. Demirel Model differs from the SUPSKY Curriculum Design Model in two aspects. Initially, Demirel Model was put forward as a curriculum development model not as a curriculum design model. The stages and steps in the two models are also sequenced distinctively. The formulation of teams and setting work schedule equally match the ones in the SUPSKY Curriculum Design Model. The needs analysis step of the Demirel Model includes the determination of the objectives according to some sources, which is similar to the context of curriculum step of the SUPSKY Curriculum Design Model. Afterwards, the content of the curriculum is selected and organized; which corresponds to the "Desk-Based Design of Curriculum" step of the SUPSKY Curriculum Design Model. The pilot study stage of the Demirel Model and the SUPSKY Curriculum Design Model is alike in many ways because organization of the learning environments, selection of the multi-environments, selection of the schools where the pilot study will be conducted and introduction of the designed curriculum to the staff of pilot schools are the tasks carried out within the stage of the pilot study. After this stage, the curriculum experts or the teams have to make some decisions about the dissemination or the development of the curriculum, which is similar to the stages followed after the pilot study in the SUPSKY Curriculum Design Model.

Curriculum design models, curriculum development models and curriculum evaluation models are built upon one another or original new models are designed. It is crucial to design new models by considering latest needs and developments after revising current models and determining the deficient parts. SUPSKY Curriculum Design Model is a new model designed by considering the emerging needs and developments of the models in the pertinent literature.

The criteria used for the comparison in Table 1 were derived from the stages, substages and steps of SUPSKY Curriculum Design Model. The differences and similarities of current curriculum development and design models can be seen in Table 1. As a result of these comparisons, it can be seen that Demirel Model shows a strong similarity to SUPSKY Curriculum Design Model. There is also a medium level similarity between SUPSKY and Saylor, Alexander & Lewis Model, Tyler and Taba Model respectively while there is a low similarity with, Bobbit and Charters Model, Backward Design Model, and Tyler Model and Taba Model. As it is seen in Table 1, SUPSKY Curriculum Design Model has been compared with widely-discussed models in the field in terms of 16 criteria, and it has been found that it shows no similarity in the steps like Literature Review, Decision, and Training of Trainers. Moreover, the steps found in SUPSKY Curriculum Design Model such as Formation of Teams, Setting Work Schedule, Preparation of Educational Environment, Deciding on the Pilot Experiment Conditions, Planning Pilot Experiment Procedure are either explained very briefly or very inadequately. Although these explanations were included in other models, there are no models designed based on these explanations. Thus, as it is evident that SUPSKY Curriculum Design Model shows no similarity in the stages, substages or steps with other models in terms of explanations, it can be said that it is an original curriculum design model.

	Planning Curriculum Design			Desk-Based Design, Evaluation and Development of Curriculum								Pilot Experiment									Curriculum Dissemination And Evaluation
SUPSKY	Formation of Teams	Setting Work Schedule	Literature Review	Context of Curriculum	Conducting Needs Analysis	Desk-Based Design of	Formation of Tools and Materials	Evaluation and Development of Curriculum	DECISION			Training of Trainers	Preparation of Educational Environment	Deciding on the Pilot Experiment Conditions	Planning Pilot Experiment Procedure	Performing Pilot Experiment	Evaluation of Pilot Experiment and Developing Draft	DECISION			
									N	PY	Y							N	PY	Y	
Bobbit and Charters C.D.M				+	+	+	+														+
Tyler C.D.M.				+	+	+															+
Taba C.D.M.					+	+															+
Tyler and Taba C.D.M.					+	+		+	+	+	+										+
Backward Desing M.				+	+	+	+														
Saylor, Alexander & Lewis C.D.M				+	+	+	+									+	+	+	+	+	
Demirel C.D.M	+	+		+	+	+		+					+	+	+	+	+	+	+	+	+

Table 1. *Comparison of the SUPSKY Curriculum Design Model with some of the existing curriculum development models*

N: No PY: Partially Yes Y : Yes

Moreover, in the course of discussions on SUPSKY Curriculum Design Model, the study attempted to reveal the differences between the terms "curriculum design" and "curriculum development". Drawing attention to contradiction in terms, developing this model more, which may also ignite further discussions on the subject, and designing new curriculum design models are essential for the field of curriculum. Therefore, it is suggested that new models be proposed by doing studies in this field.

It is hard to comment or make precise statements about the curriculum design and curriculum development in terms of the features of curriculum. The reason for this is that the educational policies, philosophies, needs, objectives, goals, content, learning experiences and evaluation states or criteria are in state of flux and continuous development.

The in-depth discussions aimed at clarification of the curriculum design stages, substages and steps are needed. Therefore, since there are some stages, substages and steps that need to be followed while preparing curriculum, in order to have these not skipped, a brochure that has the characteristics of a guide must be prepared by education experts for the curriculum design and curriculum development.

References

Bone, J. and Guthrie, H. (1990). Approaches to Curriculum Development: A discussion Paper.

Carlson, J. Davis, A. E. Buxton, C. (2014). ''Supporting the Implementation of NGSS Through Research: Curriculum Materials. Retrieved from http://www.narst.org/NGSSpapers/Curriculum_Materials_061914.pdf on 15.05.2015.

Corbett, K., Gardner, C. and Taffaro A. J. Jr., (2013) "Piloting a New Curriculum: A View from the Trenches" http://www.nicerc.org/wp-content/uploads/2014/12/TrenchesFinal.pdf Retrieved from on 23.05.2015.

Demirel, Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Publishing.

Department of Education and Children's Services (2004). '' Choosing and Using Teaching and Learning Materials.'' Retrieved from http://www.decd.sa.gov.au/policy/files/links/Choose_use_booklet_FA.pdf on 15.05.2015.

Gibson, J.M.E. (1998). Using the Delphi Technique to Identify the Content and Context of Nurses' Continuing Professional Development Needs, Journal of Clinical Nursing, 1998, 7: 451-459.

Gözütok, F. D. (1999). Program Değerlendirme. Cumhuriyet Döneminde Eğitim II, (p:160-174) Ankara: MEB Press.

Guide to Curriculum Development. (2014). A Guide to Curriculum Development: Purposes, Practices, Procedures. Retrieved from http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/pdf/curriculum/currgde_generic/curguide_generic.pdf on 15.05.15.

Henson, K. T. (1995). Curriculum Development For Education Reform. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Hunkins, F. P. & Hammill, P. A. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the curriculum process. Peabody Journal of Education,69(3), 4-18.

Kıldan, O. and Ünver, N. (2011). Öğretim Araçları. Doğanay, A. (Edt.) Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: PegemA Publishing 6th Edition.

Kiai, A. W. and Maroko, G. M. (2013). ''Textbook Selection Experience Among Secondary School Teachers Of English In Kenya.'' International Journal of Education and Research Vol. 1 No. 12 December 2013.Retrieved from http://www.ku.ac.ke/schools/humanities/images/stories/docs/Research/Textbook-selection-experiences-among-secondary-school-teachers-of-english-in-kenya.pdf on 12.03.2015.

Koszalka, T. A. (2001). Effect of Computer-Mediated Communications on Teachers' Attitudes Toward Using Web Resources in the Classroom. Journal of Instructional Psychology, 28 (2), p: 95- 103.

Linstone, H. A. and Turoff (2002) The Delphi Method, Techniques and Applications

Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum Development: Inductive Models. *Schooling.* Volume 2, No 1

Mooney, N. J. and Mausbach, A. T. (2008). Align the Design: A Blueprint for School Improvement. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Olshfski, D. and Joseph, A. (1991) Assessing Training Needs of Executives Using the Delphi Technique, Public Productivity & Management Review, Vol. 14, No. 3 (Spring, 1991), pp. 297-301. http://www.jstor.org/stable/3380739

Ornstein, A. and Hunkins, F. (2009) Curriculum Design. In Curriculum: Foundations, Principles and Issues (5th Ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi, Yüzüncü Yıl University, Journal of Faculty of Education. 1 (2), p: 126-149.

Semerci, Ç. and Semerci, N. (2001) Program Geliştirmede Delphı, Dacum Ve Meslek Analizi (Delphi, Dacum and Task Analysis in Curriculum Development), Fırat University Journal of Social Science Cilt: 11 Sayı: 2, Sayfa: 241-250, ELAZIĞ-2001

Senyshyn, Roxanna M.,(2002) "Cross-Cultural Competencies in International Management Curricula: A Delphi Study of FacultyPerspectives. " PhD diss., University of Tennessee, 2002. http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/2209

Sönmez, V. (2010). Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı. Ankara: Anı Publishing 16th. Edition.

Tuncer, M., Bal, S., Özüt, A. and Köse, N. (2012). Ortaöğretim Kurumları Öğrenme Ortamlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Gaziantep University Journal of Social Sciences. 11 (1). p: 85-101

Turgut, M. F. (1983). Program Değerlendirme. Cumhuriyet Döneminde Eğitim, (p: 215–234). İstanbul: Milli Eğitim Press.

Tyler, W. Ralph. (1993). Basic Principles of Curriculum and Instruction. The University of Chicag o Press,.

U.S. Department of Health and Human Sevices. (2014). Tips and Recommendations for Successfully Pilot Testing Your Program. Retrieved from http://www.hhs.gov/ash/oah/oah-initiatives/teen_pregnancy/training/tip_sheets/pilot-testing-508.pdf on 27.12.2014.

Geniş Özet

SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modeli

"Eğitimde program geliştirme" ve "eğitim programı tasarımı" kavramları zaman zaman birbirine karıştırılan, birbirinin yerine kullanılan ve bu nedenle de ayrımı netleştirilememiş iki farklı kavramdır. Alanyazında var olan tanımlar incelendiğinde eğitimde program geliştirme kavramına yönelik tanımların pek çoğunun eğitim programı tasarımı kavramını da içerdiği görülmektedir. Eğitimde program geliştirme kavramının hem yeni bir eğitim programının tasarımına hem de uygulanmakta olan mevcut programların geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalara karşılık kullanıldığı görülmektedir. Ancak "eğitimde program geliştirme" nin boyutlarına ve yapılan araştırmalara bakıldığı zaman daha çok mevcut programların geliştirilmesine vurgu yapılmış olduğu görülmektedir.

Taba, Tyler, Oliva, Ornstein ve Hunkins ve Demirel gibi program teorisyenleri önerdikleri eğitim programı tasarımı modellerinde, tasarım sürecinin aşamalarına değinmelerine rağmen, süreçlerin detaylandırıldığı bir model alanyazında bulunmamaktadır. Çalışmanın amacı; mevcut durumda kavram karmaşasına yol açan eğitim programı tasarımı ve eğitimde program geliştirme kavramları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak, kavramların tanımları ve kullanımları ile ilgili karmaşayı gidermek ve eğitim programı tasarımının adımlarını, program tasarımcılarına yol gösterecek şekilde ayrıntılı açıklayarak eğitim programı tasarımı ile ilgili bir model önermektir. Eğitim programı tasarımının aşamalarına dayanarak hazırlanmış ve grafiksel bağlamda da açıklanmış SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modeli, süreçleri ayrıntılı olarak açıklayan, program tasarımcıları için kılavuz olabilecek nitelikteki ilk modeldir.

Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırmada, model tasarlanırken Geleneksel Delphi (Conventional Delphi) ve Politika Delphi (Policy Delphi) olmak üzere iki tür Delphi tekniğinden faydalanılmıştır. Uzman görüşüne dayalı kuramsal olarak tasarlanmış olup uygulamada henüz test edilmemiş kuramsal bir model olan SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modeli üç farklı Delphi grubundan alınan görüşlere dayalı olarak tasarlanmıştır. EPÖ alanında doktora yapan beş öğrenci ve bir öğreticiden oluşan toplam altı kişilik ekip birinci Delphi grubunu, Eğitim Programları ve Öğretim alanı doktora öğrencileri ve öğretim üyelerini kapsayan on kişilik uzman grubu ikinci Delphi grubunu, program geliştirme alanında görev yapmakta olan 15 kişilik öğretim elamanı ise üçüncü Delphi grubunu oluşturmuştur. Beş ayrı Delphi turunda bu gruplardan görüşler toplanmıştır.

Bu çalışmada önerilen eğitim programı tasarımı modeli üç ana aşamadan oluşmaktadır. Modelin ilk aşamasını "Program Tasarımını Planlama" oluşturmaktadır. İlk adımda eğitim programı tasarımı süresince görev alacak ekipler oluşturulur. Bu ekipler 1-Masa başı tasarımı ekibi, 2-Gözden geçirme ekibi, 3- Pilot uygulama değerlendirme ekibi şeklinde isimlendirilmektedir. İkinci adımda, zaman planlamasını doğru yapabilmek amacıyla çalışma takviminin belirlenmesi yer almaktadır. Üçüncü adımda ise tasarlanacak eğitim programıyla ilgili alanyazın tarama çalışmaları bulunmaktadır. Program tasarımını planlama aşamasının ardından "Programın Masa Başı Tasarımı, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi" aşamasına geçilir. Bu aşamada ilk adımda programın bağlamı tanımlanır ve ardından ihtiyaç analizi yapılır. Daha sonra programın masa başı çalışmasına dayalı olarak ilk tasarımı yapılır, araç ve gereçlerin oluşturulmasından sonra programın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi adımında gözden geçirme ekibinin ilk tasarım üzerindeki incelemeleri ve bu incelemeler doğrultusunda verdikleri dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılır. İkinci aşamanın son adımında sürecin sonunda bir taslak program oluşturulur ve taslak program için onay verildiği takdirde pilot uygulamaya geçilir. Modelin bu aşaması bir anlamda hem eğitim programı tasarımı, hem eğitimde program geliştirme hem de eğitim programı değerlendirme çalışmalarını kapsar. Modelin üçüncü aşaması "Pilot Uygulama" aşamasıdır. Bu aşama kendi içinde 3 alt aşamadan oluşmaktadır. İlk alt aşama olan hazırlık alt aşamasında eğiticilerin eğitimi ve eğitim ortamının yeni eğitim programına uygun şekilde hazırlanması yer alırken, pilot uygulama alt aşamasında pilot uygulama koşullarına karar verilmesi, pilot uygulama sürecinin planlanması ve pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi adımı, değerlendirme ve geliştirme alt aşamasında ise pilot programın değerlendirilmesi ve ortaya çıkan

taslak programın geliştirilmesi adımları yer alır. ""Programın Yaygınlaştırılması" aşaması SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modelinin dışında olup eğitim programı tasarımı sürecinden sonraki aşamayı yansıtmak amacıyla şekle eklenmiştir.

Alanyazında çeşitli eğitimde program geliştirme modelleri vardır. Bunların büyük bir kısmı Tyler'ın görüşlerine dayanmaktadır ve birbirine benzemektedir. Bu modellere göre eğitimde program geliştirme sürecinin ilk aşamasında ekiplerin oluşturulması, felsefe ve yaklaşımların belirlenmesi, genel hedeflerin oluşturulması, analizler doğrultusunda ihtiyaçların saptanması aşamaları vardır. Aynı zamanda Tyler, Taba, Ornstein ve Hunkins, Demirel gibi eğitim programı teorisyenlerinin birçoğu, eğitimde program geliştirmenin hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme ekseninde dönmesi gerektiğinde hemfikirdirler. Ancak bu geliştirme süreçlerinden ayrıntılı olarak bahsedilmemesi, bazı basamakların atlanması ve farklı isimlendirilmesi, eğitimde program geliştirme modellerinin ile eğitim programı tasarımı modelinin basamakları arasındaki farklılık ve benzerliklerin açıkça tartışmamış olması hem kavram kargaşasına neden olmakta hem de eğitim programı tasarımı sürecinin anlaşılmasını olumsuz yönde etkilemektedir.

Alanyazındaki araştırmaların büyük bir bölümünde program ekibinin kurulması/toplanması, çalışma takviminin oluşturulması, alanyazın taraması gibi basamaklar göz önünde bulundurulmamış veya eğitimde program geliştirilmeye odaklanıldığı için bu konu atlanmış olabilir. Bu makalede önerilen SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modelinde bir eğitim programının tasarım aşamaları ve alt adımları yansıtılmış ve tasarım basamaklarının eksiksiz olarak yer aldığı bir model oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu makalede önerilen SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modelinde ise alanyazında ilk defa, uygulamada var olmayan bir eğitim programının tasarımı aşamaları yansıtılarak, uygulamada var olan bir programın geliştirilme sürecinden farklılıklarına değinilmiş ve eğitim programı tasarımı basamaklarının eksiksiz olarak yer aldığı bir model oluşturulmaya çalışılmıştır.

"Özel Öğretim Yöntemleri" Dersinin Yürütülmesine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri*

The Views of Instructors and Prospective Teachers on the Implementation of "Subject-Specific Teaching Methods" Courses

Oğuz GÜRBÜZTÜRK**, Ayhan KOÇ***

Öz

Bu çalışmanın amacı; Eğitim Fakültelerindeki "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin yürütülmesine ilişkin öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiş olup, araştırmanın çalışma grubunu Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ilgili dersi yürüten 11 öğretim elemanı ve dersi alanlar arasından seçilmiş 16 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak; ders içeriğinde genel ve alana özel yöntem ve teknikler ile öğretim programlarına yer verildiği, dersin işlenişinde daha çok öğrenci merkezli uygulamaların yapıldığı, dersin öğretmen adaylarına öğretim yöntem ve tekniklerinin alan uygulamaları ve sınıf yönetimi konusunda deneyim kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dersin işlenmesine yönelik aksaklıklarla ilgili olarak; sınıf mevcutlarının fazlalığı, kaynak ve motivasyon eksikliği olduğu belirtilerek, dersin ilköğretim kademesindeki öğrenciler ile yapılması, MEB uygulamaları ile paralellik sağlanması ve süresinin artırılmasıyla dersin daha etkili hale getirilebileceği hususunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Öğretmen yetiştirme, özel öğretim yöntemleri, öğretmen adayları, öğretim elemanı

Abstract

The main purpose of this study is to determine the views of the instructors and prospective teachers on the implementation of "Subject-Specific Teaching Methods" course in Faculties of Education. The research design involved the use of case study which is one of the qualitative research methods. Participants of the study included 11 instructors teaching "Subject-Specific Teaching Methods" courses and 16 prospective teachers who were enrolled in these courses at the Faculty of Education at Erzincan University. To collect data, a semi-structured interview form was used. Descriptive and content analyses were used in the analysis of data. The findings showed that general and subject-specific methods and techniques and curricula formed the content of the courses. The courses were student-centered and primarily relied on hands-on-practices. In the courses, the prospective teachers gained more experience related to teaching methods and techniques and classroom management. Inadequate resources, low motivation levels, and large class sizes were reported among the shortcomings affecting the instruction of these courses. The suggestions to make these courses more effective included carrying out teaching practices in real classroom settings with primary school students, addressing practices of Ministry of Education Schools, and increasing the duration of these courses.

Keywords: Teacher preparation, subject-specific teaching methods, prospective teachers, instructor

Gönderilme Tarihi 14.02.2016 Kabul Tarihi 03.09.2016

---

* Bu makale 3.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (Adana, 27-30 Ekim 2015) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

** Yrd.Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, e-posta:oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr

*** Öğr.Gör., Erzincan Üniversitesi, e-posta:ayhankoc@erzincan.edu.tr

Giriş

Eğitim sürecinin temel amacı toplumdaki bireyleri o topluma faydalı hale getirmektir. Bireyin bu süreçte etkileşime girdiği birçok canlı cansız öğe bulunmaktadır. Bu öğelerden okul içerisinde öğrencinin en çok etkileşime girdiği öğe öğretmendir ve aynı zamanda öğretmen ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesinde eğitim sisteminin en önemli öğesi durumundadır (Küçükahmet, 2009, s. 184).

Eğitim sürecinde hedefler ve dersin içeriği ne kadar iyi belirlenirse belirlensin süreçteki tüm öğeleri bir arada tutup işlevsel hale getirenler öğretmenlerdir (Sünbül, 2001, s. 224). Eğitim sisteminin daha nitelikli olması için öğretim programları geliştirilebilir ve öğretmen dışındaki diğer ögelerde iyileştirmeler yapılabilir. Fakat yenilenen ister öğretim programı olsun ister diğer öğeler, sistemin işleyişini sağlayacak kaliteli bir öğretmen olmadığında istenilen sonucu vermeyecektir (Başaran, 1996, s. 109; Okutan, 2009, s. 9).

Öğretmen devletin eğitim politikasını uygulamaya geçiren, uygulamadan elde ettiği sonuçlar ile eğitim politikasının şekillenmesine katkıda bulunan bir kişidir. Bu nedenle, eğitim sisteminin başarıya ulaşması büyük ölçüde öğretmenlerin başarısına bağlıdır ve eğitim süreci içerisinde öğretmen, kalkınmada rol alacak kuşakların yetiştirilmesinde en önemli unsurlardan biridir (Varış, 1988, s. 118; Yıldızlı, 2010).

Öğretmenlik, statü ve saygınlığı ülke ve kültürlere göre değişen, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren kutsal bir meslektir (Şişman, 2002, s. 1). Uzmanlık mesleği ve sanat olan öğretmenlikte esas olan, öğretmenlere hizmet öncesi verilen eğitimde meslek sevgisi, yurt sevgisi, hizmet duygusu ve öğretmenlik ruhu kazandırılarak onların çok iyi yetişmelerini sağlamaktır (Kavcar, 2003). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa (MEB, 1973, madde.43) göre; öğretmenlik devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmış; öğretmenin bu görevleri yerine getirebilmesi için genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon ile mesleğe hazırlanmaları öngörülmüştür.

Öğretmen yetiştirme veya bir öğretmenin nasıl yetiştirileceği eğitim sistemlerinde her zaman üzerinde çalışılan bir araştırma konusu olmuş ve tüm ülkeler öğretmen yetiştirmeye ayrı bir önem vermiştir (Şişman, 2002, s. 4). Aynı şekilde öğretmen yetiştirme konusu ülkemizde de özellikle gerek Cumhuriyet öncesi dönem gerekse Cumhuriyet'ten sonra sürekli tartışılan ve üzerinde çalışılan bir konu olmuştur (Başaran, 1996, s. 112,113; Kutluca, Birgin, ve Çatlıoğlu, 2007; Ünal , 2014, s. 286).

Cumhuriyet'ten itibaren ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Köy Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri, Teknik Öğretmen Okulları gibi öğretmen yetiştiren kurumlar 1982'de Milli Eğitim Bakanlığından alınarak Yükseköğretim Kuruluna devredilmiştir. YÖK öğretmen yetiştirme programlarında diğer ülkelerdeki çalışmalara paralel olarak 1997 ve 2006 yıllarında değişiklikler yapmıştır. Buna göre; öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin mesleki yeterliliğe ulaşması amacıyla hizmet öncesi eğitimlerinde okutulan dersler meslek bilgisi dersleri, alan bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Akyüz, 2008, s. 380,385-389; YÖK, 1998; YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan bu dersler ile kazanılabilecek yeterlilikler nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için gerekli ve önemli etkenlerdir. Öğretmenlik mesleğindeki disiplin alanları incelendiğinde, her alanın kendine ait hedefleri vardır (Işık, 2014, s. 259). Bu hedefleri gerçekleştirebilmek için bazı alanlarda ağırlıklı olarak teorik bilgi sunulması gerekirken; bazı alanlarda teorik bilginin yanında laboratuvar uygulamaları, atölye çalışmaları ya da beceri etkinliklerinin yapılması gerekli olabilmektedir. Bu durum, alanlar arasında bir dersin planlanmasından, uygulanmasına ve değerlendirilmesine kadarki süreçte farklılıklar olduğu ve öğretmenlik eğitiminin alanlar arası farklılıklara uygun olarak yapılması gerektiğini göstermektedir (Odabaşı ve diğerleri, 2011).

Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde aldıkları alan eğitimi konularını meslek hayatlarında nasıl kullanabilecekleri, hitap ettikleri öğrenci grubunun fiziksel ve psikolojik özelliklerini tanıtıcı, bu öğrenci grubuna uygun öğrenme ortamları sağlanarak deneyim kazandırıcı uygulamalara yer

verilmektedir (Tütüncü,2008). Diğer bir deyişle öğretmen adayları kendi bilim dalının özel olarak nasıl öğretileceği konusunda yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Kavcar, 1999).

Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan 'Özel Öğretim Yöntemleri' dersi önemli bir misyonu yüklenerek, öğretmen adaylarına öğretmeni olacakları alanın öğretim sürecine yönelik bilgi ve beceri kazandırmayı hedefler. Ayrıca dersin içeriğine paralel olarak öğretim programının içeriği ve uygulama şekilleri öğretmen adaylarının ilerideki mesleki yeterliliklerini doğrudan ilgilendirmektedir.

Öğretmen adayları bu ders sonunda özel öğretim yöntemleri ve uygulama çalışmalarını, bir öğretme etkinliğinin gerektirdiği hazırlığı yapabilme becerisini geliştirerek, kişisel ve mesleki amaçlarını gözden geçirerek öğretmenlik mesleğine yönelik kesin kararlarını vermektedirler (Alkan ve Kurt, 2007, s. 151). Bu özelliğiyle ders, öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine bakış açısını daha da belirginleştirmekte ve belki de bu mesleğin gereklerini yerine getirip getirememe yönündeki düşüncesini de şekillendirebilmektedir.

Özel Öğretim Yöntemleri dersinin YÖK tarafından önerilen kur tanımına göre (YÖK,2007) eğitim fakültelerinin hemen tüm bölümlerinde aynı içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Derste yapılacak çalışmalar, "*Alana özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alanının başta Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası olmak üzere yasal dayanakları, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller. İlgili Öğretim Programının incelenmesi(amaç, kazanım, tema, ünite, etkinlik, v.b.). Ders, öğretmen ve öğrenci çalışma kitabı örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi*" olarak sıralanmıştır. Yukarıdaki çalışmaların incelenmesi, dersin daha işlevsel hale getirilmesi amacıyla yeniden düzenlenmesine katkıda bulunacağı için önemlidir.

Sonuç olarak; sürekli değişen koşullar ve yenilikler doğrultusunda öğretmen yetiştirme modellerinin ve Eğitim Fakülteleri bünyesinde yetiştirilen öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin sürekli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu programların değerlendirilmesi ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda öğretmen eğitiminde önemli bir misyonu yüklenen, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarında aldıkları alan bilgisi ve meslek bilgisini harmanlayıp uygulama sürecinde ön hazırlık niteliğinde olan Özel Öğretim yöntemleri dersinde yer verilen içeriğin, nasıl yürütüldüğü, öğretmen adaylarının kazanması beklenen beceriler, yaşanan sorunlar ve daha etkin hale getirilmesi için yapılacak önerilerin belirlenmesi gereklidir.

Alanyazında öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim yöntemlerinin öğrencilerin tutum, başarı, motivasyonlarına etkilerinin araştırıldığı ilgili çalışmalara fazlaca rastlanmakla (Bilgin ve Geban, 2004; Birinci, 2008; Çelikkaya ve Koç, 2015; Demir, 2012; Güneş ve Demir, 2013; İnaltekin, 2014; Kaşıkçı, 2015; Köstereliogğlu, Bayar, ve Akın Köstereliogğlu, 2014; Soylu, 2009; Yucasu, 2015) birlikte, Özel Öğretim Yöntemleri dersine ilişkin başarı, tutum ve sorunlara ilişkin (Aylanç, 2012; Kana, 2014; Kesal ve Aksu, 2005; Önal, 2008; Sungur, 2014; Uçgun, 2010; Varol, 2007) sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Ancak "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin bütününe ve yürütülmesine yönelik çalışmaların pek fazla olmaması, böyle bir araştırmayı önemli kılan gerekçelerden biridir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; Eğitim Fakültelerindeki "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin yürütülmesine ilişkin öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerini incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. *Öğretim elemanlarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin yürütülmesine ilişkin olarak*, dersin içeriği; dersi işleyişleri; dersin, öğretmen adaylarına kazandırmasını bekledikleri beceriler; dersin işlenişinde karşılaşılan zorluklar ve aksaklıklar; dersin daha etkin hale getirilmesi, hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. *Öğretmen adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin yürütülmesine ilişkin olarak*, dersin içeriği; derste yaptıkları uygulama ve çalışmalar; dersin kendilerine sağladığı katkılar; dersin yürütülmesine ilişkin olumsuzluklar; dersin daha etkin hale getirilmesi, hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden *durum çalışması* deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s. 249). Yin (1984)'e göre durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçekliği içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.277). Bu çalışma, Özel Öğretim Yöntemleri dersinin, birden fazla veri kaynağı olarak öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmesini amaçladığından durum çalışması desenine uygundur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki Özel Öğretim Yöntemleri dersini yürüten öğretim elemanları ve dersi alanlar arasından seçilen öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada dersi veren bütün öğretim elemanlarına ulaşmak amaçlandığından öğretim elemanlarının seçiminde bir örneklemeye gidilmemiş; öğretmen adaylarının seçiminde ise nitel araştırma süreçlerinde kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel amaç ölçütleri karşılayan durumlarda çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 112). Bu kapsamda ilgili dersi yürüten 11 öğretim elemanı ve 16 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmış, görüşme yapılacak öğretmen adaylarının seçiminde ölçüt olarak derse devam durumu yüksek olanlar belirlenmiştir.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, araştırma kapsamında ele alınan derse araştırmacılardan birinin girmesinden; Resim Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programlarının da yeni açılması ve henüz Özel Öğretim Yöntemleri dersini almamalarından dolayı çalışma grubunun dışında tutulmuşlardır. Katılımcılara ait bilgiler

Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Katılımcılar	Öğretim Elemanları					
	Bölüm/Program	**Lisans**	**Yüksek Lisans**	**Doktora**	**Doçentlik**	**Dersi Yürütme/Yıl**
OE1	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Alan	Alan Eğitimi			15
OE2	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Öğretmenlik	Alan Eğitimi	Alan Eğitimi		2
OE3	Fransızca Öğretmenliği	Öğretmenlik	Alan			2
OE4	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Öğretmenlik	Alan Eğitimi	Alan Eğitimi	Alan Eğitimi	2
OE5	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Öğretmenlik	Alan	Alan Eğitimi		4
OE6	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Alan	Alan	Alan	Alan Eğitimi	1
OE7	Müzik Öğretmenliği	Öğretmenlik	Alan Eğitimi	Alan Eğitimi		3
OE8	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Öğretmenlik	Alan Eğitimi			1
OE9	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Öğretmenlik	Alan Eğitimi	Alan Eğitimi		4
OE10	Türkçe Öğretmenliği	Öğretmenlik	Alan Eğitimi			3
OE11	Türkçe Öğretmenliği	Öğretmenlik	Alan Eğitimi	Alan Eğitimi		3
OGR1	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği		OGR9	Müzik Öğretmenliği		
OGR2	Fen Bilgisi Öğretmenliği		OGR10	Müzik Öğretmenliği		
OGR3	Fen Bilgisi Öğretmenliği		OGR11	Müzik Öğretmenliği		
OGR4	Fen Bilgisi Öğretmenliği		OGR12	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		
OGR5	Fransızca Öğretmenliği		OGR13	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		
OGR6	İlköğretim Matematik Öğretmenliği		OGR14	Türkçe Öğretmenliği		
OGR7	İlköğretim Matematik Öğretmenliği		OGR15	Türkçe Öğretmenliği		
OGR8	İlköğretim Matematik Öğretmenliği		OGR16	Türkçe Öğretmenliği		

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına yönelik olarak, katılımcıların görüşlerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin türlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacının görüşme yaptığı kişiye yönelteceği belli başlı sorular vardır ve görüşme sırasında yeni sorular sorma gereği hissederse onları da görüşülen kişiye yöneltir (Yüksel, Mil, ve Bilim, 2007, s. 8). Bu teknik araştırmacıya analiz kolaylığı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama ve görüşülene kendini ifade etme imkânı sağlaması gibi avantajlara sahiptir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2012, s. 152).

Bu görüşme tekniğinin seçilme nedeni görüşülen kişinin fikirlerini diğer veri toplama tekniklerine göre daha ayrıntılı ve derinlemesine açıklama olanağı sunmasının yanında araştırılan konuyu görüşülen kişinin bakış açısından görmeyi sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:119). Görüşme için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında formun geçerliliği için araştırmada yanıt aranacak sorulara (alt problemlere) uygun olarak 9 soruluk bir havuz oluşturulmuştur. Bu soruların uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla üç alan uzmanının (Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalından (2) ve Türkçe Öğretmenliği Bölümünden (1)) görüşüne başvurulmuş ve uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda araştırmanın amacına doğrudan hizmet etmeyeceği düşünülen 4 soru çıkartılıp, görüşme formuna son şekli verilmiştir. Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarından görüş almak için aynı form kullanılmış ancak görüşmelerde sadece hitap şekli değişmiştir.

Araştırmaya katılan her bir öğretim elemanı ve öğretmen adayı ile kendi belirlediği tarih ve saatte görüşme için bir araya gelinmiş ve görüşmeler her bir katılımcının uygun gördüğü yerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başında katılımcılara görüşme süreci ile ilgili genel bilgiler hatırlatılmış ve sözel olarak izinleri alınmıştır. Görüşmeler her bir katılımcıya görüşme formunda yer alan soruların sorulması ve alınan cevapların ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Ses kayıt cihazı, Maxwell'in (Akt: Şad,2011, s.137) *betimsel geçerlilik* ölçütü doğrultusunda objektifliğin sağlanması amacıyla kullanılmıştır. Yine, geçerliği sağlamak için, araştırma sonuçlarında gerçeğin doğrudan temsil ölçütü olan "*inandırıcılık*", ve dış geçerliğin ölçütü olan "*aktarılabilirlik*" özelliği kullanılmıştır. Araştırmada inandırıcılık özelliğinin sağlanması için farklı veri kaynaklarından yararlanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 267). Bu çalışmada inandırıcılık özelliği, görüşme formundaki sorular öğretim elemanları ve öğretmen adayları için ortak olduğundan, öğretmen adaylarının görüşleri, öğretim elemanlarının görüşleriyle teyit edilerek sağlanmaya çalışılmıştır. Aktarılabilirlik özelliği için, yorum katmadan okuyucuya verilerin aktarılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 270). Bu çalışmada aktarılabilirlik özelliği, doğrudan alıntılara yer verilerek sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, nitel veriler sayısallaştırılarak güvenirliğin arttırılması amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde; öncelikle ses kayıtlarının dökümleri yapılmış daha sonra veriler Nvivo 10 programına girilerek betimsel ve içerik analizlerine tabi tutulmuştur. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 224). Bu kapsamda görüşme formunda (1.soru) yer alan dersin içeriği ile ilgili verilen bilgiler YÖK tarafından dersin içeriğinde belirlenen konu başlıklarına uygun şekilde kodlanmıştır.

Görüşme formunda yer alan diğer sorulardan (2,3,4 ve 5.soru) elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve kodlamalara ulaşmaktır. Bu analiz yöntemi aynı zamanda betimsel analizde fark edilmeyen kavram ve temaların keşfedilmesini de sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 227). Bu kapsamda elde edilen cevaplarda birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde kodlanarak bir araya getirilmiş ve okuyucunun anlayacağı biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış öğretim elemanları için "OE", öğretmen adayları için "OGR" kısaltması kullanılmıştır. Tablolarda n sayısı kodu ifade eden katılımcı sayısını, f sayısı ise ifadenin tekrarlanma sıklığını göstermektedir.

Bulgular

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen bulgular yanıt aranacak sorulara göre ayrı ayrı verilmiş ve görüşlerden direk alıntılarla desteklenmiştir.

Eğitim fakültelerindeki "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin yürütülmesine ilişkin öğretim elemanı görüşleri ile ilgili bulgular

Aşağıda Öğretim elemanlarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin yürütülmesine ilişkin görüşleri verilmiştir.

1. Öğretim elemanlarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin içeriğine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

"Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin içeriğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini içeren bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2
Öğretim Elemanlarının "Özel Öğretim Yöntemleri" Dersinin İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Görüşme Sorusu *Dersin içeriğinde yer verdiğiniz konular nelerdir?*	*f*	*n*
Alan strateji, yöntem ve teknikleri	13	9
Genel strateji, yöntem ve teknikler	7	6
Ders kitapları	7	6
Öğretim programı	6	4
Mikro öğretim	5	5
Materyal kullanımı	5	4
Özel alan bilgisi ve uygulamaları	5	3
Ölçme değerlendirme	3	2
Temel kavramlar & Bilgiler	2	2

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların dersin içeriğinde yer verdikleri konulardan öne çıkanların alan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, genel öğretim strateji, yöntem ve teknikler, ders kitapları, öğretim programı, mikro öğretim ve materyal kullanımı olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan 9'u (f=13) dersin içeriğinde, alana özel strateji, yöntem ve tekniklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların dersin içeriğinde verdikleri konulara yönelik görüşlerinden bazıları şöyledir;

"Fen Bilgisinde kullanılan çeşitli yöntem ve tekniklerle ilgili konular var. Bunların Fen Bilgisindeki uygulama şekillerini öğretmeye çalışıyoruz."(OE2).

"Bizim alanımıza yönelik sadece müzik öğretmenliğini içeren yerel öğretim yöntemleri var. Örneğin temel oluşturma işleri olarak özel öğretim yöntemlerini veriyoruz."(OE7).

Katılımcılardan 6'sı (f=7) dersin içeriğinde genel öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin dersin içeriğinde verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Öğretim sürecinde kullanılabilecek öğrenme ilkeleri, öğretim süreci basamakları, öğretme ve öğrenme modelleri, öğretme ve öğrenme stratejileri şeklinde konu başlıkları var. Öğretim sürecinde kullanılabilecek öğrenme ilkeleri ve öğretim süreci basamaklarının teorik kısmını ben anlatıyorum."(OE4).

*"Özel öğretim yöntemlerinden önce yerel öğretim yöntemlerini veriyoruz öğrencilere. Bütün alanlarda olduğu gibi eğitime yönelik yerel öğretim yöntemlerini öğretiyoruz."(*OE7)

Katılımcılardan 6'sı (f=7) dersin içeriğinde ilköğretim ders kitaplarına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin dersin içeriğinde verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Ders kitaplarını da bu modellere uygun olarak takip ediyoruz. İlköğretimde ki 5,6,7,8. sınıflarında ki ders kitaplarını takip ediyoruz."(OE6).

"Sosyal bilgiler dersine ait bir ders kitabı var bu ders kitabının öğrenciler tarafından, ders kitabının özelliklerinin hangi özelliklere sahip olduğunun çocuklara öğretilmesi gerekiyor"(OE9).

Katılımcılardan 4'ü (f=6) dersin içeriğinde öğretim programını incelediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin dersin içeriğinde verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"programı tanıtıyorum, programın içeriğini tanıtıyorum. Kazanımları gösteriyorum ama neler istiyor, öğrenme alanları nedir, öğrenme alanlarının alt öğrenme alanları nedir? "(OE5).

"öncelikli olarak sosyal bilgiler müfredatı nedir? Müfredat içerisindeki öğrenme alanları nelerdir? Bu öğrenme alanları içerinde yer verilen bilgi beceri değer kavram onların öğrenme alanlarına ünitelerine dağılımları nelerdir bunları baz alıyoruz"(OE9).

Katılımcılardan 4'ü (f=5) dersin içeriğinde materyal kullanımına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin dersin içeriğinde verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"etkinlikler planlamalarını materyal tasarlamalarını materyalleri dersin hangi noktalarında nasıl ne şekil kullanmaları gerektiği konusunda öğreten bir süreç gerçekleştiriyoruz"(OE9).

"Özellikle materyal sosyal bilgiler dersinde çok önemli…mesela projeksiyon, uygulama olarak sunum hazırlanması, harita, küre veya bazı materyaller kullanmaya teşvik ediyoruz"(OE8).

Katılımcılardan 5'i (f=5) dersin içeriğinde mikro öğretim uygulamalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin dersin içeriğinde verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Mikro öğretim yöntemleri uyguluyorduk ve genellikle birinci dönem böyle yapıyorduk."(OE4)

"…yani bir beden eğitimi öğretmeni gibi ders işliyor; ısınmayı yapıyor konuyu anlatıyor/işliyor, dersi bitiriyor"(OE1)

"ikinci dönemki derste daha çok uygulamaya yönelik öğrencilerin bu yöntem ve teknikleri sınıfta uygulamalarına yönelik işleyiş tarzı var."(OE2).

Katılımcılardan 3'ü (f=5) dersin içeriğinde özel alan bilgisi ve uygulamalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin dersin içeriğinde verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Bir ikincisi de genelde törenlerle bayramlarla ilgili çalışmalara ağırlık veriyoruz. Beden eğitimi ile ilgili bir sürü evrak resmi dosyalar var kulüpler var onlarla ilgili çalışmalara yer veriyoruz."(OE1)

"Öğrenci seviyesine uygun metin seçimi yapılıyor mu? Seçilen metini üzerine konan resim konunun başlığıyla ve içeriğiyle örtüşüyor mu? Ayrıca bizim Türkçe kitaplarının arkalarında her konunun arkasında gramer konuları serpiştirilmiş. Mesela ben orda şunu tespit etmiştim ek fiil diye bizde mühim bir konu var verilen metin bir buçuk sayfaydı ama ek fiille ilgili bir tek örnek vardı. Bu tarz şeyler var bu bir sıkıntı. Çocukların öncelikle bunlardan haberdar olmasını istiyoruz."(OE1)

Katılımcılardan 2'si (f=3) ders içeriğinde ölçme değerlendirme konularına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin dersin içeriğinde verdikleri bilgiler şöyledir;

"…İkincisi mesela kazanımların, yöntem tekniklerin ve ölçme değerlendirmenin bir bütünlük arz edecek şekilde öğrenciler tarafından taranmasına özen gösteriyorum. Yani bunları bilmeleri gerektiğini düşünüyorum…Ölçme değerlendirmede kavram haritası kullanacaklarsa bunları da hazırlıyorlar"(OE2).

"II dönemde de; genellikle problem çözme ve matematiğin öğrenme alanına göre mesela cebir öğrenme alanı, ölçme değerlendirme öğrenme alanı var…"(OE4).

Katılımcılardan 2'si (f=2) dersin içeriğinde alan öğretimi ile ilgili temel kavramlar ve bilgilere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin dersin içeriğinde verdikleri bilgiler şöyledir;

"Özel öğretim yöntemleri I de kavram, yasa, teori nedir? Bu konulara yer veriyoruz."(OE2)

"Şöyle başlıyoruz; matematik eğitiminin vizyonu nedir? Misyonu nedir? Neden matematik öğretim programı 2005-2006 yılında değişikliğe gitmiştir. Bu değişikliği zorunlu kılan etmenler nelerdir?..."(OE5)

Bu bulgular genel olarak ele alındığında öğretim elemanlarının dersin içeriğinde daha çok öğretim strateji, yöntem ve teknikler üzerine odaklandığını göstermektedir.

2. *Öğretim elemanlarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersini işleyişlerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular*

"Özel Öğretim Yöntemleri" dersini işleyişlerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini içeren bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3
Öğretim Elemanlarının "Özel Öğretim Yöntemleri" Dersini İşleyişine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Görüşme Sorusu	*f*	*n*
Dersin yürütülmesi-işleyişi hakkında bilgi veriniz?		
Öğrenci merkezli uygulamalar	16	11
Teori - Öğretmen merkezli uygulamalar	16	9
Yazılı sınavlar	11	7
Uygulamaların değerlendirmesi	9	9
Ödev & Araştırma	5	5

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların hepsi dersin işlenişinde öğrenci merkezli uygulamalar yapmakta, bununla beraber çoğunun öğretmen merkezli teorik bilgileri içeren uygulamalara da yer verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların hepsi (n=11, f=16) dersin işlenişinde öğrenci merkezli uygulamalara ağırlık vermektedirler. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"2.dönemde daha büyük uygulamalara yer veriyorum aslında 2.dönemde teori verilmesi gerekiyor ama kalmışsa unuttuğum bir şeyler kalmışsa teori olarak veriyorum ama daha ayrıntılı uygulamaya geçiyoruz"(OE1).

"Öğrenci merkezli işliyorum. Mesela 5E modeline göre öğrenci konuyu araştırıp gelip konuyu sunu halinde sınıfa sunuyor. Bizde diğer öğrencilerle birlikte olumlu ve olumsuz yönlerini konuşuyoruz."(OE6).

"Öğrenci merkezli, etkinlik temelli ders planlamalarını bu dersi sınıf ortamında uygulamalarını istiyorum"(OE9).

Katılımcılardan 9'u (f=16) dersin işlenişinde öğretmen merkezli uygulamalar yapmaktadırlar. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Öğretim sürecinde kullanılabilecek öğrenme ilkeleri ve öğretim süreci basamaklarının teorik kısmını ben anlatıyorum"(OE4).

"Dersin içeriğinde bu dersin iki saati teorik bilgi, iki saati uygulama olarak geçiyor. Fakat iki saat teorik iki saat uygulama olarak gittiğimizde dönem boyunca sıkıntı oluyor. Benim ders içerisinde kendi uygulamam, ilk 5-6 hafta teorik bilgi işliyorum"(OE8)

Katılımcılardan 7'si (f=11) dersin işlenişinde öğrencileri yaptıkları uygulamalar üzerinden değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Değerlendirme yaparken öğrencilerin ders öncesi yapmış olduğu hazırlıklar, malzememeler hazır mı, dersin başındaki sınıfa olan tutum ve davranışını göz önünde bulunduruyorum…"(OE1).

"Öğrencilerimizi bir rubrikle anlattıkları konuyu puanlıyoruz. Rubriğim 10 maddeden oluşuyor her bir maddeye 1 ile 10 arasında puanlar veriyorum oradan aldığı puan direk vize puanı oluyor."(OE5).

Katılımcılardan 9'u (f=9) dersin işlenişinde ilişkin yaptıkları değerlendirmelerde yazılı sınavlara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"…Final sınavında doğrudan öğrencilerin edindikleri tecrübeyi kağıda yansıtabiliyorlar mı onu ölçüyorum."(OE11).

*"Birinci dönem özel öğretim yöntemleri 1 dersinde hem vize hem final yapıyorum klasik sorulardan oluşuyor. Biraz içeriğinden bahsetmek istiyorum. Mesela geçen hafta vize yaptım vizede daha çok asal sayıları öğretmek için bir etkinlik tasarlayınız şeklinde veya bir problem veriyorum ve problem çözme adımlarını kullanarak çözmelerini istiyorum"(*OE5).

Katılımcılardan 5'i (f=5) dersin işlenişinde öğrencilere ödevler verip araştırma yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"…arada ödevler veriyorum, mesela bir konu veriyorum diyorum ki -siz öğretmen olsaydınız sıfatları hangi şekilde anlatırdınız?- bunu rapor halinde bana sunuyorlar"(OE10).

"…benim vermiş olduğum ödevlerle çocukların sahada yaptıkları uygulamaları sınıfa getirip onları paylaşmalarıyla bu uygulamalar gerçekleştirildi"(OE3).

Bu bulgular genel olarak ele alındığında öğretim elemanları dersin işlenişinde çoğunlukla öğrenci merkezli uygulamalara yer vermektedir.

3. Öğretim elemanlarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin öğretmen adaylarına kazandırmasını bekledikleri becerilere ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

"Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin öğretmen adaylarına kazandırması beklenen becerilere ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini içeren bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4
Öğretim Elemanlarının "Özel Öğretim Yöntemleri" Dersinin Öğretmen Adaylarına Kazandırması Beklenen Beceriler Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

Görüşme Sorusu		
Özel Öğretim yöntemleri dersinde öğrencilerin kazanmasını beklediğiniz beceriler nelerdir?	*f*	*n*
Yöntem ve tekniklerin kullanımı	11	7
Öğretmen olduğunu hissetme & Deneyim kazanma	5	3
Materyalleri tanıma ve kullanabilme	3	3
Sınıf yönetimi	2	2
İletişim becerisi	2	2
Öğretmenlik mesleğini öğrenme	1	1
Ölçme değerlendirme becerisi	1	1
Öğrenci seviyesine inebilme	1	1
Öğretim programı bilgisi	1	1

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla öğrencilerinin yöntem ve tekniklerin kullanımı becerisi kazandırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin öğretmen olduklarını hissetmesi, deneyim kazanması, materyal kullanma becerisi kazanma gibi becerileri kazanmaları şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılardan 7'si (f=11) derste öğrencilerinin yöntem ve teknikleri kullanabilme becerisi kazanmasını bekledikleri şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri ifadelerden bazıları şöyledir;

"Öğrendikleri yöntemleri alanlarında uygulayabilmeleri ve anlatacakları konuları somut hale getirebilmeleri"(OE4).

"Gerçekten işbirliğine dayalı öğretimden tutun, bütün metotlara kadar öğrencilerin her zaman sadece öğretmenlerini dinleyip. O soruların cevaplandırılmasından ziyade öğrendiklerini sahada nasıl uygulayabilir?...algısını vermeye çalıştık"(OE3).

Katılımcılardan 3'ü (f=5) derste öğrencilerinin öğretmen olduğunu hissetme ve deneyim kazanmalarını bekledikleri şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri ifadelerden bazıları şöyledir;

"Bu dersi almayan bir öğretmen adayı öğretmen olduğunu henüz hissedemiyor. Bir nebze olsun kendi uygulayarak ve diğer uygulayanları seyrederek deneyim kazanıyorlar"(OE1).

"Kendilerini öğretmen olarak hissetmeleri,…"(OE8).

Katılımcılardan 3'ü (f=3) derste öğrencilerinin materyalleri tanıma ve kullanabilme becerisi kazanmalarını bekledikleri şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri ifadeler şöyledir;

"Bu yöntemleri kullanarak kendilerinin ders içerisinde kullanılabilir materyaller yaratmaları"(OE7).

"Öğretim materyallerini tanıması amaçlanır."(OE6).

Katılımcılardan 2'si (f=2) derste öğrencilerinin sınıf yönetimi becerisi kazanmalarını bekledikleri şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri ifadeler şöyledir;

"Bu dersin öğrenciye kattığı en belirgin şey öğrenci bir defa kürsüyü kullanmasını, sınıfın karşısında nasıl durması gerektiğini ve bir sınıfı nasıl yönetmesi gerektiğini bunları öğrenmiş oluyor."(OE11).

"Pedagojik anlamda özellikle sınıf yönetimine etkin olarak nasıl katılabileceğini öğreniyor"(OE3).

Katılımcılardan 2'si (f=2) derste öğrencilerinin iletişim becerisi kazanmalarını bekledikleri şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri ifadeler şöyledir;

"Matematiksel dil, akıl yürütme, iletişim bunlar en önemli beceri diyebilirim özel öğretim yöntemleri dersinin kazandırdığı"(OE5).

"Sınıf karşısında konuşabilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri"(OE8).

Bunlara ek olarak katılımcılar dersin öğrencilere kazandırmasını bekledikleri becerilerle ilgili olarak öğretmenlik mesleğini öğrenme (n=1, f=1), ölçme değerlendirme becerisi (n=1, f=1), öğrenci seviyesine inebilme (n=1, f=1), öğretim programı bilgisi (n=1, f=1) kazandırması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların bunlara ilişkin verdikleri ifadeler şöyledir;

"Öğretmenlik mesleğini biraz öğrenmelerini bekliyorum"(OE10).

"Alternatif değerlendirme yöntemleri hususunda çok şey görüyorlar… bunlar öğretmen adaylarının kazanması gereken beceriler"(OE5).

"…amacım onların seviyesini yakalayabilmeleri. Bunun yanı sıra karşılarındaki kişinin anlayacağı şekilde bildiklerini aktarabilmelerini sağlamaktır."(OE8).

"Temel amaçlarımızdan bir tanesi daha önceden de belirttiğim gibi üçüncü sınıfa gelene kadar sosyal bilgiler dersi müfredatından bihaber olan öğretmen adaylarını öncelikli olarak bu programın bilgisinden haberdar etmek"(OE9)

Bu bulgular genel olarak ele alındığında öğretim elemanları dersin öğretmen adaylarına yöntem ve tekniklerin uygulanmasını görme ve kullanabilme becerisi kazandırmasını beklemektedirler.

4. Öğretim elemanlarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin işlenişinde karşılaşılan zorluklar ve aksaklıklara ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

"Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin işlenişinde karşılaşılan zorluklar ve aksaklıklara ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini içeren bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretim Elemanlarının "Özel Öğretim Yöntemleri" Dersinin İşlenişinde Karşılaşılan Zorluklar ve Aksaklıklara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Görüşme Sorusu *Dersin işlenişinde karşılaştığınız aksaklıklar (zorluklar) nelerdir?*	*f*	*n*
Sınıfların donanımı & Materyal eksikliği	8	7
Sınıf mevcutları & Zaman	6	5
Kaynak eksikliği	4	4
Öğrenci motivasyonu & KPSS	4	3
Anadil ve iletişim	1	1
Geleneksel öğretmen tipi alışkanlığı	1	1

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların dersin işlenişinde karşılaşılan zorluklar ve aksaklıklarla ilgili olarak en fazla sınıfların donanımı ve materyal eksikliği, sınıf mevcutlarının fazla olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılardan 7'si (f=8) dersin işlenişinde karşılaşılan zorluklar ve aksaklıklarla ilgili olarak sınıfların donanımı ve materyal eksikliğinin olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri ifadelerden bazıları şöyledir;

"Sınıflarımız ders için çok uygun değil. Çünkü yansı kullanma dışında yapabileceğimiz uygulama yok, hatta çoğu zaman öğrenciler duvarlara karton falan yapıştırıyorlar sökerken duvarların boyaları kalkıyor. Küçük bir drama salonu ya da akıllı tahta bulunan daha donanımlı sınıflar olabilir."(OE11).

"Dersi anlatırken karşılaştığım en büyük zorluklardan bir tanesi özel öğretim yöntemleri dersine ait bir sınıfın olmayışıdır. Özel öğretim yöntemleri dersi dediğimizde aklımıza gelen şey bence tam donanımlı kullanım alanı geniş, her türlü malzemenin, materyalin öğretmen adaylarınca bulabileceği bir sınıf ortamı olmalı. Ama normal sıra düzeninde sıraların sabit, bir tahta ve projeksiyondan ibaret sınıflarda biz bu dersi gerçekleştirdiğimiz için bu dersten istediğimiz verimi alamıyoruz. Karşılaştığımız en büyük sorun ve zorluk bu"(OE9).

Katılımcılardan 5'i (f=6) dersin işlenişinde sınıf mevcutlarının ve buna bağlı olarak ders için ayrılan zamanın yeterli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri ifadelerden bazıları şöyledir;

"En büyük sıkıntımız sınıf mevcutları çok fazla (50 kişi) ve 50 kişiyle müfredatı ve zamanı ayarlamak çok zor."(OE1).

"Ders saati süreleri bazen problem oluyor. Uygulama sürecinde sınıfında kalabalık olduğu için çok sorun yaşıyoruz, çünkü hem teorik hem uygulama derslerinin 50 şer kişilik sınıflarda yetişmesi maalesef mümkün değil."(OE9).

Katılımcılardan 4'ü (f=4) dersin işlenişinde karşılaşılan zorluklar ve aksaklıklarla ilgili olarak kaynak eksikliğinin olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri ifadelerden bazıları şöyledir;

"Özel öğretim yöntemleriyle ilgili matematik alanında yazılmış hiç kitap yok. En temel eksikliğimiz kaynak eksikliği."(OE4).

"Türkiye'de sosyal bilgiler dersine ait özel öğretim yöntemleri dersi konusunda detaylı bir şekilde hazırlanmış ders kitabı maalesef bulunmamakta."(OE9).

Katılımcılardan 3'ü (f=4) öğrenci motivasyonunun ve KPSS kaygısının dersin yürütülmesini olumsuz etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri ifadeler şöyledir;

"Özellikle özel öğretim yöntemleri dersi II son sınıfa denk geliyor. Son sınıf olduğu için KPSS ye hazırlanıyorlar. Açıkçası buda bizi biraz ikilemde bırakıyor şimdi KPSS ye de çalışıyorlar."(OE2).

"Öğrenciler üçüncü sınıfa ya da dördüncü sınıfa geldiklerinde artık KPSS sınav kaygısı gibi bir takım kaygıların peşine düştükleri için bu dersler gerek önemi görmüyor."(OE9).

Dersin işlenişinde karşılaşılan zorluklar ve aksaklıklarla ilgili olarak katılımcılardan 1'i (f=1) anadil ve iletişimin, 1'i (f=1) öğrencilerin geleneksel öğretmen tipi alışkanlıkları ve algılarının dersin yürütülmesini olumsuz etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri ifadeler şöyledir;

"birde şöyle bizim özel bir sıkıntımız var ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle sıkıntı yaşıyoruz. Çünkü Türkçe dersi işte konuşma becerisinin verilmesi gereken bir ders, öğretmenin model olması gerekiyor çocuk konuşamıyor ki konuşma eğitimini de yaptırsın"(OE10).

"Öğrenciler geleneksel öğretmen tipine alıştıkları için, etkinlik temelli matematik öğretimi ve bu problem çözmeyi merkeze alan matematik öğretmeni onlara çok ilginç geliyor. Onları bu konuda ikna etmeye zorlanıyorum."(OE5).

Bu bulgular genel olarak ele alındığında dersin yürütülmesinde karşılaşılan en önemli aksaklıklar dersin yapıldığı sınıfların donanımsal olarak yetersiz oluşu ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır.

5. Öğretim elemanlarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin daha etkin hale getirilmesine ilişkin önerileri ile ilgili bulgular

"Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin daha etkin hale getirilmesine ilişkin önerilere yönelik öğretim elemanlarının görüşlerini içeren bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretim Elemanlarının "Özel Öğretim Yöntemleri" Dersinin Daha Etkin Hale Getirilmesine İlişkin Önerilerinin Dağılımı

Görüşme Sorusu		
Dersin daha etkin hale getirilmesi için önerileriniz nelerdir?	*f*	*n*
Kaynak ve alt yapının iyileştirilmesi	7	3
Dersin alan eğitimcileri tarafından verilmesi	4	3
Ders süresinin ve sayısının artırılması	2	2
Sınıf mevcutlarının azaltılması	3	2
İlköğretim uygulama sahası	3	2
Kullanılan yöntem ve tekniklerde somut örnekler	1	1
MEB'deki işleyişten/uygulamalardan haberdar olma	1	1

Tablo 6 incelendiğinde katılımcılar dersin daha etkin hale getirilmesi için kaynak ve alt yapının iyileştirilmesi, dersin alan eğitimcileri tarafından verilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması ve ders süresi ve sayısının artırılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Katılımcılardan 3'ü (f=7) dersin daha etkin hale getirilmesi için kaynak ve alt yapının iyileştirilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri ifadeler şöyledir;

"Özellikle yabancı dil öğretiminde, iyi bir dil laboratuvarına sahip olması gerekli"(OE3).

"Bu derse ilişkin özel bir laboratuvar olmalı. İçerisinde gerekli materyallerin, akıllı tahtanın ve diğer araç gereçlerin olduğu bir laboratuvar olabilir... Müzik eğitimcilerinin yazdığı farklı kaynaklar olmalı elimizde"(OE7).

Katılımcılardan 3'ü (f=4) dersin daha etkin hale getirilmesi için dersin alan eğitimcileri tarafından verilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri ifadeler şöyledir;

"Bir kere kesinlikle bu dersin uzmanları girmeli, alanda doktora yapmış alan eğitimcileri"(OE10).

"…yani konunun gerçekten alanında uzmanlaşmış kişiler tarafından verilmesi çok daha etkili olur."(OE11).

"Öncelikli olarak birinci söylemem gereken husus pedagojik kökenli olmayan hocaların özel öğretim yöntemleri sürecine çok fazla karışmamaları gerektiğidir. Bu en temel hususlardan birisidir."(OE9).

Katılımcılardan 2'si (f=2) dersin daha etkin hale getirilmesi için dersin süresinin ve sayısının artırılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri ifadeler şöyledir;

"Önceki yıllara MEB de çalışan bir öğretmen olarak, bizim orda yaptığımız ile alan bilgisi olarak üniversitede verdiğimiz bilgilerin hemen hemen hiç alakası yok gibi. Biz orada çok hafif şeyler öğretiyoruz burada çok ağır şeyler anlatıyoruz. Dolayısı ile bu kadar yoğunluk yerine alan derslerinin daha basite indirilip özel öğretim yöntemleri dersi saatinin daha da arttırılması olabilir."(OE2).

" Ders sayılarının artırılması gerektiğini düşünmüyorum"(OE1).

Katılımcılardan 2'si (f=3) dersin daha etkin hale getirilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri ifadeler şöyledir;

"Benim önerim özellikle sınıf mevcutlarının mümkün olduğu kadar azaltılması, belirli sayıda olması gerektiğini düşünüyorum."(OE3).

"Sınıfların sayısının, öğrenci sayısının azalması"(OE10).

Katılımcılardan 2'si (f=3) dersin daha etkin hale getirilmesi için uygulamaların ilköğretim sahasında yapılmasını gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri ifadeler şöyledir;

"Öğrendiklerini tatbik edeceği bir uygulama sahası, alanı, sınıfı olmalı. En azından ikinci dönem için."(OE5).

"Öğrencilerin özel öğretim yöntemleri dersinde öğrendiklerini ilköğretimde uygulayabilmesi gerekir ya da okul deneyimi ile birlikte yürüyebilir. Çünkü; öğrencilerden -buradaki arkadaşlarımız büyük bunlar çocuk olsa daha iyi ders işleyebiliriz- şeklinde dönütler almaktayız"(OE2).

Bunlara ek olarak, katılımcılardan 1'i (f=1) derste kullanılan yöntem ve teknikler için öncesinde somut örneklerin verilmesi, 1'i (f=1) derste kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili MEB'deki işleyiş ve uygulamalardan haberdar olabilmenin dersi daha etkin hale getirebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların bunlara ilişkin verdikleri ifadeler şöyledir;

"Öğretim elemanının derste kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulamasını kendi yapması gerekiyor. Yani normal bir ilköğretim sınıfındaymış gibi o yöntem ve tekniği sınıfında uygulaması ve öğrencilerin ilk olarak uygulamayı öğretim elemanından görmesi lazım."(OE2).

"MEB okullarındaki uygulama eksikliklerden haberdar olsak mesela ona göre dersin yönünü oraya yoğunlaştırabiliriz ve böyle çok daha verimli olabilir. Yani MEB'deki uygulamalarda karşılaşılan problemlerden haberdar olsak ve onun geri dönütü olsa ve o derslerde özellikle oralara vurgu yapılabilir."(OE4)

Bu bulgular genel olarak ele alındığında kaynak ve alt yapının iyileştirilmesi, dersin alan eğitimcileri tarafından verilmesi, ders sürelerinin ve sayısının artırılması, sınıf mevcutlarının

azaltılması ve dersin uygulama kısmında ilköğretim öğrencileri ile birlikte çalışma, dersin daha etkin hale getirilmesi için yapılan önerilerdir.

Eğitim fakültelerindeki "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin yürütülmesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ile ilgili bulgular

Aşağıda öğretmen adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin yürütülmesine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

6. Öğretmen adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin içeriğine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

"Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin içeriğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini içeren bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" Dersinin İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Görüşme Sorusu		
Dersin içeriğinde gördünüz konular nelerdir?	*f*	*n*
Genel strateji, yöntem ve teknikler	11	9
Materyal kullanımı	9	8
Öğretim programı	9	7
Ders kitapları	7	6
Temel bilgiler ve Kavramlar	5	4
Alan strateji, yöntem ve teknikleri	5	3

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların dersin içeriğinde yer verdikleri konulardan öne çıkanların genel öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, öğretim programı, alan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, materyal kullanımı, alana ilişkin temel bilgiler çalışma ve ders kitapları olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan 9'u (f=11) dersin içeriğinde genel strateji, yöntem ve teknikler hakkında bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin dersin içeriğinde verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Genel olarak yöntemlere, stratejilere yönelik bilgiler aldık"(OGR11).

"Strateji yöntem teknik hedef hani bunların tanımlarını gördük buluş yöntemi, yapılandırmacı yaklaşım, sunuş yöntemlerini v.b konuları. gördük"(OGR15).

Katılımcılardan 8'i (f=9) dersin içeriğinde materyal kullanımı hakkında bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Materyal kullanıyoruz mesela afişler, uygulama etkinlikleri vs. Kendi bölümümüze ait materyalleri bizler düşünüp bulduk."(OGR4).

"Matematik öğretimine uygun görseller, materyaller hazırladık."(OGR6).

Katılımcılardan 7'si (f=9) dersin içeriğinde öğretim programı hakkında bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Talim terbiye kurulunun milli eğitim bakanlığı öğretim programından bazı kazanımları öğrendik… Matematik alanına özel öğretim programından faydalandık."(OGR8)

"2005 deki programı inceledik"(OGR15).

Katılımcılardan 6'sı (f=7) dersin içeriğinde çalışma ve ders kitaplarına hakkında bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"I. Dönem 7.sınıf, II. Dönem ise 8.sınıf kitabını inceledik"(OGR14).

"… öğrenci çalışma kitaplarını kullanmıştık."(OGR6)

Katılımcılardan 4'ü (f=5) dersin içeriğinde alana ilişkin temel bilgiler hakkında bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Beden eğitimi tarihçesi, Selim Sırrı Tarcan hayatı."(OGR1)

"Eğitimin amacını, kültürlemeyi, formal eğitimi gördük. Ayrıca bir öğretmenin derste işleyişini neler etkiliyor?..."(OGR10).

Katılımcılardan 3'ü (f=5) dersin içeriğinde alan öğretimi, öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Müzik dersine ait yöntemleri görüyoruz, mesela suzuki, kodali, orf yöntemi gibi.."(OGR11).

"5E yönteminin özellikle fen bilgisi öğretiminde etkili olduğunu, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını kontrol etmede daha etkili olduğunu söyledi"(OGR3).

Bu bulgular genel olarak ele alındığında öğretmen adayları ders içeriğinde genel yöntem ve tekniklere yer verildiğini belirtmişlerdir.

7. Öğretmen adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinde yaptıkları uygulama ve çalışmalara ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

"Özel Öğretim Yöntemleri" dersinde yaptıkları uygulama ve çalışmalara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini içeren bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" Dersinde Yaptıkları Uygulama ve Çalışmalara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Görüşme Sorusu		
Dersin yürütülmesine ilişkin yaptığınız uygulamalar ve çalışmalar nelerdir?	*f*	*n*
Öğrenci merkezli uygulamalar	23	15
Uygulamaların değerlendirilmesi	16	11
Teori öğretmen merkezli	12	9
Yazılı sınavlar	11	10

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu dersin işlenişinde öğrenci merkezli uygulamalar, öğretmen merkezli konu anlatımları yapılmakta, yaptıkları uygulamalar ve yazılı sınavlar üzerinden değerlendirmeye tabi tutulduklarına dair bilgiler vermektedir.

Katılımcılardan 15'i (f=23) dersteki çalışmalarda öğrenci merkezli uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Özel Öğretim Yöntemleri I de grup şeklinde anlatım yapmıştık, OOY2'de bireysel olarak anlatım gerçekleştirdik."(OGR13).

"Olumlu ve olumsuz olarak gruplara ayrıldık. Olumlu grup onu anlatan öğrencilerin en olumlu yönlerini açıkladı. Olumsuz grup ise bu konuda görülen eksiklikleri söyledi. Daha sonra sınıfça katıldık konuya ve herkes gördüğü olumlu olumsuz yönleri söyleyerek eksikliklerin görülüp düzeltilmesine yardımcı oldu."(OGR4).

Katılımcılardan 11'i (f=16) dersteki çalışmalarda ders içerisinde yapılan uygulamaların değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Hocamız biz anlatım yaptıktan sonra eksiklerimizi, ses tonumuzu, materyal kullanımlarımızı değerlendirdi."(OGR14).

"dersin değerlendirmesinde 30 puanı olumlu gruplarda, 30 puanı olumsuz gruplardan veriyor. 30 puanı da hocamız sınıf yönetimimizden, konuyu anlatışımızdan veriyor. Geriye kalan 10 puanı ise bize yapılan eleştirilerden alıyoruz."(OGR4).

Katılımcılardan 9'u (f=12) dersteki çalışmalarda teorik bilgilerin verildiği öğretmen merkezli uygulamaların olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Geçen dönem uygulama yapmadık. Sadece hocamız yöntemlerin nasıl kullanıldığını örnekler vererek anlattı bize. Hocamız bize kendi yaptığı uygulamaları anlattı."(OGR1).

"Geçen dönem yöntemlerden bahsetmişti hocamız. Onları nasıl kullanabileceğimizi ve öğrenciler üzerindeki etkilerini gördük."(OGR9).

Katılımcılardan 10'u (f=11) dersteki çalışmalarda yazılı sınavların bulunduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Sınavda ise metin örneği verdi ve bu metni anlatacak olsaydınız ne gibi sorular sorardınız, bu metinden çıkardığımız fikirler, metnin başlığı gibisinden sorular sordu. Hani Türkçede konuyu daha iyi nasıl öğretirdik o öğrenme sürecini nasıl planlardık gibisinden sorular sordu."(OGR14).

"Final sınavında bize öğrettikleri ile konu anlatımını nasıl hazırlamamız gerektiği konusunda yazılı sınav yaptı."(OGR12).

Bu bulgular genel olarak ele alındığında dersin yürütülmesinde öğrenci merkezli uygulamalar ağırlıklı olmak üzere öğretmen merkezli konu anlatımlarının da olduğu belirtilmiştir.

8. Öğretmen adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin kendilerine sağladığı katkılara ilişkin olumlu görüşleri ile ilgili bulgular

"Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin sağladığı katkılara ilişkin öğretmen adaylarının olumlu görüşlerini içeren bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" Dersinin Kendilerine Sağladığı Katkılar İle İlgili Olumlu Görüşlerinin Dağılımı

Görüşme Sorusu *Dersin size ne tür katkılar sağladığını/sağlayacağını düşünüyorsunuz?*	*f*	*n*
Alan öğretimi bilgisi	11	9
Yöntem ve tekniklerin uygulamaya dökülmesi	7	5
Sınıf karşısında heyecanımı yendim	5	4
Sınıf yönetimi	3	2
Okul uygulamaları için deneyim sağladı	2	1
Öğrenci seviyesine inebilme	2	1
İletişim ve sosyalleşme	1	1
Kavram yanılgılarını giderdi	1	1

Tablo 7'da görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu dersin alan öğretim bilgisi, yöntem ve tekniklerin uygulamaları, heyecanı yenme, sınıfa hakim olma gibi katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan 9'u (f=11) dersin alan öğretim bilgisi konusunda katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Bu ders sayesinde ben sosyal bilgiler dersinin ne olduğunu öğrendim. Öğrenciye ne kazandırmam gerektiğini öğrendim."(OGR12).

"10 yıldır bağlama çalıyorum. Ama bunu nasıl öğreteceğimi bilmiyordum. Bu derste notaların değerlerini, nota isimlerini ya da bağlama çalma tekniklerini filan öğrenciye somut hale getirip daha iyi nasıl anlatabilirim konularında bilgi sahibi oldum."(OGR9)

Katılımcılardan 7'si (f=5) dersin yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanabileceği konusunda katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"sürekli karıştırdığım yöntem ve teknikleri uygulamalı olarak görmeme yardımcı oldu"(OGR3).

"Sadece sunuş yoluyla öğrenme olmadığını gördük. Farklı yöntemleri öğrendik ve bunları nasıl uygulamaya koyacağımızı öğrendik."(OGR8).

Katılımcılardan 4'ü (f=5) dersin sınıf karşısında heyecanlarını yenmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"…ben çok heyecanlıydım ve topluluk önünde konuşamazdım. Bu uygulamalardan sonra ben çok rahatladım"(OGR12).

"Biraz daha rahat olmayı öğrendik yani tahtaya çıkınca heyecanlanmadık bu heyecanımızı yendik…Topluluk önüne çıkınca oluşan heyecanı yendik."(OGR14).

Katılımcılardan 2'si (f=3) dersin sınıf yönetimi becerisi kazandırdığını belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Öğretmenin sınıftaki hakimiyetini tecrübe etmiş olduk"(OGR13).

"Sınıfa hakim olabilmeyi öğrendik"(OGR16).

Katılımcılardan 1'i (f=2) öğrenci seviyesine inebilmeyi öğrendiğini, 1'i (f=2) okul uygulamaları için deneyim sağladığını, 1'i (f=1) iletişim becerisi ve sosyalleşmeyi sağladığını, 1'i (f=1) kavram

yanılgılarını giderdiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bunlara ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"İnsan yavaş yavaş öğrenci seviyesine inmeyi öğreniyor. Öğrencilerle nasıl konuşmamız gerektiğini öğreniyoruz, 5. Sınıf öğrenci ile 7. Sınıf öğrencisiyle aynı şekilde konuşamazsın bunu öğrendim." (OGR12).

"Bu sene son sınıfım staja gidiyorum geçen yılda eğitim programları ve kitaplar dahilinde yaptığımız konu anlatımlarını bu sene stajda görüyorum. Biz de geçen seneden gördüğümüz için ön hazırlık olarak bizim için çok faydalı oldu"(OGR16).

"…hiç sınıfla konuşmuyordum sosyalleşmemi sağladı"(OGR3).

"Kavram yanılgılarını giderdi bizim için."(OGR6)

Bu bulgular genel olarak ele alındığında dersin öğretmen adaylarına alan öğretim bilgisi, yöntem ve tekniklerin kullanımı ve topluluk karşısında heyecanlarını yenme gibi hususlarda beceri kazandırdığını belirtmişlerdir.

9. Öğretmen adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin yürütülmesine ilişkin olumsuz görüşleri ile ilgili bulgular

Öğretmen adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin yürütülmesine ilişkin olumsuz görüşlerini içeren bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" Dersinin Yürütülmesine İlişkin Olumsuz Görüşlerinin Dağılımı

Görüşme Sorusu		
Dersin yürütülmesine ilişkin olumsuz görüşleriniz nelerdir?	*f*	*n*
Teorik bilgi & Kaynak eksikliği	7	5
Yaş Grubu	6	5
Grup Değerlendirmeleri	2	2
Sınıf Mevcutları & Zaman	2	1
KPS Sınavı	1	1

Tablo 10'da görüldüğü gibi katılımcılar dersin yürütülmesine ilişkin yaptıkları uygulamalar öncesi yeterince teorik bilgi alamadıklarını, kaynak eksikliği, uygulamalardaki yaş grubu, grup değerlendirmeleri, sınıf mevcutları ve KPS Sınavını olumsuz görüş olarak belirtmişlerdir.

Katılımcılardan 5'i (f=7) dersin yürütülmesine ilişkin olarak teorik bilgi ve kaynak eksikliği olduğu yönünde olumsuz görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Alanımızla ilgili kaynak sıkıntısı olduğu için bu dersin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Sadece eksikliklerimizi görmemiz için bizlere yardımcı oluyor"(OGR11).

"Olumsuz olarak söyleyebileceğim hiç bilgi verilmeden ders planı hazırlayarak konuyu anlattık. Konu anlatımı öncesinde bilgi verilebilirdi."(OGR12)

Katılımcılardan 5'i (f=6) dersin yürütülmesine ilişkin ders anlattıkları grubun yaş düzeyini olumsuz görüş olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Ayrıca sınıfta anlatım yaptığımızda 6. Sınıf öğrencisi üzerinden anlatımı gerçekleştirip sorulara ona göre hazırlık yapıyoruz. Fakat sınıftan bir 6. Sınıf öğrencisi gibi değil de üniversite öğrencisi gibi sorular geliyor. Buda anlatımımıza yansıyor"(OGR2).

"Anlattığımız kişiler üniversite öğrencisi fakat anlattığımız konular ilkokul, ortaokul seviyesinde olduğu için arkadaşlarımızın dikkatini toplamak zor oldu."(OGR8).

Katılımcılardan 2'si (f=2)dersin yürütülmesine ilişkin yapılan grup çalışmalarını uygun bulmadıkları, 1'i (f=1) KPSS'den dolayı vakit ayıramadıkları, 1'i (f=1) sınıf mevcutlarından dolayı verilen sürenin yetersiz olduğu yönünde olumsuz görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir;

"Hocamız grup değerlendiriyor fakat gruptan bazıları çok çalışıyor bazıları çok aktif değil. Bireysel olsaydı daha iyi olurdu yani. Çünkü herkes görevini tam olarak yerine getirmiyor."(OGR3)

"geçen yıl ikinci dönem olsa bu çalışma daha iyi olurdu çünkü KPSS öğrencisiyiz üç haftamızı ona veriyoruz"(OGR3).

"Sürenin kısıtlı olması etkinlik ve yöntemleri kullanmamızda sıkıntı yaşamamıza neden oluyordu… Zaman problemi olduğu için sınıf mevcutları fazla olduğu için uygulama kısmında eksiklikler olabilir."(OGR6).

Bu bulgular genel olarak ele alındığında dersin yürütülmesine ilişkin olarak öğretmen adayları uygulama öncesinde teorik bilgi verilmemesini, kaynak eksikliğinin olmasını belirtmişlerdir.

10. Öğretmen adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin daha etkin hale getirilmesine ilişkin önerileri ile ilgili bulgular

"Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin daha etkin hale getirilmesine ilişkin önerilerine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini içeren bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11
Öğretmen Adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" Dersinin Daha Etkin Hale Getirilmesine İlişkin Önerilerinin Dağılımı

Görüşme Sorusu		
Dersin daha etkin hale getirilmesi için önerileriniz nelerdir?	*f*	*n*
Uygulama ayağı (İlköğretim)	4	3
Uygulama öncesi bilgi ve örnek uygulamaların verilmesi	4	3
Uygulamaların sayısının artırılması	3	2
Uygulamaların bireysel olması	2	2
Sınıfların donanımlarının iyileştirilmesi	1	1

Tablo 11'de görüldüğü gibi katılımcılar dersin daha etkin hale getirilmesi ile ilgili olarak ders içerisinde yapılan uygulamaların ilköğretimdeki öğrencilerle yapılması, uygulamalar öncesi daha fazla bilgi ve uygulama örnekleri verilmesi, uygulamaların sayılarının artırılması, uygulamaların bireysel olması ve sınıf donanımlarının iyileştirilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Katılımcılardan 3'ü (f=4) dersteki uygulamaların ilköğretim öğrencileri ile yapılması yönünde öneride bulunmuştur. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgiler şöyledir;

"Bu dersin 3. sınıfta değil de son sınıfta staj yaparken olsaydı, okulda uygulama yapardık ve daha etkili olurdu."(OGR14).

"Konu anlatımlarını üniversitemizdeki kendi sınıfımıza anlatacağımıza normal bir 6. Sınıfta anlatsak daha güzel olur."(OGR2).

Katılımcılardan 3'ü (f=4) uygulamalardan önce daha fazla bilgi ve uygulama örneklerinin verilmesi yönünde öneride bulunmuştur. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgiler şöyledir;

"Daha önceden bize bilgilendirme yapılabilirdi. Daha sonra uygulamayı yapsaydık bu bizim için daha iyi olurdu"(OGR12).

"Daha önceden hiç görmediğimiz için yapacağımızı kestiremiyoruz. Uygulamaya çalışıyoruz ama bunun örneklerinin daha çok olması daha iyi olurdu."(OGR9).

Katılımcılardan 2'si (f=3) dersteki uygulamaların sayısının artırılması yönünde öneride bulunmuştur. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgiler şöyledir;

"Bizlerin daha fazla pratik kazanması için uygulamaların sayısı arttırılabilir. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak daha fazla sunum yaptırılabilirdi."(OGR4).

"Şuan dersi işleyişimizde yeterli fakat sunum sayısı arttırılabilir. 1 sunum bizim için eksik yönlerimizi görmemize yardımcı oldu, eleştiri alarak hatalarımızı gördük. 2. sunum olsaydı kendimizi tam olarak ifade edebilirdik."(OGR16).

Katılımcılardan 2'si (f=2) uygulamaların bireysel olarak yapılması, 1'i (f=1) sınıfların donanımlarının iyileştirilmesi gerektiği yönünde öneride bulunmuştur. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgiler şöyledir;

"Yeterli olacağını düşünüyorum. Sadece bireysel olsaydı daha etkili olurdu kanaatindeyim."(OGR15).

"Bireysel olabilirdi, gruptan birisi kötü yaptığında diğerleri de kötü puan alıyor."(OGR3).

"Laboratuvarlarımız bir üniversite seviyesinde değil. Yeterli olması sağlanabilir ki bu aynı zamanda özel öğretim yöntemleri dersi içinde zengin materyal ortamı sağlar"(OGR2)

Bu bulgular genel olarak ele alındığında dersin daha etkin hale getirilmesi için ders içerisinde yapılan uygulamaların ilköğretim kademesinde yapılması, uygulama öncesi öğretim elemanları tarafından daha fazla bilgi ve örneklerin verilmesi şeklinde öneriler getirilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretim elemanları dersin içeriğinde daha çok öğretim strateji, yöntem ve teknikler üzerine odaklanmaktadır. Kodlamalardaki katılımcı sayılarına bakıldığında, Özel Öğretim Yöntemleri dersi için YÖK tarafından belirlenen içerikte strateji, yöntem ve teknikler dışında kalan konulara çoğu bölümde az yer verilmektedir.

Öğretmen adaylarının dersin içeriğine ilişkin verdikleri bilgiler genel olarak öğretim elemanlarının görüşleri ile uyuşmaktadır. Yalnız öğretmen adayları ders içerisinde gördükleri ve uygulamasını yaptıkları yöntem ve tekniklerin genel yöntem ve teknikler olduğunu, ders içerisinde öğretim programı paralelinde kazanımlara odaklı alana özel önerilen yöntem ve teknikler konusunda öğretim elemanı tarafından vurgu yapılmadığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde öğretmen adayları özel öğretim yöntemleri dersinin içeriğinde, materyal kullanımına; öğretim programı, ders ve çalışma kitaplarının incelenmesine; ve alana ilişkin temel bilgilere yer verildiğini belirtmişlerdir. Ancak, dersin içeriğine yönelik olarak, öğretim elemanları tarafından verilen özel alan bilgisi ve uygulamalar ile ölçme değerlendirme konularında öğretmen adayları görüş belirtmemişlerdir. Bu sonuç, Demir (2012)'in Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ile ilgili araştırmasında elde ettiği bulgu ve Özel öğretim yöntemleri dersi için yaptığı önerilerle uyuşmaktadır. Buna göre Özel Öğretim Yöntemleri derslerinde daha önce kazanılan becerilerin daha çok alana özel örneklerle desteklenmesi gerektiği önerilmiştir.

Dersin yürütülmesi sürecinde hem öğretim elemanları hem de öğretmen adayları derste çoğunlukla öğrenci merkezli uygulamaların yanında, teorik bilgilerin verildiği öğretmen merkezli uygulamaların da yapıldığını belirtmektedirler. Dersin değerlendirme aşamasında ise öğretim elemanları öğrencilerin performansını, yapılan uygulamalar, yazılı sınavlar ve ders içerisinde verilen araştırma ödevleri üzerinden değerlendirmektedirler.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre dersin öğretmen adaylarına kazandırması beklenen beceriler; yöntem ve tekniklerin uygulanmasını görme ve kullanabilme becerisi, bu ders sayesinde artık öğrenci modundan uzaklaşıp kendilerini öğretmen olarak hissetmeleri ve deneyim kazanmaları, materyalleri tanıma ve kullanabilme, sınıf yönetimi, sınıf karşısında kendilerini ifade etme gibi becerilere de sahip olmaları şeklindedir. Bunun yanında, özel öğretim yöntemleri dersinin öğretmen adaylarına kazandırması beklenen beceriler arasında "öğretim programı bilgisinin" yalnızca bir öğretim elemanı tarafından ifade edilmesi, YÖK'ün belirlediği ders içeriğine ters düşmektedir. Çünkü bu içerikte "öğretim programı bilgisi" özellikle vurgulanmaktadır.

Öğretim elemanlarının görüşlerine paralel olarak öğretmen adayları dersin kendilerine alan öğretim bilgisi, yöntem ve tekniklerin kullanımı ve topluluk karşısında heyecanlarını yenme gibi hususlarda beceri kazandırdığını belirtmişlerdir. Bu sonuç Küçükoğlu ve diğerlerinin (2012) Özel Öğretim Yöntemleri dersi kapsamında yapılan mikro öğretim uygulamaları ile ilgili yaptıkları araştırma bulguları ile uyuşmaktadır.

Özel Öğretim Dersinin işlenişinde karşılaşılan en önemli aksaklık dersin yapıldığı sınıfların donanımsal olarak yetersiz oluşudur. Aynı şekilde sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve bundan kaynaklanan zaman problemlerinin olması derste karşılaşılan diğer aksaklıktır. Buna göre sınıf mevcutları ve özellikle alan derslerinde kullanılan araç gereçlerin sağlanması öğrenci başarısı ile motivasyonunda etkili faktörlerdir ve bu sonuç Gökalp (2006)'ın yaptığı araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği programlarında Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin son sınıfta olması nedeniyle öğretmen adaylarında KPSS'den dolayı yaşanan motivasyon eksikliğinin olması Çepni, Ayas, Johnson, ve Turgut (1997)'un çalışmasındaki bulgu ile de örtüşmektedir.

Öğretmen adayları, dersin içeriği hakkında kendilerine yeterince teorik bilgi verilmemesini, kaynak eksikliğinin olmasını, uygulamaların kendi akranlarına ilkokul ve ortaokuldan alınmış bir konunun anlatımı şeklinde yapılmasını ve dersin değerlendirilmesindeki grup değerlendirmelerinin

objektif olmamasını olumsuz görüş olarak belirtmişlerdir. Bu durum, Gömleksiz ve Koç (2012)'un akran değerlendirmenin olumsuz yönüne ilişkin elde ettiği sonuçla uyuşmaktadır. Bir diğer olumsuz görüş öğretmen adaylarının KPSS'den dolayı derse fazla vakit ayırmak istemedikleri şeklinde olup, dersin son sınıfta yürütüldüğü bölümlerdeki öğretim elemanlarının söylemleri ile uyuşmaktadır. Buna göre, ilgili bölümlerde Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin son sınıfta bulunması bir sınırlılık olarak görülebilir.

Kaynak ve alt yapının iyileştirilmesi, dersin alan eğitimcileri tarafından verilmesi, ders sürelerinin ve sayısının artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve dersin uygulama kısmında ilköğretim öğrencileri ile çalışma dersin daha etkin hale getirilmesi için yapılan önerilerdir. Bunlardan dersin alan eğitimcileri tarafından verilmesi gerektiği bulgusu, YÖK (2007)'ün belirlediği öğretmen eğitimi programlarının uygulanmasındaki esaslar ile uyuşmaktadır. Yalnız araştırmaya katılan öğretim elemanlarının verdikleri bilgilerden hareketle hemen hemen hepsinin alan eğitimcisi olması sebebiyle bu bulgu, alanın ilköğretim kademesindeki uygulamalarına hakim olan belki de ilköğretim kademesinde daha önceden görev yapmış kişiler tarafından verilmesinin daha iyi olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Dersin daha etkin hale getirilmesi ile ilgili olarak ulaşılan sonuç, ders içerisinde yapılan uygulamaların ilköğretim kademesinde yapılmasının, uygulama öncesi öğretim elemanları tarafından daha fazla bilgi ve örneklerin verilmesinin, ders içerisinde yapılan uygulamaların sayısının artırılmasının ve bazı bölümlerde gruplar halinde yapılan uygulamaların bireysel olmasının dersi daha etkin hale getireceği şeklindedir. Derste yapılan uygulamaların sayısının artırılması önerisi Akpınar, Çolak ve Yiğit (2012)'in Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yaptıkları araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen yukarıdaki sonuçlardan hareketle şunlar önerilebilir;

- Derste daha çok alana özel kullanılan yöntem ve tekniklere ağırlık verilerek bu yöntem ve tekniklerle ilgili somut örneklerin sayısı artırılabilir.
- Alan öğretimine yönelik MEB öğretim programları, çalışma kitapları ve örneklerinin incelenmesi hususunda yapılan uygulamalara daha fazla ağırlık verilebilir.
- Sınıf mevcutları azaltılarak öğretmen adaylarının bireysel ve daha fazla uygulama yapma imkânı sağlanabilir.
- Özel Öğretim Yöntemleri dersi için her bölümde özel donanımlı uygulama sınıfları oluşturulabilir.
- Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin son sınıfa (7.Dönem) denk geldiği bölümlerde ders daha erkene çekilebilir veya KPSS 'de yapılan alan sınavları kapsamında Özel Öğretim Yöntemleri dersine önem verilebilir.
- MEB okullarında alan öğretimine yönelik yapılan uygulamalar ve varsa yaşanan sorunlar konusunda fakültelerle işbirliği yapılarak, Özel Öğretim Yöntemleri derslerinin içeriğinde bu konular üzerine ağırlık verilebilir.
- Ders içerisindeki uygulamaların ilköğretim kademesindeki öğrencilerle yapılmasını sağlayacak ortamlar oluşturulabilir.

Kaynakça

Akpınar, M., Çolak, K. ve Yiğit, E. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 36*, 41-67.

Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi* (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Alkan, C. ve Kurt, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri- disiplinlerin öğretim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aylanç, M. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özel öğretim yöntemleri dersi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar: Bilgilendirici ve öğretici metinler örneği. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *31*, 333-350.

Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi* (3.Basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.

Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, fenbilgisi öğretimi I dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 9-18.

Birinci, E. (2008). *Materyal tasarımı ve geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenmenin kullanılmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çelikkaya, T. ve Koç, İ. (2015). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin drama yöntemine ilişkin yeterlilikleri. *IJOESS, 6*(21), 199-222.

Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, F. (1997). *Fizik öğretimi*. Yök/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara: YÖK.

Demir, S. (2012). *Eğitim fakülteleri programı kapsamında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gökalp, M. (2006). Üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2006), 72-81.

Gömleksiz, M. ve Koç, A. (2012). Bilgisayar kullanımı öğretiminde akran değerlendirme. *e-Journal of New World Sciences Academy*, *7*(1), 149-154.

Güneş, M. ve Demir, S. (2013). Endokrin sistem konusunun altı şapkalı düşünme tekniğiyle anlatılmasının öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 10*(2), 101-115.

Işık, A. (Ed.). (2014). Öğretmenlik Mesleği. F. Güneş içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 258-285). Ankara: Pegem Yayıncılık.

İnaltekin, T. (2014). *Problem tabanlı öğrenme uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kana, F. (2014). Argümantasyona dayalı dil öğrenme yaklaşımının türkçe öğretmeni adaylarının özel öğretim yöntemleri dersine yönelik tutumlarına etkisi. *International Journal of Language Academy*, *2*(1), 107-125.

Kaşıkçı, M. (2015). *Matematik tarihi dersinde drama yönteminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bilgi, inanç ve tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Kavcar, C. (1999). Nitelikli Öğretmen Sorunu. Eğitimde Yansımalar V - *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi* (s. 267-279). Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi.

Kavcar, C. (2003). Alan öğretmeni yetiştirme. *Eğitimde Yansımalar VII Çağdaş Eğitimde Öğretmen Yetiştiştirme Ulusal Sempozyumu* (s. 81-89). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Kesal, F. ve Aksu, M. (2005). Özel öğretim yöntemleri II derslerinde oluşturmacı öğrenme ortamı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2005), 118-126.

Köstereliogğlu, İ., Bayar, A. ve Akın Köstereliogğlu, M. (2014). Öğretmen eğitiminde etkinlik temelli öğrenme. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(2), 1035-1047.

Kutluca, T., Birgin, O. ve Çatlıoğlu, H. (2007). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi uygulama etkinliklerinin öğretmen adaylarına sağladığı faydalar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XX*(1), 89-110.

Küçükahmet, L. (2009). Öğretmenlik Mesleği. Bulunduğu eser: Küçükahmet, L. (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 183-255). Ankara: Nobel Yayınevi.

Küçükoğlu, A., Köse, E., Taşgın, A., Yılmaz, B. Y. ve Karademir, Ş. (2012). Mikro öğretim uygulamasının öğretim becerilerine etkisine ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 19-32.

MEB. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. (1739). Tebliğler Dergisi.

Odabaşı, H., Kurt, A., Haseski, H., Mısırlı, Ö., Ersoy, M., Karakoyun, F., ve diğ. (2011). Öğretmenlik uygulamasında alan faktörü: Böte bölümü örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 1*(1), 24-40.

Okutan, M. (2009). *Öğretmenlik sanatı*. Trabzon: Ra Kitabevi Yayınları.

Önal, İ. (2008). *Özel öğretim yöntemleri ıı dersinde oluşturmacı öğretimin başarı, tutum, bilimsel süreç becerileri ve kalıcılığa etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Soylu, Y. (2009). Sınıf öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme konusundaki yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 1-16.

Sungur, S. (2014). *Harmanlanmış öğrenme temelli özel öğretim yöntemleri-II ve okul deneyimi derslerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ve sınıf içi uygulamaları üzerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Sünbül, A. M. (2001). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Bulunduğu eser: Demirel, Ö., ve Kaya, Z. (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (ss. 224-255). Ankara: Pegem Akademi.

Şad, S. N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Şişman, M. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (4.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tütüncü, G. (2008). *Kimya öğretmen adaylarının kavram öğretimi ve önemi hakkındaki düşünceleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

Uçgun, D. (2010). "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin türkçe öğretmeni yetiştirme sürecine katkısı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR), XXVII* (2010-Bahar), 707-719.

Ünal, F. (2014). Öğretmen Yetiştirme. Bulunduğu eser: Firdevs, G. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* (ss. 285-306). Ankara: Pegem Akademi.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler*" (4.Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Varol, G. (2007). *Özel öğretim yöntemleri ve özel öğretim yöntemlerinin görsel sanatlar dersinde uygulanması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldızlı, H. (2010). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları (Ankara ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

YÖK. (1981). Yükseköğretim Kanunu. (17506). Resmi Gazete.

YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yüseköğretim Kurulu Başkanlığı.

YÖK. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Yucasu, Ş. (2015). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.

Yüksel, A., Mil, B. ve Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma: Neden, nasıl, niçin?* Ankara: Detay Yayıncılık.

Extended Abstract

The Views of Instructors and Prospective Teachers about the Implementation of "Subject-Specific Teaching Methods" Courses

The main goal of education process is to guide individuals to be useful for their society. The individual interacts with many living and non-living elements in this process. The students mostly interact with teachers at schools who are the most important elements of education system in preparing the human resources a country needs. (Küçükahmet, 2009, p.184)

Teachers' utilization of their knowledge and abilities in the education field has great importance in preparing future generations. The "Subject-Specific Teaching Methods" courses offered at faculties of education are introductory level courses. These are important courses since they enable prospective teachers to put their subject-area knowledge, general cultural knowledge and professional teaching knowledge into practice.

The "Subject-Specific Teaching Methods" courses that are offered in teacher education programmes have the important mission of enabling prospective teachers to gain the knowledge and ability essential for teaching processes of their fields.

The goal of this study was to find more knowledge and add to the existing body of knowledge in preservice teacher education. Hence, the findings will contribute to the improvement of the technical skills and specialised knowledge of the teacher educators and prospective teachers. This could contribute to positive change within classrooms, schools, and communities

The main purpose of this study was to identify the views of instructors and prospective teachers about the implementation of "Subject-Specific Teaching Methods" course. Within the scope of this main purpose, answers of the following questions were pursued:

1. What are the views of the instructors about the content of the Subject-Specific Teaching Method course, the methods and techniques utilized by the course instructors, their expectations from the course and the factors they believe hinder and/or facilitate the instructional process.
2. What are the views of the prospective teachers about the Subject-Specific Teaching Method course content, the methods and techniques utilized by the course instructors, their expectations from the course and the factors they believe hinder and/or facilitate the instructional process.

The research design involved the use of case study which is one of the qualitative research methods. Participants of the study included 11 instructors teaching "Subject-Specific Teaching Methods" courses and 16 prospective teachers who were enrolled in these courses at the Faculty of Education at Erzincan University. To collect data, a semi-structured interview form was used. Descriptive and content analyses were used in the analysis of data. Since all the instructors giving the course were the participants of the study no sampling was needed among instructors at this institution. In choosing the prospective teachers, criterion sampling method was used in the qualitative research processes. Semi-structured interview form was used in gathering the participants' views. As for the data analysis, the interviews were recorded and then the recordings were transcribed and finally descriptive and content analyses were carried out. In descriptive analysis, the data about course content were coded in accordance with the topics determined by YÖK (Council of Higher Education).Content analysis was used for the data obtained from the other questions stemmed at the semi-structured interview.

The frequency of the findings were tabulated and listed from the highest to lowest along with the outstanding reflections as provided below:

The instructors stated that they

focused on subject-area teaching strategy, method and techniques; general teaching strategy, method and techniques; course books about field teaching; teaching programme; micro-teaching; material usage; subject-area information and implementations, assessment and evaluation techniques; main concepts of field and education, in the "Subject-Specific Teaching Methods" courses,

employed both student-centered and teacher-centered approaches while teaching theoretical knowledge, during the course;

used written exams; research work and homework assigned during the term, in the evaluation of the students,

expected the students to gain the ability of applying the methods and techniques, to experience being a teacher and gain experience; to recognize and use the materials; to learn class management and communication skills,

believed that, the problems of the implementation of the course stem from the lack of class equipment, crowded classes, lack of time in relation with crowded classes, lack of sources for the course; motivation of prospective teachers and their concerns about KPSS, (Public personnel selection exam)

suggested, improvement of the resources and infrastructure; teaching of the course by the area instructors, increasing the number and duration of these courses; decreasing the number of the students in a class; putting primary education implementation field; putting concrete examples in methods and techniques; the need to be informed about the policy and practices of MEB. (The Ministry of National Education)

The prospective teachers stated that

the course consisted of general strategies, methods and techniques; material usage, syllabus; course and work books; main information related to the field; special strategies, methods and techniques in the content of the lesson,

the course was student-centered yet the theoretical knowledge was provided by lectures of the instructors. Evaluations were mainly based on performance-based assessments and written exams. the course enabled them to put their theoretical knowledge control their excitement speaking in front of the classroom; class management ability; provided various experiences for the class practices; opportunity to communicate and socialize; and overcome concept fallacies,

consider the problems such as; lack of theoretical knowledge given before implementation; lack of course resources; negativity of the age group in the implementations; bias in the group evaluations; crowded classes and in relation to this, the limited time they are given; KPSS concerns,

the teaching practices should be made with the primary students; theoretical knowledge should be given before the practices and sample practices should be provided; more practice opportunities should be offered and they should be for each individual; class equipment should be improved.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Milli Eğitim Şurası Kararlarının İncelenmesi*

An Investigation of Decisions of National Education Council on Teachers' Professional Development

Mehmet EROĞLU**, Ramazan ÖZBEK*** , Cem ŞENOL****

Öz

Araştırmanın amacı, 1939-2014 yılları arasında toplanan Milli Eğitim Şuralarında mesleki gelişim ile ilgili olarak alınan kararları incelemektir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini, 1939-2014 yılları arasında yapılmış olan Türk Milli Eğitim Şura kararları oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama yöntemi olarak yazılı doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yazılı dokümanlar, 1939-2014 yılları arasında yapılmış olan 19 Milli Eğitim Şurasının rapor içerikleridir. Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bu çalışmada, 9 şurada mesleki gelişime ilişkin kararların alındığı, özellikle son iki şurada bu kararların yoğunlaştığı görülmektedir. Mesleki gelişime ilişkin kararların alındığı ilk şura 9. şuradır. Bunun yanında 11., 18. ve 19. şuralarda mesleki gelişim üzerinde durulmuştur. Mesleki gelişime ilişkin kararlar incelendiğinde hizmetiçi eğitim, mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması, mesleki gelişim yaklaşımının oluşturulması, kariyer geliştirme ve ödüllendirme ve kurumlar arası işbirliği temalarının öne çıktığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, mesleki gelişimin eğitim sistemi için öneminin fark edildiği ve bunların kararlara yansıtıldığı tespit edilmiştir.

***Anahtar sözcükler*:** Mesleki gelişim, milli eğitim şuraları, hizmetiçi eğitim

Abstract

The aim of this research is to study the decisions taken by National Education Council (NEC) regarding professional development between the years 1939-2014. Document analysis was used as the data collection method in this study and descriptive analysis was used for the qualitative analysis of the gathered data. The findings showed that decisions on professional development were taken in nine NECs. Decisions about professional development were taken more during the last two NECs. The 9th NEC is the first council gathering whereby decisions on professional development were taken. The 11th, 18th and 19th NEC focused on professional development as well. It was found that in service training, providing professional development opportunities, creation of a professional development model, career development and rewarding, inter-agency cooperation were the major themes in the decisions taken. It was also found that the importance of professional development for education systems was realized and thus the frequency of decisions on professional development increased in the NEC meetings.

***Key words*:** Professional development, national education council, in-service training.

Gönderilme Tarihi 06.06.2016 Kabul Tarihi 30.11.2016

---

* Bu çalışma 22-24 Ekim 2015 tarihinde düzenlenen 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Araştırma Görevlisi, Firat University, Elazig, Turkey; mehmeteroglu@firat.edu.tr

***Yardımcı Doçent Doktor., İnonu University, Elazig, Turkey; ramazan.ozbek@inonu.edu.tr

****Öğretim Görevlisi, Dicle University, Diyarbakir, Turkey; cem-senol@hotmail.com

Giriş

Eğitim sisteminin insan gücü kaynağını oluşturan öğretmenler, öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmede ve değişen toplumsal gereksinimler doğrultusunda bireyler yetiştirmede önemli rol ve sorumluluklara sahiptirler (Odabaşı ve Kabakçı, 2007). Bu açıdan bakıldığında eğitim sisteminin başarısı ve dolayısıyla öğrencilerin kaliteli yetişmesi öğretmenlerin kalitesine bağlıdır (Semerci, 2003; Yaylacı, 2013). Başarılı okul gelişimi de ancak başarılı öğretmen gelişimine bağlıdır (Day, 2002; Güven, 2005). Öğretmen gelişimi ise ancak mesleki gelişimle mümkün olabilmektedir. Bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için gerekli koşullar olarak tanımlanabilen mesleki gelişim kavramı son yıllarda eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında en önemli faktör olmuştur (Seferoğlu, 2001). Eğitim sisteminde öğrenci öğrenmesini etkileyen onlarca değişken içerisinde öğretmenin kalitesinin bu denli önemli olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması için eğitim sistemi içerisinde bazı düzenlemeler ve uygulamaların yapılması gerekmektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin uygulamalara bakıldığında amaçlanan gelişimin sağlanmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi 1960 yılından bu yana merkezi olarak yönetilmekte ve 1982'den beri Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı, yerel olarak ise valilikler tarafından yürütülmektedir (Bümen ve diğ., 2012). Bu faaliyetler daha çok seminerler şeklinde yapılmaktadır. Ancak son yıllarda mesleki gelişim bağlamında farklı uygulamaların da ortaya çıktığı görülmektedir. Bu uygulamalar bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve onlara eğitim olanakları sunmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yeni bir yaklaşım olarak nitelendirilen Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) geliştirilmiştir (MEB, 2007). Bu uygulamadan önce öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri genellikle hizmetiçi eğitim etkinlikleri yoluyla yürütülmekteydi (Yüksel ve Adıgüzel, 2012). Bu yaklaşımla öğretmenlerin mesleki gelişiminin daha etkili bir şekilde desteklenmesi amaçlanmıştır. Bunun dışında Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı üniversitelerle, sivil toplum örgütleriyle, özel öğretim kurumları ve sanayiyle işbirliği kurmakta ve 2006 yılından beri elektronik ortamda etkinlik yürütmeye çalışmaktadır (Bümen ve diğ., 2012). Son dönemde yapılan bu çalışmalar göz önüne alındığında Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulamaların son yıllarda çeşitlendiği ve yoğunlaştığı görülmektedir.

Türkiye' de eğitim sistemine ilişkin düzenlemeler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Eğitimin karmaşık ve çok yönlü yapısı içerisinde eğitimle ilgili kararların alınmasında Milli Eğitim Şurasına başvurulmaktadır. Milli Eğitim Şurası eğitim-öğretim ile ilgili konuları incelemek, kararlar almakla görevli olan Milli Eğitim Bakanlığı'nın en yüksek danışma kuruludur (MEB, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenleme hizmetini yürüten "Heyet-i İlmiyelerin görevini yapmak üzere, 22.06. 1933 tarihinde 2287 sayılı kanunla yürürlüğe giren Milli Eğitim Şuralarının ilki 1939 yılında toplanmıştır (Gürkan ve Gökçe, 1999). 1939 yılından günümüze kadar on dokuz kez toplanan şuralarda eğitim sistemimiz değişik boyutlarıyla ele alınmıştır. Yaşanan sorunlar irdelenmiş, sorunların çözümüne yönelik öneriler dile getirilmiş, çeşitli kararlar alınmış, alınan kararlar ve benimsenen ilkeler daha sonraki eğitim çalışmalarının birer yönlendiricisi olmuştur (Kolaç, 2008; Deniz, 2001). Milli Eğitim Şurası, yasal dayanağı 1933'te hazırlanan ve 1939'dan bu yana uygulanan köklü bir gelenek olmasına rağmen geçmişten bugüne belirli aksaklıklarla gerçekleşmektedir. 1933 tarihli yönetmeliğe göre şuranın her üç yılda bir toplanması, 1995'te çıkarılan yönetmeliğe göre ise dört yılda bir toplanması gerekirken; bu takvime her zaman sadık kalınmamıştır. Şura, 2006'dan bu yana ise dört yılda bir toplanmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2014). Ancak uzun süre şuraların yapılmadığı dönemler de olmuştur.

Millî Eğitim Şûraları, Millî Eğitim Bakanlığı temsilcileri ile bilim adamları, eğitimciler ve eğitimle ilgili diğer kuruluşların temsilcilerinin katıldığı ve Türk Millî Eğitimi'nin çeşitli sorunlarının ele alınıp tartışıldığı ve çözüm önerilerinin hazırlandığı geniş tabanlı ve bilimsel niteliği bulunan toplantılardır (Aydın, 2009). Millî Eğitim Şuraları, Türk Eğitim Sisteminin oluşturulması, geliştirilmesi ve eğitimle ilgili sorunların ele alınıp çözümlerin üretilmesi bakımından çok önemli bir yere sahiptir (Aydın, 2009). Çünkü geniş ve çeşitli katılımcı gruplarından oluşmaktadır. Bu nedenle mevcut

sorunların ve politikaların enine boyuna tartışılması ve farklı bakış açılarının ortaya konulmasına imkan tanımaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde Milli Eğitim Şuralarının, Türkiye'nin eğitim sorunlarının çözümünde ve eğitim sisteminin iyileştirilmesinde önemli kararlar almış olduğu görülmektedir. Ancak bu kararların zamanında hayata geçirilmediği tespit edilmiştir (Deniz, 2001). Bunun yanında şuralarda eğitim politikalarına ilişkin mevcut zorluklara, aksaklıklara ilişkin kanıt temelli ve katılımcı yaklaşımın yeterince işlemediği de bilinmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2015). Ancak bu duruma rağmen Milli Eğitim Şuralarının eğitim sistemini etkilediği ve yönlendirdiği de yadsınamaz bir gerçektir (Kolaç, 2008; Deniz, 2001).

Milli Eğitim Şuralarının eğitim sistemi ve uygulamaları üzerinde önemli etkileri olmasına rağmen, Milli eğitim şuralarına ilişkin alanyazın incelendiğinde araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmaların konuları incelendiğinde, Milli Eğitim Şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkisi (Deniz, 2001), rehberlik ve psikolojik danışma (Doğan, 1990; Yüksel-Şahin, 2012), okulöncesi eğitim (Altay ve diğ., 2011), teknoloji politikalarının incelenmesi (Dağhan ve diğ., 2011), öğretmen sorunları (Aydın, 2009) na ilişkin Milli Eğitim Şuralarının incelendiği belirlenmiştir. Öğretmenlerle ilgili sadece öğretmen sorunlarına ilişkin bir çalışmanın olduğu görülmektedir. Öğretmen sorunları başlığı altında da daha çok öğretmen yetiştirmeye ilişkin kararların yoğunlaştığı belirlenmiştir (Aydın, 2009). İlgili alınyazında öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin şura kararlarını değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitimde niteliğin arttırılmasında temel taşlardan biri olduğu düşünülen mesleki gelişime ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı'nın en yüksek danışma kurulu olan Milli Eğitim Şuralarında alınan kararların incelenmesinin mevcut durumun ve gelişmelerin ortaya konması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada eğitimin niteliği üzerinde etkili olduğu düşünülen öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin 1939-2014 yılları arasında yapılmış olan Türk Milli Eğitim Şuralarında alınmış olan kararların bir değerlendirmesi yapılmıştır. Yapılmış olan bu araştırma, mesleki gelişimin Türk Milli Eğitim Şuralarında nasıl ve ne kadar yer aldığını göstermesi, alınan kararların ortaya konulması ve konuya verilen öneme ilişkin bakış açıları oluşturabilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 1939-2014 yılları arasında toplanan Milli Eğitim Şuralarında mesleki gelişim ile ilgili olarak alınan kararları belirlemek ve değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 1939-2014 yılları arasında toplanan Milli Eğitim Şuralarında mesleki gelişimin gündeme getirildiği şuralar hangileridir?
2. 1939-2014 yılları arasında toplanan Milli Eğitim Şuralarında mesleki gelişim ile ilgili olarak alınan kararlar hangi temalar altında yer almıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 1939-2014 yılları arasında yapılmış olan Türk Milli Eğitim Şura kararları oluşturmaktadır. Araştırmada, çalışma grubunun tamamına ulaşıldığından örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama yöntemi olarak yazılı doküman incelemesi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak da yazılı dokümanlardan yararlanılmıştır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır(Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bunun

yanında dokümanlar bazı özel durumlarda, verinin en iyi kaynağı olmasa da gözlem ve görüşmeden daha iyidir. Birçok dokümana ulaşım kolay ve ucuzdur ve istenilen bilgiyi taşımaktadır (Merriam, 2014). Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında geniş bir zaman dilimine dayalı analizi olanaklı kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada kullanılan yazılı dokümanlar, 1939-2014 yılları arasında yapılmış olan 19 Milli Eğitim Şurasının rapor içerikleridir (MEB, 2014).

Verilerin Analizi

Veri toplama yöntemi olarak yazılı doküman incelemesi kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır. Çalışmada öncelikle mesleki gelişim için araştırmacılar tarafından mesleki gelişimin ne olduğuna ilişkin ortak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra kategoriler ve temalar bu kavramsal çerçeveye göre oluşturulmuştur. Temalandırma işlemi yapılırken sürekli karşılaştırma analizi yöntemi kullanılmıştır. Ortak temaların tespiti amacıyla iki araştırmacının temalandırma işlemi, sürekli karşılaştırılmıştır (Creswell, 2007). Araştırmada güvenirliği sağlamak amacıyla ilgili temanın altında şura kararları verilmiştir. Temalandırma işleminden sonra elde edilen veriler, nicelleştirilerek frekans dağılımı şeklinde verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde mesleki gelişimin ele alındığı şuralar ve mesleki gelişimin şuralarda hangi temalar altında ele alındığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmektedir.

1. Mesleki Gelişimin Ele Alındığı Şuralar

Mesleki gelişimin hangi şuralarda ele alındığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 1 'de görülmektedir.

Tablo 1

Mesleki Gelişimin Ele Alındığı Şuralar

Şuralar	***f***
9, 10,11,14,15, 16,17,18,19	*9*

Milli Eğitim Şuralarında mesleki gelişime ilişkin kararlar incelendiğinde 9 şurada kararların alındığı belirlenmiştir. Mesleki gelişime ilişkin kararların alındığı ilk şura 9. şuradır. 9., 10, 11., 14., 15., 16., 17., 18., 19. şuralarda öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin kararlar yer almaktadır. Bunun yanında 11., 18. ve 19. şuralarda mesleki gelişim üzerinde daha ayrıntılı durulmuştur. Özellikle son iki şurada (18. ve 19.) mesleki gelişim başlığı altında kararlar yer almaktadır. Bu bağlamda son yıllarda yapılan şuralarda mesleki gelişime ilişkin kararların daha yoğun bir şekilde şura kararlarında yer aldığı görülmektedir.

2. Mesleki Gelişimle İlişkili Şura Kararlarının Tematik Dağılımı

Mesleki gelişimle ilgili Milli Eğitim Şuralarında alınan kararların temalara göre dağılımı Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

Mesleki Gelişim Temalarının Dağılımı

Tema	**Şura**	***f***
Hizmetiçi eğitim	9, 10,11, 14,15,16,18, 19	8
Mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması	11, 14,15, 16, 17,17,18, 19	8
Kariyer geliştirme ve ödüllendirme	11, 14,18,19	4
Kurumlar arası işbirliği	11, 14,16,17	4
Mesleki gelişim yaklaşımının oluşturulması	18, 18, 19, 19	4
Başarılı örneklerin dijital ortamda paylaşılması	19	1

Milli Eğitim Şuralarında mesleki gelişime ilişkin kararlar hizmetiçi eğitim uygulamaları (f=8), mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması (f=8), kariyer geliştirme ve ödüllendirme (f=4), kurumlar arası işbirliği (f=4), mesleki gelişim yaklaşımının oluşturulması (f=4), başarılı örneklerin dijital ortamda paylaşılması (f=1) temaları altında toplanmıştır.

Hizmetiçi Eğitim Uygulamaları şuralarda en çok vurgulanan (f=8) temalardan biridir. Bu tema altında hizmetiçi eğitime süreklilik kazandırılması, hizmetiçi eğitim merkezlerinin oluşturulması, hizmetiçi eğitimle şura karalarının uygulanması, hizmetiçi eğitimin kapasitesinin ve imkanlarının artırılması, hizmetiçi eğitimin il düzeyinde yapılması, uzaktan hizmetiçi eğitim uygulamalarının yapılması noktaları vurgulanmıştır. Hizmetiçi eğitime ilişkin bazı kararlar şu şekildedir:

*"Şûra kararları üzerine, öğretmen yetiştiren yüksek dereceli eğitim kurumlarımızın yönetici ve öğretmenleri için seminerler düzenlenecektir."***(9. Şura)**

*"Yönetici ve öğretmenler, yöneltme fonksiyonlarını yerine getirebilmeleri için, hizmet öncesinde ve hizmetleri esnasında yönlendirilme konusunda yetiştirileceklerdir."***(14. Şura)**

*"Hizmetiçi eğitim faaliyetlerini sürdürmek ::-?ere yedi bölgede hizmetiçi eğitim enstitüleri, illerde hizmetiçi eğitim merkezleri, ilçelerde hizmetiçi eğitim şubeleri oluşturulmalı, gerekli eğitim araçları ve gereçleriyle donatılmalı ve bu faaliyetleri sürdürecek formatör öğretmenler yetiştirilmelidir. Bu birimlerde faaliyetler yıl boyunca sürdürülmelidir."***(16.Şura)**

*"Öğretmenlerin değişen ve gelişen bilgi teknolojilerini takip edebilmeleri için gerekli tedbirler alınmalı, ihtiyaç analizine dayalı olarak il/ilçe/okul bazında hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlenmeli, ayrıca birleştirilmiş sınıf okutacak öğretmenlerin "birleştirilmiş sınıf öğretimi ve yönetimi" konusunda hizmetiçi eğitim almaları sağlanmalıdır."***(18. Şura)**

Mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması (f=8) üzerinde önemle durulan temalardan biridir. Bu tema altında öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının açılması, sürekli eğitim fırsatlarının sunulması, yabancı dil öğrenmenin sağlanması, mesleki yayınların yapılması ve öğretmenlere ulaştırılması, uzaktan eğitim uygulamalarının yapılması noktaları vurgulanmıştır. Mesleki gelişim fırsatlarının sağlanmasına ilişkin bazı kararlar şu şekildedir:

"Öğretmenler için onların mesleki niteliklerini ve genel kültürlerini artıracak her çeşit kitaplar (öğretmen kılavuz kitapları, mesleki konulardaki kitaplar ve diğerleri) hazırlatılmalı veya satın alınmalı; bunların öğretmenlere parasız verilmesi; bazı temel kitapların da okul kitaplıklarına gönderilmesi sağlanmalıdır" **(11. Şura).**

*"Öğretmenlere meslekleri ile ilgili gelişme ve değişmeleri izleyebilecekleri yayınlar hazırlanmalı ve yararlanmaları sağlanmalıdır."***(16. şura)**

*"Öğretmenler, yabancı dille iletişim becerilerini artırabilmeleri açısından desteklenmelidir.***(17. Şura)**

*Mesleki gelişime temel teşkil eden yetişkin eğitimi alanında sertifika, yüksek lisans, vb. programlarının açılması teşvik edilmelidir."***(19. Şura)**

Kariyer geliştirme ve ödüllendirme üzerinde durulan temalardan(f=4) biridir. Bu tema altında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine göre ödüllendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişime teşvik edilmesi, öğretmenlik mesleğine ilişkin kanunların çıkarılması, ders ücretleri ve maaşların iyileştirilmesi noktaları vurgulanmıştır. Kariyer geliştirme ve ödüllendirmeye ilişkin bazı kararlar şu şekildedir:

*"Öğretmenlere mesleklerinde ilerleme imkânları sürekli açık tutulmalı; belli şartları yerine getiren öğretmenlerin, meslekte en üst yönetim, uzmanlık ve akademik düzeylere yükselebilmeleri sağlanmalıdır. Bu konuda Yükseköğretim Kurumu ile ilgili üniversiteler arasında iş birliği hâlinde, kurallar belirlenmeli; bunlar herkese eşit uygulanmalı; maddi imkânsızlık ve büyük şehirlerden uzakta görevli bulunma, meslekte ilerlemeyi ve üst öğrenim görmeyi engelleyici bir öge olmaktan çıkarılmalı; bu amaçla, öğretmenlere belli şartlar altında maaşlı izinlilik (veya görevlilik) gibi kolaylıklar sağlanmalıdır. Başarılı öğretmenler, maddi ve manevi yönden ödüllendirilmeli; çalışanla çalışmayan arasındaki fark, objektif olarak ortaya konulmalıdır."***(11. Şura)**

"Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile kongre, seminer, konferans vb. bilimsel etkinlikler sonucunda almış oldukları belgelerin; kariyer basamaklarının belirlenmesinde, öğretmen

*yeterlikleri ile performans değerlendirme ve ücretlendirmede esas alınmasına ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmalıdır."***(18. Şura)**

*"Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminin sürdürülebilirliğini sağlamak için öğretmenlerin katılacağı eğitim karşılığı mesleki ve kişisel gelişim ödeneği ayrılmalıdır. Öğretmenin, yükseköğretim kurumlarınca sunulan mesleki gelişim modüllerinden aldıkları eğitimler kredilendirilerek MEB´de kariyer geliştirme sistemine dâhil edilmelidir."***(19. Şura)**

Kurumlar arası işbirliği şuralarda vurgulanan diğer bir temadır(f=4). Bu tema altında öğretmenlerin niteliğinin artırılması ve imkanların geliştirilmesi için MEB, üniversiteler, kamu kurumları ve özel kuruluşlar arasındaki işbirliğinin önemi vurgulanmıştır. Kurumlar arası işbirliğine ilişkin bazı kararlar şu şekildedir:

"Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilebilmeli için iş dünyası ile yakın iş birliğini sağlayacak tedbirler alınmalıdır." **(16. Şura)**

Mesleki gelişim yaklaşımının oluşturulması vurgulanan (f=4) diğer bir temadır. Bu tema altında yeni bir mesleki gelişim modelinin oluşturulması, okul temelli mesleki gelişim modeli, mentorlük uygulamaları ve mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi konuları vurgulanmıştır. Mesleki gelişim yaklaşımının oluşturulmasına ilişkin bazı kararlar şu şekildedir:

*"Eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda yapılan mesleki çalışmalar iyi bir planlama ile etkin bir şekilde değerlendirilmeli, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanarak internet üzerinden interaktif yöntemlerle hizmetiçi eğitim almaları sağlanmalı ve öğretmenlerin kendi gelişimlerinden sorumlu olacakları okul temelli bir sistem geliştirilmelidir."***(18. Şura)**

*"Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli´ne (OTMG) danışman öğretmen (mentorlük) sistemi de eklenerek yeniden düzenlenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır."***(19.Şura)**

Bu temaların dışında mesleki gelişime ilişkin başarılı örneklerin dijital ortamda paylaşılması da (f=1) üzerinde durulan bir konudur. Bu temaya ilişkin şura kararı şu şekildedir:

"Mesleki gelişim alanında başarılı örneklerin paylaşımı için dijital platformlar oluşturulmalıdır." **(19. Şura)**

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin Milli Eğitim Şuralarında alınan kararları incelemeyi amaçlayan bu çalışmada 9 şurada mesleki gelişime ilişkin kararların alındığı, özellikle son iki şurada bu kararların yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda mesleki gelişimin eğitim sistemi için öneminin fark edildiği ve bunların kararlara yansıtıldığı tespit edilmiştir. Mesleki gelişime ilişkin kararlar incelendiğinde hizmetiçi eğitim, mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması, mesleki gelişim yaklaşımının oluşturulması, kariyer geliştirme ve ödüllendirme ve kurumlar arası işbirliği temalarının öne çıktığı belirlenmiştir. Bu bağlamda hizmetiçi eğitim olanakları ve niteliğinin artırılması, mesleki gelişim programlarının teşvik edilmesi, mesleki gelişim imkanlarının artırılması, diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılması, yeni mesleki gelişim modellerinin benimsenmesi, mesleki gelişimin ödüllendirilmesi gibi mesleki gelişimle ilgili ayrıntılı kararlar yer almaktadır. Son şuralarda alınan kararların daha ayrıntılı ve somut bir şekilde ifade edildiği ve bir mesleki gelişim yaklaşımı belirlenmesinin gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum mesleki gelişimle ilgili önümüzdeki süreçte daha kararlı ve sistematik adımların atılması gerektiğini göstermektedir. Aydın (2009)'ın öğretmen sorunlarına ilişkin Milli Eğitim Şuraları kararlarını incelediği çalışmasında, şuralarda öğretmen sorunlarına ilişkin alınan kararları kategorilere ayırmıştır. Bu kategorilerden öğretmenlerin mesleki yayınları kategorisinde öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmesinin mesleki yayınlarla mümkün olacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda milli eğitim bakanlığı ve eğitim örgütlerine önemli görevlerin düştüğü ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki yayın yapma ve mesleki yayınlara ulaşma konusunda desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanında Millî Eğitim Şûralarında, ağırlıklı olarak öğretmen sorunlarından öğretmenlerin yetiştirilmesi sorunu üzerinde durulduğu mesleki gelişim ve diğer öğretmen sorunlarının ise fazla ele alınıp tartışılmadığı, ele alınan sorunların ise

yüzeysel ve kısmî olarak tartışıldığı belirlenmiştir (Aydın, 2009). Son şuralarda öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin kararların kısmen de olsa yoğunlaşmış olması, önümüzdeki süreçte mesleki gelişimin, eğitimde niteliğin artırılması çalışmalarında önemli bir yer tutacağını işaret etmektedir. Ancak daha önce alınan şura kararlarının bir kısmının uygulanmadığı bir kısmının da gecikmeli uygulamaya konulduğu (Deniz, 2001) düşünüldüğünde, Milli Eğitim Şuralarının eğitim politikası geliştirme süreçlerindeki yerinin ne olduğunun açıklık kazanması gerekmektedir (ERG, 2015). Bunun yanında bu köklü kurumun yönetmelikte betimlendiği biçimiyle işlevini yerine getirebilmesi için eğitim politikalarına ilişkin mevcut zorluklara ve aksaklıklara odaklanması ve şuralarda bu sorunları gidermeye yönelik tartışmaların katılımcı biçimde ele alınması gerekmektedir (ERG, 2015).Aksi takdirde yeterince katılımcı biçimde sorunları gidermeye odaklanmayan ve uygulanıp uygulanmayacağı kesinlik ifade etmeyen şura kararlarının eğitim sisteminin sorunlarına çözüm getirmesini beklemek gerçek dışıdır.

Bu araştırma öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin tarihsel bir perspektif sunmaktadır. Bu araştırma öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin milli eğitim şuralarında alınan kararlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bunun yanında alınan bu kararların uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesi için yapılacak yeni çalışmalara fırsat tanımaktadır. Bu araştırma bağlamında mesleki gelişime ilişkin milli eğitim şurası kararlarının uygulamada nasıl bir durumda olduğunu belirlemeye yönelik büyük örneklemlerle veya karma araştırma yaklaşımıyla çalışmalar yapılabilir. Yapılacak bu araştırmalarla da aynı zamanda Milli Eğitim Şuralarının eğitim sistemi içerisindeki yerini ve etkililiğini belirleme fırsatı doğacaktır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin daha fazla sayıda ve kapsamlı çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

Altay, S. (2011). Cumhuriyetin kuruluğundan günümüze Milli Eğitim Şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *e-Journal of New World Sciences Academy*, *6*(1), 1C0322.

Aydın, R. (2009). Türkiye'de öğretmen sorunları açısından Milli Eğitim Şuralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(2), 199-237.

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-49.

Creswell, J. W. (2007**).** *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.*Thousand Oaks, CA: Sage

Dağhan, G., Kalaycı, E., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Milli Eğitim Şuralarındaki Teknoloji Politikalarının İncelenmesi. *13.Akademik Bilişim Konferansı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.

Deniz, M. (2001). *Milli eğitim şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Doğan, S. (1990). Türkiye'de rehberlik kavramı ve uygulamalarının gelişiminde Milli Eğitim Şuralarının rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 1*(1), 45-55.

Eğitim Reformu Girişimi (2014). *Milli Eğitim Şuralarının İşlevi*. 20.07.2016 tarihinde http://www.bilimsenligi.com/egitim-reformu-girisimi-19-milli-egitim-surasi-ile-ilgili-bilgi-notu-yayinladi. html adresinden alınmıştır.

Eğitim Reformu Girişimi (2015). 19. Milli Eğitim Şura'sına ilişkin değerlendirme. 22.07.2015 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/19.Milli.Egitim. Surasina.Iliskin.Degerlendirme_BN_28012015.pdf adresinden alınmıştır.

Gürkan, T. ve Erten G. (1999). *Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde ilkögretim. program-öğrenci-öğretmen.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Güven, İ. (2005). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişim ve yeterlilikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, *5*(60).

Kolaç, E. (2008). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi-öğretimi çerçevesinde Milli Eğitim şuralarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Arastırmalar Dergisi*, *1*(5), 416-440.

MEB (2011). Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname 15.06.2015 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/mebtesvegorevkhk_1/mebtesvegor_0.html adresinden alınmıştır.

MEB (2014). *Milli eğitim şuraları.* 20 Mayıs 2015 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden alınmıştır.

MEB. (2007). *Öğretmen Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım Okul Temelli Mesleki Gelişim Süreç Raporu.* Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü

Merriam, S. B. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Odabaşı, H. F. ve Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, Bakü, Azerbaycan.

Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*, 117-125.

Semerci, Ç. (2003). Eğitim Sisteminde Öğreticilerin Kalitesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(2), 203–210.

Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 25-40.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel-Şahin, F. (2012). Türk Milli Eğitim Şuraları'nda (1939-2010) Psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili alınmış olan kararların değerlendirilmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 95-118.

Extended Abstract

An Investigation of Decisions of National Education Council on Teachers' Professional Development

Teachers have important roles and responsibilities and roles in training people in line with the changing social needs of the society (Odabaşı & Kabakçı, 2007). It can therefore be said that the success of the education system depends on the quality of teachers (Semerci, 2003; Yaylacı, 2013). School development is also dependent on the success of teachers' development. Teacher quality is one of the most important variables among others affecting student learning in an education system. When the quality of teachers is considered to be an important indicator of quality in education, some regulations and practices are needed in an education system to ensure the professional development of teachers. Regulations for the education system are carried out by the Ministry of Education in Turkey. National Education Council (NEC) decisions are important for making decisions about the education system. NEC, the highest advisory board of National Ministry of Education (NME), is responsible for examining issues and taking official decisions about education. First NEC congregated in 1939 (Gürkan & Gökçe, 1999). Turkish education system has been discussed with various aspects in the nineteen NEC meetings that were held since 1939. Problems encountered in education were examined, recommendations for the solution of educational problems were prepared and various decisions on education were taken in the NECs. Decisions taken at NEC meetingshave become routes for later educational praxis. In this study, decisions on professional development that were taken at NEC meetings betwen 1939-2014, are analyzed.

The aim of this research study is to examine the decisions on professional development taken in National Education Council (NEC) between the years 1939-2014. For this purpose, the following questions were probed:

1. In which of the National Education Council meetings, between 1939 – 2014, were professional development issues discussed?
2. What were the themes of decisions taken by the National Education Council meetings between 1939 – 2014?

Qualitative research methods were used in this study. The decisions of NEC (National Education Council), betwen 1939-2014, were reviewed. Document analysis was used for data collection. Document analysis enables the researchers to analyze vast amount of data (Yıldırım & Şimşek, 2006). Documents used in the study are reports of NEC, published between the years 1939-2014. Descriptive analysis method was used for the analysis of the data (Yıldırım & Şimşek, 2006). The four stages in the analysis were: creating a framework for descriptive analysis, processing of data by thematic framework, identification of findings and the interpretation of the findings. The data from the documents are presented with frequency distributions.

When the data were analyzed it was seen that decisions on professional development were taken in nine of the NECs. The 9th NEC was the first council in which decisions on professional development were taken. The 11th, 18th and 19th NECs, focused on professional development as well. Specifically, decisions on professional development increased in the last two NECs. Decisions on professional development were taken at the last two NECs. In this context, especially decisions on professional development that were taken in NEC seem to have been given more emphasis in the recent NECs. Decisions taken by the NEC about professional development were grouped under the themes of in-service training applications (f = 8), providing of professional development opportunities (f = 8), career development and reward (f = 4), inter-agency cooperation (f = 4), creation of professional development approach (f = 4), sharing of successful examples in the digital domain (f = 1).

In-Service Training Practices is one of most highlighted (f = 8) themes. To gain continuous in-service training, the creation of in-service training centers, the implementation of council decisions on in-service training, increasing the capacity and opportunities of in-service training, in-service training

to be done at the provincial level, enabling distance in-service training practices were highlighted under this theme.

Providing professional development opportunities (f = 8), is one of the most highlighted themes. Running professional development programs for teachers, offering continous educational and foreign language training opportunities, professional publications and their dissemination to teachers, using distance education applications were highlighted under this theme.

Career development and rewards was one of the highlighted themes. The need to reward teachers based on their professional development, encouraging teachers for professional development, generating legislations on the teaching profession, increasing teachers'hourly wages and salaries were highlighted under this theme.

Inter-agency cooperation (f = 4), is one of the highlighted themes. The importance of cooperation between NME, public institutions, universities and private organizations to improve the quality of teachers were highlighted under this theme.

The creation of a professional development approach (f = 4), is one of the highlighted themes. Creation of a new professional development model, school based professional development model, mentoring applications and determining professional development needs of teachers were highlighted under this theme. Sharing of successful examples in the digital environment (f = 1) was the other highlightedtheme.

It was determined that decisions on professional development were taken in 9 NECs. Decisions on professional development increased in the last two NECs. It was seen that the importance of professional development for education system was realized and decisions on professional development increased.

When the decisions on professional development were reviewed, it was seen that in-service training, providing professional development opportunities, creation of a professional development model, career development and rewarding, inter-agency cooperation were the highlighted themes. In this context, there were specific decisions about increasing the in-service training opportunities, promotion of professional development programs, increasing professional development opportunities, cooperation with other institutions and organizations, adoption of a new professional development model, awarding of professional development among NEC decisions. Decisions regarding professional development takenat the last NEC were more notable. The need for a professional development approach was also emphasized in the NEC. This shows that more consistent and systematic steps need to be taken about professional developmentin the future. In the light of these developments, it is believed that professional development will be the cornerstone of the improvement of the quality of education in the coming period.

Türkiye'de Program Değerlendirme Çalışmalarında Eğilimler ve Sorunlar: Alan Uzmanlarının Gözüyle*

Trends and Problems in Curriculum Evaluation Studies in Turkey: The Perspective of Domain Experts

Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU** , Derya ATİK KARA*** , Demet SEVER****

Öz

Bu araştırmada, Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarındaki eğilimler ile karşılaşılan sorunların irdelenerek çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla değerlendirme çalışmalarının özellikleri, düzenlenmesi ve sonuçlarından yararlanılmasına ilişkin alan uzmanlarının görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Durum çalışmasının benimsendiği araştırmaya maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme tekniğine göre belirlenen 33 farklı kurumda görev yapan 50 akademisyen katılmıştır. Odak grup tekniği ile toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, program değerlendirme çalışmaları bir modele dayalı olarak yürütülmeli, gerektiğinde birden fazla modelden yararlanılmalıdır. Program değerlendirme çalışmaları programın geliştirilmesi, sürekliliğinin sağlanması, paydaşlara bilgi verme ve alana katkı sağlama amacıyla yapılmalıdır. Program değerlendirmenin araştırma sürecinden temel farkı karar verme işlevinin olması ve amaçlarıdır. Program değerlendirme çalışmalarında paydaş, değerlendirilen programdan doğrudan ve dolaylı olarak etkilenen ve etkileyenlerdir. Bir program değerlendirmeci, program geliştirme ve değerlendirme süreçleri ile değerlendirilecek program ve araştırma alanlarında yetkin olmalıdır.

Anahtar sözcükler: program değerlendirme, program değerlendirme araştırmaları, eğitim programları ve öğretim, alan uzmanı

Abstract

The aim of this study was to look into the trends and problems related to curriculum evaluation studies in Turkey. For this purpose, opinions of domain experts about the organization, qualities and utility of curriculum evaluation studies were identified. 50 academicians working in 33 different institutions participated in this case study. These participants were selected using maximum variation and criterion sampling methods. In analysing the data collected through the focus group technique, content analysis was used. The results of the study indicated that curriculum evaluation studies should be conducted based on a model or models when necessary. Evaluation studies should aim to improve curriculum and/or to maintain its continuity, to inform stakeholders and to contribute to the field. Its decision making function and its objectives distinguish curriculum evaluation from research studies. In evaluation studies, stakeholders are the individuals either directly or indirectly affected by or affecting the curriculum. A curriculum evaluator should be competent in research, curriculum development and evaluation processes, and the specific curriculum that would be evaluated.

***Key words*:** curriculum evaluation, curriculum evaluation studies, curriculum development and instruction, domain expert

Gönderilme Tarihi 15.04.2016 Kabul Tarihi 25.11.2016

---

*Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı ile Eğitim Programları ve Öğretim Derneği tarafından 12 Haziran 2015 tarihinde Eskişehir'de düzenlenen çalıştaydan elde edilen verilere dayalı olarak hazırlanmıştır. Çalıştaya emeği geçen tüm katılımcılara teşekkürlerimizi sunarız.

** Dr., Anadolu Üniversitesi, e-posta: dilrubak@anadolu.edu.tr

*** Dr., Anadolu Üniversitesi, e-posta: dakara@anadolu.edu.tr

**** Dr., Anadolu Üniversitesi,, eposta: dpala@anadolu.edu.tr

Giriş

Eğitim programları, ulusal ve uluslararası bağlamda ülkenin kalkınması yolunda belirlenen amaçların gerçekleşmesini sağlayacak insan özelliklerinin belirleyicisidir. Programların öngörülen nitelikteki insan gücünü yetiştirebilmesi teknolojik, bilimsel ve sosyal değişimlerin toplumun ve bireylerin gereksinimleri ile özellikleri göz önünde bulundurularak programlara yansıtılması ile sağlanabilir. Eğitim programlarının işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi programların sistemli, koordineli ve bilimsel bir anlayışla geliştirilebilmeleri için uygun yöntemlerle değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının program geliştirme süreçlerine girdi oluşturacak biçimde işe koşulmasına da bağlıdır (Özdemir, 2009; Güven ve İleri, 2006). Gözütok'un (2006: 178) da belirttiği gibi, "programın etkililiğinin sorgulanması ve değerlendirilmesi, programların geliştirilmesi için bir başlangıç noktası" olduğundan program geliştirmede süreklilik, program değerlendirme ile sağlanmaktadır.

Program değerlendirme, tasarlanan ve uygulanan bir eğitim programının bir ya da birkaç boyutunun etkililiği hakkında bilgilerin toplandığı, bu bilgilerin analiz edilip yorumlandığı ve elde edilen sonuçlara bağlı olarak programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılmasına yönelik kararın karar vericiler ile paylaşıldığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2010; Sağlam ve Yüksel, 2007; Gözütok, 2006;Erden, 1998; Kaya, 1997). Bilimsel temellere dayanan bu süreçte temel amacın, değerlendirilecek programın etkililiği ya da değerinin bireye, gruba, hizmet sunulan kuruma ya da topluluğa uygunluğunu belirleme olduğu söylenebilir (Melrose, 2006; Oliva, 2005; Stufflebeam, 2000; Chelimsky, 1997). Bu bağlamda, genel olarak program değerlendirme sürecinde "Program amacına ulaşıyor mu?, Programın aksayan ya da etkili biçimde işleyen boyutları hangileridir? Program kim/kimler için etkili biçimde işliyor?, Daha etkili olması için neler yapılabilir?" türünden sorulara çeşitli program değerlendirme yaklaşım ve modelleri kullanılarak yanıt aranmaktadır (Lavelle ve Donaldson, 2015).

Uygulama olarak "değerlendirme" uzun bir geçmişe sahipken, bir disiplin olarak "program değerlendirme" oldukça yeni sayılabilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; King, 2003; Scriven, 1996). Uluslararası alanyazında program değerlendirme alanında ilk önemli çalışmalar 1930'lu yıllarda yapılmış, 1960'lı yıllarda bu çalışmalar hız kazanmıştır. Türkiye'de ise yazılı dokümanı bulunan ilk program değerlendirme çalışması hazırlanan ilkokul taslak programının, 1948 programı ile karşılaştırılmasıdır (Turgut, 1983). Alan, yapılan çalışmalar açısından incelendiğinde ise 1960'lı yıllardan bu yana çalışmaların dar kapsamlı olarak deneme okullarında uygulanan programların değerlendirilmesi ya da bir disipline yönelik programın bir ya da birkaç boyutunun irdelenmesi biçiminde gerçekleştirildiği görülmektedir (Gökmenoğlu, 2014; Yüksel, 2010; Özdemir, 2009; Güven ve İleri, 2006).

Programlar hangi amaç için değerlendirilirse değerlendirilsin, nitelikli bir değerlendirme süreci için çalışmanın iyi planlanması gerekir. Bunun için değerlendirme yöntem ve modellerinin iyi bilinmesi ve doğru bir biçimde uygulanması, katılımcıların seçimi ve veri toplama teknikleri ile ulaşılan verilerin analiz edilerek raporlaştırılması oldukça önemlidir. Özdemir'e (2009: 132) göre "Herhangi bir programın değerlendirme süreci ve bu süreçte programın nasıl değerlendirileceği, bir bakıma o programın hangi yaklaşıma dayalı olarak geliştirildiğine, temel yapısının ne olduğuna, başka bir ifadeyle nasıl bireyler yetiştirmeyi hedeflediğine göre tasarlanıp yürütülebilir". Nitekim program değerlendirme alanyazını incelendiğinde eğitim programlarının değerlendirilmesinde çok farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Bu farklı yaklaşımların, program değerlendirme uzmanlarının anlayış farklılıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Türkiye'de konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde eğitim/öğretim/ders programlarının gerek tüm öğelerinin, gerekse bir veya birden fazla öğesinin değerlendirilmesine dönük çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan her program değerlendirme çalışması, programların geliştirilmesi konusunda önemli çabaların bir ürünü olmakla birlikte, bu program değerlendirme çalışmalarında değerlendirmenin amacı, değerlendirme modelleri, çalışmanın kapsamı, katılımcıların

belirlenmesi ve değerlendirme çalışmalarının sürekliliğinin sağlanması vb. konularda çeşitli sorunların olduğu da vurgulanmaktadır (Özdemir, 2009).

Program değerlendirme alanında yapılan çalışmaların sonucu olarak, bugün değerlendirme sürecinde ilkeleri ve uygulama basamakları ile alanyazına kazandırılmış pek çok program değerlendirme modeli bulunmaktadır (Güven ve İleri, 2006; Stufflebeam, 2000). Program değerlendirme sürecinde değerlendirmecilerin program ve değerlendirme kavramlarına farklı bakış açıları (Gözütok, 2006; Güven ve İleri, 2006) değerlendirmenin yapıldığı bağlam ve değerlendirme gereksinim ve amaçlarının farklılaşması (Stevahn, King, Ghere and Minnema, 2005), değerlendirilecek programın yapısal farklılıkları (Özdemir, 2009), süreçte kullanılacak veri toplama yöntem ve teknikleri ile veri kaynaklarının seçimi program değerlendirme sürecinde kullanılan yaklaşım ve modellerin farklılaşmasına ve çeşitlenmesine neden olmaktadır (Al-Jardani, 2011; Klenowski, 2010). Alanyazında değerlendirme yaklaşımlarını Cronbach (1982) bilimsel ya da deneysel, insancı ve doğacı (akt. Gözütok, 2006); Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004) amaç merkezli, yönetim merkezli, tüketici merkezli, uzman merkezli ve katılımcı merkezli; Oliva (2005) sınıflandırılmış ve kapsamlı; Patton (2001) amaçsız, duyarlı ve aydınlatıcı, uzman çalışması ve kullanım merkezli değerlendirme, Posner (2004) geleneksel, deneysel, davranışçı, disiplinler yapısı ve yapılandırmacı değerlendirme modelleri olarak sınıflandırmışlardır. Bununla birlikte, ulusal alanyazında daha çok karşılaşılan program değerlendirme modelleri arasında Tyler tarafından geliştirilen Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Stufflebeam'in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli, Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli, Metfessel ve Michael'in geliştirdikleri Metfessel- Michael Modeli, Provus tarafından alanyazına kazandırılan Farklar Modeli ve Stake'e ait Uygunluk-Olasılık Modelleri yer almaktadır.

Program değerlendirme çalışmalarında üzerinde durulması gereken konulardan biri program değerlendirme modelleridir. Alanyazındaki bu çeşitliliğe karşın özellikle Türkiye'de yapılan program değerlendirme çalışmalarının pek azının bir değerlendirme modeli temel alınarak yapılandırıldığı söylenebilir (Kurt ve Erdoğan, 2015; Aslan ve Sağlam, 2015; Gökmenoğlu, 2014). Örneğin Gökmenoğlu (2014) program değerlendirme alanında 2004-2014 yılları arasında gerçekleştirilen 18'i makale, 34'ü doktora tezi olan toplam 52 çalışma üzerinde yapmış olduğu betimsel analiz sonucunda yalnız beş çalışmada alanyazında yer alan program değerlendirme modellerinden birinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Kurt ve Erdoğan (2015), program değerlendirme alanında 2004-2013 yılları arasında yapılan 21'i araştırma makalesi, 9'u yüksek lisans ve 8'i doktora tezi olmak üzere toplam 38 çalışmayı inceledikleri araştırmalarında, yedi çalışmanın bir program değerlendirme modelini temel alarak gerçekleştirildiğini belirlemişlerdir. Benzer şekilde Aslan ve Sağlam (2015), 2005-2014 yılları arasında yapılan ve YÖK tez merkezinden ulaşılan 263 program değerlendirme tezini metodolojik açıdan inceledikleri çalışmalarında tezlerin %92,7'sinde model belirtilmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Program değerlendirme çalışmalarının niteliğini etkileyen etmenlerden bir diğeri program değerlendirme çalışmalarını yapan kişilerin yeterlikleriyle ilgilidir (Cooksy ve Mark, 2012). Son zamanlarda, özellikle yabancı alanyazında "değerlendirmeci" kavramı ve değerlendirmecinin sahip olması beklenen yeterlikler program değerlendirme alanında sıklıkla ele alınan konular arasında yer almaktadır. Bir program değerlendirme çalışmasının geçerliği sorgulanırken, program değerlendirme sürecinde görev alan kişilerin değerlendirmeci kimlikleri de göz önüne alınmaktadır (Stobart, 2009). Bu bağlamda, değerlendirme sürecinde görev alan kişi ya da kişilerin program değerlendiriciler için belirlenmiş olan yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Ülkemizde değerlendirme alanında uzman yetiştirme görevini eğitim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusunda eğitim ve araştırma hizmeti sunan; eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümünde yer alan Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) lisansüstü programları üstlenmiştir. Yurtdışında ise Amerika, Kanada, Avustralya, İzlanda ve Belçika gibi ülkelerde birincil önceliği değerlendirmeye yönelik kazanımlar edindirmek olan oldukça az sayıda program olduğu ve bu programların sayısının giderek azaldığı görülmektedir (Lavelle ve Donaldson, 2015; Davies ve MacKay, 2014). Buna ek olarak, program değerlendirmecilerin doğrudan ilgili olmayan psikoloji, kamu yönetimi, eğitim araştırmaları, eğitim psikolojisi, eğitim yönetimi, sosyoloji, insan kaynakları, ölçme, değerlendirme ve istatistik gibi bölümler tarafından yürütülen programlar kapsamında değerlendirme öğretimine yönelik iki ya da

daha fazla ders verilerek yetiştirildiği paylaşılmıştır (LaVelle ve Donaldson, 2015; King, 2003). Örgün eğitim uygulamaları dışında, farklı ülkelerde yüzyüze, uzaktan ya da harmanlanmış biçimde program değerlendirme alanında yeterlik kazandırmayı amaçlayan çalıştaylar, internet tabanlı seminerler, hizmetiçi eğitimler, sertifika programları ve alan eğitimleri de düzenlenmektedir (LaVelle ve Donaldson, 2015; Cousins, Goh, Elliott ve Bourgeois, 2014; Engle, Altschuld ve Kim, 2006). Gökmenoğlu'nun (2014) yaptığı araştırmada incelediği çalışmaların yarısından azının program değerlendirme uzmanı yetiştiren Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı tarafından gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Bu sonucun farklı alanlarda yapılan değerlendirme çalışmalarını gerçekleştiren kişilerin yeterlikleri ile ilgili zihinlerde soru işareti oluşmasına neden olacağı söylenebilir.

Bir program değerlendirme sürecinde karar verilmesi gereken en önemli noktalardan biri de bilgi kaynağının ne, kim ya da kimler olması gerektiğidir. Buna karar verilmesi de bir değerlendirici niteliğidir. Değerlendirme sürecinde değerlendirmecinin en önemli bilgi kaynakları doğrudan ya da dolaylı biçimde programdan etkilenen ya da programı etkileyen kişi, grup ya da organizasyonlar; kısacası programın paydaşlarıdır (Bryson, Patton ve Bowman, 2010; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Paydaşların seçimi ve katılımının sağlanmasının değerlendirme sonuçlarının kullanımını ve geçerliğini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Brandon, 1998). Öte yandan paydaş katılımından yüksek düzeyde verim alınabilmesi için değerlendirme amacının, sorularının, standartlarının, modelinin ve sürecinin program paydaşları ile paylaşılması, paydaşların sürece değer vermesi ve anlamlandırması bakımından da önemli görülmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Ancak Aslan ve Sağlam'ın (2015) çalışmasında ulaşılan bulgulardan biri de program değerlendirme çalışmalarında veri kaynağı olarak ilk sırada öğretmenlerin yer aldığı (%58,6), bunu ikinci sırada öğrencilerin (%37,6) ve üçüncü sırada da öğretim elemanlarının (%12,9) izlediği ve yine bu çalışmaların yarıdan biraz fazlasında (%56,3) tek bir veri kaynağından, %20,5'in de ise iki veri kaynağından veri kaynağından yararlanıldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu bulgu, paydaşların çoğunlukla öğretmen ve öğrenci ile sınırlı tutulduğu ve çoklu bakışa dayalı değerlendirmelerin daha az yapıldığını düşündürmektedir. Değerlendirme çalışmalarında çoğunlukla öğretmen ve öğrencilere uygulanan anketler aracılığıyla veri toplanması çalışmalarda eleştirilen diğer bir nokta olarak ele alınmaktadır (Kurt ve Erdoğan, 2015). Örneğin Aslan ve Sağlam (2015) incelenen program değerlendirme çalışmalarının %52,9'un da sadece anket kullanıldığını, %69,2'sin de sadece tek bir veri toplama tekniğinden yararlanıldığını saptamışlardır. Brandon (1998), program değerlendirme çalışmalarında paydaş katılımının ve veri toplama yöntem ve tekniklerinin çeşitliliğinin, çalışmanın geçerliğini artırmadaki önemine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, farklı veri kaynaklarından farklı veri toplama yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılan değerlendirmelerin daha nitelikli sonuçlar sunacağı söylenebilir.

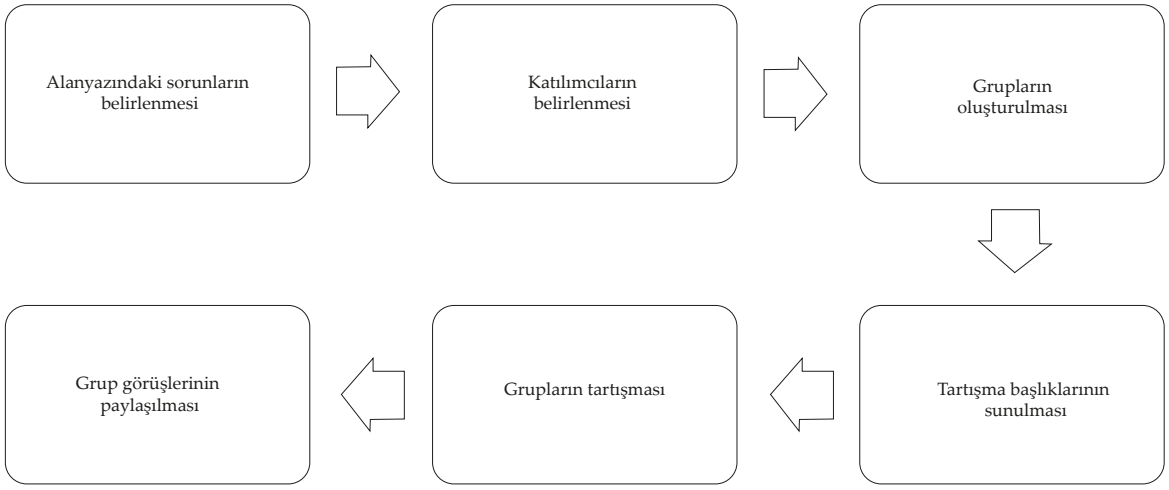
Program değerlendirme çalışmaları ile ilgili son zamanlarda tartışılan bir diğer konu da program değerlendirme çalışmalarının diğer araştırmalardan farkı ve ulaşılan sonuçların uygulamaya aktarılmasıyla ilgilidir. Gökmenoğlu (2014) program değerlendirme çalışmalarının yargıya varma konusunda diğer araştırmalardan ayrıldığını, ancak bu noktada kimi eksiklikler bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca, program değerlendirme araştırmalarının sonuçlarından uygulamada yeteri kadar yararlanılmadığı da görülmektedir (Gökmenoğlu, 2014; Güven ve İleri, 2006). Bu nedenle, daha önce değerlendirilen programların herhangi bir iyileşme göstermeden tekrar tekrar değerlendirildiği, bunun da zaman, enerji ve bütçe kaybına neden olduğu söylenebilir. Sonuç olarak program değerlendirme alanında yapılan çalışmaların, değerlendirmeyi yapan uzmanların yeterlikleri, çalışmaların temel aldığı modeller, çalışmanın amaçları, paydaşları, sonuçları ve yaygınlaştırılması gibi boyutlarda sorunlar barındırdığı görülmektedir. Program değerlendirme çalışmalarının yapılabilmesi bu sorunların çözümlenmesi, çalışmaların belli ölçütler gözetilerek yapılandırılması ve daha nitelikli değerlendirme uzmanları yetiştirilmesi ile sağlanabilecektir. Bu gereksinimden hareketle araştırmada, program değerlendirme çalışmalarındaki eğilimler ile karşılaşılan sorunlara alanda uzman kişilerin görüşleri alınarak çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Program değerlendirme çalışmalarının planlama sürecine yönelik uzman görüşleri nelerdir?
2. Program değerlendirme çalışmalarının sonuçlarından yararlanılmasına yönelik uzman görüşleri nelerdir?
3. Program değerlendirme çalışmalarının özelliklerine yönelik uzman görüşleri nelerdir?

Bu araştırma ile alan uzmanlarının bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak, program değerlendirme çalışmalarıyla ilgili Türkiye'ye özgü durumlara yönelik daha işe vuruk ve daha işlevsel önerilerin ortaya çıkacağına ve çalışmanın sonuçlarının araştırmacılara program değerlendirme sürecinde nelere dikkat etmeleri noktasında yardımcı olacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Türkiye'de program değerlendirme süreçlerinin ve sorunlarının tartışılmasının amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Durum çalışmaları bir olaya derinlemesine bakabilmek, durumla ilgili çeşitli açıklamalarda bulunmak ya da bir durumu geliştirmek, iyileştirmek ve değiştirmek için kullanılabilecek bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Stake, 1995). Alanyazında çok çeşitli biçimlerde sınıflandırılan durum çalışmasının genel olarak betimlemeye, açıklamaya ve değerlendirmeye olanak sağlayan bir bakış sağladığı söylenebilir. Değerlendirme amacıyla yapılan durum çalışmaları, üzerinde durulan durumun betimlenmesi, açıklanması ve bir yargıya varılması amacıyla gerçekleştirilmektedir (McMillan, 2004; Gall, Gall ve Borg, 1999; Merriam, 1998). Bu araştırmada alanyazında program değerlendirme süreçlerindeki eğilimler ve karşılaşılan sorunların, alan uzmanlarının bakış açısıyla ayrıntılı bir biçimde değerlendirilerek bir yargıya varılması amaçlandığından, araştırma değerlendirme amaçlı durum çalışması niteliğindedir. Araştırma süreci Şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. *Araştırma Süreci*

Katılımcılar

Bu araştırma, Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan öğretim üyelerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde durumun derinlemesine anlaşılabilmesi ve incelenebilmesine olanak sağlaması nedeniyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum örnekleme ve ölçüt örnekleme tekniklerinden (Patton, 2014) yararlanılmıştır. Maksimum örnekleme tekniği ile farklı üniversitelerde çalışan öğretim üyelerinin deneyimlerinden yararlanılması amaçlanmıştır. Ölçüt örnekleme tekniği ile de program değerlendirme konusunda ders verme ve çalışma yapmış olmak ölçütleri dikkate alınmıştır.

Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı ile Eğitim Programları ve Öğretim Derneği tarafından 12 Haziran 2015 tarihinde Eskişehir'de düzenlenen çalıştay etkinliğine 33 farklı kurumda görev yapan Eğitim Programları ve Öğretim alanından 50 akademisyenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların üniversitelere göre dağılımına ilişkin bilgiler Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Kurumlara Göre Dağılımı

Kurum	**Sayı**	**Kurum**	**Sayı**
Anadolu Üniversitesi	14	İnönü Üniversitesi	1
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	Kafkas Üniversitesi	1
Adnan Menderes Üniversitesi	1	Kırıkkale Üniversitesi	1
Akdeniz Üniversitesi	1	Marmara Üniversitesi	1
Atatürk Üniversitesi	1	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2
Balıkesir Üniversitesi	1	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
Bartın Üniversitesi	1	Niğde Üniversitesi	1
Boğaziçi Üniversitesi	1	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1
Çukurova Üniversitesi	1	Pamukkale Üniversitesi	1
Dicle Üniversitesi	2	Siirt Üniversitesi	1
Doğu Akdeniz Üniversitesi	1	Ufuk Üniversitesi	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	Uludağ Üniversitesi	1
Ege Üniversitesi	1	Yeditepe Üniversitesi	1
Erciyes Üniversitesi	1	Zirve Üniversitesi	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2	Eğitim Programları ve Öğretim Derneği	2
Gazi Üniversitesi	1		

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde odak grup görüşmesi tekniğinden yararlanılması planlanmıştır. Patton (2014), odak grup görüşmesini benzer deneyimlere sahip küçük bir grup katılımcı ile belirli bir konu üzerinde yapılan görüşme olarak tanımlamaktadır. Odak grup görüşmelerinde amaç genellemelere gitmek yerine katılımcıların sahip oldukları bilgi ve deneyimleri doğrultusunda görüş ve bakış açılarının ortaya çıkarılmasıdır (Çokluk, Yılmaz, Oğuz, 2011). Bu çalışmada Türkiye'de program değerlendirme süreçlerindeki eğilimler ve karşılaşılan sorunlar karşısında katılımcıların bilgi ve deneyimleri doğrultusunda durumun betimlenmesi amaçlandığından odak grup görüşmesi tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmada 9-10 kişilik beş grup oluşturulmuştur. Her grupta, bir öğretim üyesi moderatör olarak yer almıştır. Grup moderatörlerine tartışma öncesi araştırma soruları, süre vb. konularda araştırmacılar tarafından bilgi verilmiştir. Ayrıca moderatöre yardımcı olması amacıyla her masada bir akademisyenden yardım alınmıştır. Grup tartışmalarının kayda alınması sürecinde raportörlerden yararlanılmıştır. Raportörler Anadolu Üniversitesi EPÖ alanında lisansüstü öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. Raportörler, katılımcıların görüşlerini doğrudan bilgisayar ortamına aktarmış, aynı zamanda katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanmışlardır. İki oturumda gerçekleşen odak grup görüşmesi yaklaşık iki buçuk saat sürmüştür. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından grup moderatörü, yardımcısı ve raportör tarafından ortaya çıkan görüşler raporlaştırılmış,

ardından düzenlenen bir oturumda her moderatör kendi grubunda ortaya çıkan görüşleri tüm katılımcılarla paylaşmışlardır.

Araştırma verileri, içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve bu amaçla NVivo 10 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde öncelikle ses kayıtlarının dökümü yapılmış ve dökümlerin doğruluğu iki araştırmacı tarafından karşılıklı olarak kontrol edilmiştir. Elde edilen tüm veriler odak grup tartışma soruları dikkate alınarak ilgili soruların altına yığılmıştır. Bu sürecin ardından yığılan veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Araştırmacıların ulaştıkları kodlar karşılıklı tartışılarak ortak bir kod anahtarına ulaşılmıştır. Veri analizinin bir sonraki aşamasında oluşturulan kod anahtarı ve tartışma soruları çerçevesinde temalandırma yapılmıştır. Bu süreç sonunda ulaşılan ana temalar üçüncü araştırmacı tarafından incelenmiştir. Üçüncü araştırmacıdan alınan dönütlerden sonra temalar alanda uzman bir öğretim üyesi ile paylaşılarak uygunluğu konusunda görüş alınmıştır. Sonuç olarak sekiz ana temaya ulaşılmıştır. Bulguların sunumunda doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır.

Bulgular

Uzman gruplarının görüşlerinin analizlerinden elde edilen bulgular araştırma sorularına paralel olarak aşağıda sunulmuş, görüşler doğrudan alıntılar ile örneklendirilmiştir.

1. Program değerlendirme çalışmalarında planlama sürecine ilişkin görüşler

Araştırmada yanıt aranan sorulardan ilki program değerlendirme çalışmalarında planlama süreci ile ilgilidir. Bu kapsamda araştırma sorusuna yönelik alan uzmanlarının görüşlerinden elde edilen bulgular program değerlendirme çalışmalarında alanyazının yeri, amaç, model kullanımı ve paydaşlar olmak üzere dört ana tema altında ortaya konulmuştur.

Program değerlendirme çalışmalarında alanyazının yeri

Alanyazına ilişkin tartışmalar genel olarak alanyazının geliştirilmesi ve güçlendirilmesinin alana sağlayacağı katkılar üzerinde yoğunlaşırken, alanyazından yararlanmanın önemi üzerinde de durulduğu görülmektedir.

Program değerlendirme çalışmalarında alanyazının yerine yönelik yapılan tartışmalar ışığında bu alandaki kuramsal yapıda önemli eksiklikler olduğu ortaya konulmuştur. Bu yöndeki görüşlerin kuramsal yapıyı güçlendirmeye yönelik kuramsal ve araştırma örneklerine yer veren kitapların yazılması ile çalışmaların Türkiye'ye uygun şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Kuramsal bilginin üretilmesi ve alanyazının geliştirilmesine yönelik "*gerçek anlamda program geliştirme ya da program değerlendirmeye yönelik doğru düzgün kitap alanyazında yok. Dolayısıyla üretmediğimiz içinde belli bir kısır döngü içerisinde kalıyoruz.*", "*Birincisi ders kitabı, kuramsal bilgi niteliğinde bu iş nasıl yapılır, süreci nedir? Bilgi amaçlı yapılacak kitaplar. İkincisi de program değerlendirme ile ilgili yapılmış olan araştırmaların paylaşılması yönünde alanyazına bir katkı olması lazım.*" görüşleri ve yapılan çalışmaların Türkiye'deki alanyazının geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşan "*biraz daha kültürel adaptasyona bakmamız lazım. Bağlam adaptasyonuna bakmamız lazım. Hani biz bir modeli aynen transfer etmek yerine, kopyalamak yerine kendi kültürel yapımıza da ve eğitim geleneğimize de uygun bir şekilde uyarlamamız gerekiyor*." görüşü örnek gösterilebilir. Bu görüşlerin yanı sıra özellikle Mesleki ve Teknik Eğitim alanının ihmal edildiği ve konu alanına yönelik alanyazının geliştirilmesi gerektiği de öneriler arasında yer almaktadır.

Alanyazından yararlanma ile ilgili görüşlere bakıldığında alanyazının yapılan çalışmaların kuramsal yapısını desteklemesi ve aynı zamanda çalışmalarla alana katkı sağlaması, hem alanda çalışan hem de yetişmekte olan kişilerin kendilerini de bu yönde geliştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Alanda yapılan çalışmaların bu yönünü eksik bulduğunu belirten bir uzmanın "*alanyazının da program değerlendirme çalışmasının temel tabanını oluşturması gerektiği*" görüşü ile diğer

bir uzmanın "*bir sürü program değerlendirme çalışması var ama program değerlendirme bilgisi yok onun içinde*" görüşü alanyazından yararlanmanın gerekliliği bulgusunu desteklemektedir. Alanyazından yararlanmanın alana sağlayacağı katkıya vurgu yapan bir uzman görüşünü "*alanyazında neler olduğunu belirlemek, o betimlemeden yola çıkarak o eksiklikleri ve boşlukları bularak ondan sonra sizin ortaya koyduğunuz katkı…*" şeklinde belirtmektedir. Alanyazını takip etmekte yaşanan güçlüklerin de yapılan çalışmaların niteliğinde etkili olduğu belirten bir uzman bu görüşünü "*İngilizce kaynaklara erişim konusunda sıkıntı olması gibi, alanyazınla ilgili konularda çok hakim olamamanın getirdiği bir unsur olarak aslında modelden kaçma eğiliminin daha çok olduğunu düşünüyorum.*" sözleriyle açıklamıştır. Özellikle yetişen öğrencilerde bu konuda eksiklik olduğu da öne sürülen görüşler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin alanyazına dayalı çalışmamalarının yarattığı sorunlara değinen bir uzman görüşünü "*Araştırmanın varsayımları ve sınırlılıklarını yazamıyor öğrenciler. Neden yazamıyorlar? Alanyazını tanımadıkları için…"* sözleriyle belirtmektedir. Program değerlendirme çalışmalarında alanyazından daha fazla yararlanılması için lisansüstü programlarda öğrenim gören öğrencilerin de bu konudaki yeterliklerinin geliştirilmesi ve program değerlendirme araştırmalarında mutlaka alanyazının etkili şekilde tartışılması gerektiğine yönelik öneriler sunulmuştur. Uzmanların çalışmalarda alanyazının önemine ilişkin *"…benim kanaatim bir program değerlendirme çalışmasında program değerlendirme literatürünün olması gerektiği yönündedir."* ve lisansüstü öğrenime yönelik "*program değerlendirmeyle ilgili özelikle alanyazın taramasına katkı sağlayacak bir ders konulması gerektiğini düşünüyoruz.*" görüşleri bu bulgulara örnek olarak gösterilebilir.

Program değerlendirme çalışmalarında amaç

Program değerlendirme çalışmalarının hangi amaçlara yönelik yapılması gerektiğine dair görüşler" program geliştirme ve programın sürekliliğini sağlama", "alana katkı sağlama" ve "paydaşlara bilgi verme" başlıkları altında toplanmaktadır. Bu görüşler içerisinde tüm uzman gruplarında en fazla yer bulan görüş program değerlendirme çalışmalarının, program geliştirme ve programların sürekliliğini sağlama amacıyla kullanılması gerektiği görüşüdür. Program değerlendirmeyi, geliştirme çalışmalarının bir parçası olarak gören uzmanların görüşleri " *Program değerlendirmenin esas amacı o yargıya varıp, programa dönüt vermek, onun geliştirilmesini sağlamaktır*." ve " *… biz programı değerlendiriyorsak, programı geliştirmek için değerlendiriyoruz ya da sonlandırmak için değerlendiriyoruz ya da programı biçimlendirmek için, iyileştirmek için..."* şeklinde örneklendirilebilir. Program değerlendirme çalışmalarının programların sürekliliğini sağlayacağını vurgulayan uzmanlardan biri "*…programı değerlendirmedeki amaç program geliştiren insanlara dönüt vermek ve programın sürekliliğini sağlamak olmalıdır*." şeklinde ifade etmiştir.

Program değerlendirme çalışmalarının kullanılma amaçları arasında dile getirilen bir diğer görüş alana katkı sağlanması yönündedir. Bu çerçevede yapılacak çalışmalarının bilgi birikimi oluşturması, alanda çalışanlara bilgi vermesi amacıyla kullanılabileceği üzerinde durulmuştur. Alan uzmanlarının "*biz yaptığımız çalışmayı daha sonra bu alanda yetişecek olan kişilere örnek olması, yol göstermesi, ona belki de literatür alt yapısı oluşturması maksadıyla da ortaya koyuyoruz…* " ve *"…sadece iyileştirmek, geliştirmek değil aynı zamanda teorisyenlere, alanda çalışanlara bilgi sağlamak içinde bunu yapabilirim diye düşünüyorum*." görüşleri bu bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca program değerlendirme çalışmalarının kapsamı gereği daha çok lisansüstü tezler ve akademik yükselme amaçlı çalışmalarda kullanıldığı vurgulanarak bunun öncelikli amaç olmaması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bir uzmanın "*araştırmacı kendi yükselmesi içinde onu kullanabilmeli ama orda asıl amaç bilgi sağlamak olmalı…"* görüşü program değerlendirme çalışmalarının bilgi birikimine katkı sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Program değerlendirme çalışmalarının kullanılma amacına ilişkin uzman gruplarınca üzerinde durulan diğer bir konu "paydaşlara bilgi verme"dir. Uzman grupları tarafından bu başlık karar vericilere bilgi sağlamak ve eğitim politikalarını etkilemek ile programdan etkilenenlere ve uygulayıcılara bilgi sağlamak olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Program değerlendirme çalışmalarının karar vericilere ulaşma amacıyla kullanılması gerektiği görüşünü savunan uzmanların *"…yürütücü aktörleri etkileyebilmek için yapmamız lazım… Onları nasıl etkileyebiliriz? Nasıl bu yöne*

çekebiliriz? Politikalarını nasıl yönlendirebiliriz? Ben o amaçla yapmamız gerektiğini düşünüyorum temelde…" görüşü eğitim politikalarını belirlemenin program değerlendirme çalışmalarının amaçları arasında olduğunu vurgulamaktadır. Karar vericilere bilgi sağlamak amaçlı yapılan tartışmalar daha çok Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında sürdürülmüş ve program değerlendirme çalışmalarının sonuçlarından MEB tarafından yararlanılmaması önemli bir sorun olarak ele alınmıştır. Bu konuda görüş belirten bir uzmanın *"Mesela Milli Eğitim Bakanlığı yapılandırmacı yaklaşıma geçti, programlar da bu bağlamda geliştirildi. Akademisyenler de doğal olarak hep bu alanda yoğunlaştı, çalışmalar yaptılar, programın etkililiğini değerlendirdiler. … İnsan ister ki Milli Eğitim de istifade etsin."* sözleri MEB ile daha çok işbirliği yapılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Program değerlendirme çalışmalarının programdan etkilenenlere ve uygulayıcılara bilgi sağlamak amacıyla yapılması gerektiğini öne süren uzmanların görüşleri ise *"…program değerlendirme sonuçlarından bilgi vermek uygun olur. Öğretmen… bütün programı uygulayanlar, uygulamadan etkilenenler, yardımcı olanlar, programla ilgili herkes, aileler, velileri, çocukları…"*ve *"Uygulayıcılar açısından baktığımızda öğretmene geribildirim sağlamak, öğrenciye geribildirim sağlamak, program hakkında, program nasıl gidiyor uygulamaları veliler için…"* sözleriyle örneklendirilebilir. Programın paydaşlarına bilgi verilmesinin eğitimde kalitenin ve programın niteliğinin artacağını sağlayacağı da ortaya konulan görüşler arasındadır. *"Programdan etkilenen kişileri bilgilendirmek amaçlı değerlendirmeler yapıyoruz. Bu etkilenen kişiler ya da muhatap aldığımız kişiler yapılan çalışmaları dikkate alsa program değerlendirme çalışmalarını, hem kapsamının genişleyeceğini hem de kalitesinin artacağını düşünüyorum ben…"* görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

Program değerlendirme çalışmalarında model

Program değerlendirme çalışmalarının bir program değerlendirme modeline dayalı olarak yürütülmesine ilişkin tartışma, uzman grupları tarafından "model kullanımı" ve "modellerin seçimi ve uygun şekilde kullanımı" olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

Program değerlendirme çalışmalarında modelden yararlanılmasına ilişkin uzman gruplarının genel görüşü modelin mutlaka kullanılması yönündedir. Uzmanlar model kullanımının hem kuramsal çerçevenin oluşturulmasında hem de çalışma sürecinin planlanmasında önemli olduğunu *"Program değerlendirme çalışması da araştırmaya dönük olduğuna göre bunun da bir kavramsal çerçevesi içerisinde teorik ya da kuramsal bağlamda nelere dayandığının ortaya çıkması lazım, onun içinde alan yazındaki mevcut modeller içerisinde en uygun olan ya da olanlarda olabilir."*, *"değerlendirmenin sistematize edilebilmesi için sonuçların sistematize edilebilmesi için kesinlikle modele ihtiyaç var."* ve *"modelle beraber yaptığınız çalışmanın temelini oluşturuyorsunuz"* görüşleriyle ifade etmişlerdir.

Model kullanılmasının gerekliliğine ilişkin ortak görüşler olmakla birlikte tek bir model benimsenmesi yerine birden fazla modelin kullanılması gerektiği üzerinde de durulmuştur. Tek bir modele bağlı kalmadan, yapılan çalışmanın gereksinimleri doğrultusunda farklı modellerden yararlanılmasının önemine işaret eden uzmanların görüşleri *"tabi ki bir modele dayandırılmalıdır ama sadece o tek bir modele bağlı kalınarak o modelin tamamına bağlı kalınarak da yapılmamalıdır. Orada program değerlendirmeci de bir esneklik olmalıdır. Bu modelleri karıştırarak, karmalayarak tabi ki de yapacağı değerlendirmenin çerçevesine göre kullanabilmelidir."* ve *"çoklu bakış açıları ve modellerin benimsenmesi daha kapsamlı bir zemin hazırlar"* sözleriyle örneklendirilebilir.

Öte yandan, kimi katılımcılar ise çalışmanın yapısına göre, model kullanmanın her zaman gerekli olmadığını savunmuşlardır. Bu konudaki görüşler model kullanımının değerlendirmeciyi sınırlandırabileceği ve araştırma sürecini zorlaştırabileceği üzerinde durmuşlardır. Uzmanların bu konudaki görüşleri *"…modele dayanmalı dersek bunun bir yararı olur. Çünkü hangi model bize aslında kime bilgi vereceğiz, hangi amaca hizmet edecek bunu söylüyor. Aynı zamanda model bir akış sağlıyor, bir sıra sağlıyor, aşamalarımızı kolaylaştırıyor, sistematize ediyor ama günümüzde nitel çalışırken Modele kalmak bizi sınırlar mı?, Modele bağlı kalmazsak dağılır mıyız? Buna da bakmak gerekli."* ve *"modeli zorunlu olarak her değerlendirmemize dayandıracaksak araştırma yapamayacağız. Öğretmen araştırmaları var, eylem araştırması var. Bunların hepsi değerlendirme ve geliştirme içeriyor. Peki, onları nasıl yürüteceğiz modeller onu ön görmemişse…"* alıntılarıyla örneklendirilebilir.

Uzman gruplarınca program değerlendirme çalışmalarında model ya da modellerden yararlanmaya yönelik yaşanan sorunlar da ortaya konulmuştur. Model kullanımının gerekliliği yanında bu modeller hakkında araştırmacıların bilgi düzeyinin süreci etkilediğini bir uzman *"…bazen çalışmamıza çok uygun olabiliyor model, kullanışlı olabiliyor ama modelin gereklerini yerine getirememe, araştırmacının, program değerlendirmecinin yerine getirememesinden kaynaklı sorunlar da olabiliyor."* sözleriyle ifade ederken; farklı modellerin senteziyle oluşturulan özgün çalışmaların niteliğine yönelik yaşanan kaygıları *"…birçok modeli alarak etkileniyoruz… yeni bir model oluşturmuş oluyoruz ama tabi bizim oluşturduğumuz modelin de geçerliliği, güvenirliği tartışılır. Değişme boyutu çıkıyor ortaya o zaman…"*sözleriyle örneklendirmek olanaklıdır. Program değerlendirme çalışmalarında model kullanımı üzerine uzmanlarca yapılan tartışmalar bu sürecin kapsamlı bir araştırma süreci olduğunu da ortaya koymuştur. Geniş kapsamlı program değerlendirme çalışmalarında yaşanan sorunlar ise uzmanlar tarafından *"…bir modelin takip edilebilmesi uzun zaman alabiliyor veya bir proje, bir uzman grubu gerektirebiliyor…"*sözleriyle dile getirilirken ülkemizde yapılan çalışmaların lisansüstü eğitim düzeyinde kalmasının nedeni olarak ise bir uzmanın *"…makale düzeyinde programın bir boyutunun incelenmesi de bir program değerlendirme çalışmasıdır ama topyekûn bir programın değerlendirilmesi ancak bir tezin, yüksek lisans ya da doktora tezinin hacmiyle alakalı…"* sözleriyle örneklendirilebilir.

Alan uzmanları program değerlendirme modellerinden yararlanılmasının yanı sıra değerlendirme modelinin seçiminde nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde de durmuşlardır. Buna göre bir modelin seçimi ya da kullanımına karar verme sürecinde öncelikle çalışmanın amacının ortaya konması gerektiğini*"…değerlendirme amacı çok netse biz niçin değerlendirmeyi yapacaksak ve hangi ihtiyaçlar için yapacaksak bu çok netse bir model kararı verebiliriz…"* ve *"program değerlendirme amacı bir ölçüde program değerlendirme modelini karşımıza koyabilecek önemli bir gösterge olarak duruyor…"* sözleriyle ifade etmişlerdir. Program değerlendirme modelinin, o programın geliştirildiği modelle ilişkisi tüm uzman gruplarınca vurgulanan bir diğer görüştür. Programın değerlendirilmesinde öncelikle program geliştirme sürecinin dikkate alınması gerektiğini öne süren uzmanların görüşleri *"Program geliştirme sürecini dikkate alarak program değerlendirme modeline karar vermemiz lazım yani ikisi arasında bir örtüşme lazım. Program değerlendirme modelini, program geliştirme modelinden bağımsız olarak düşünemeyiz."* ve *"siz bir programı nasıl geliştirdiyseniz aslında öyle değerlendirmeniz lazım."* alıntıları ile örneklendirilebilir. Bunun yanı sıra program geliştirme süreçlerinde yaşanan sorunların program değerlendirme sürecine de etki ettiğini belirten uzmanlar, bu görüşlerini *"…değerlendirilecek olan eğitim programının tasarlanması sırasında eğer bir model esas alınmamışsa, herhangi bir modele dayandırılmamışsa değerlendirilirken bir modele dayandırılması da çok zor…"* ve *"…bir modele göre program geliştirmişsin o modelin mutlaka bir değerlendirmesi de var. Ona göre değerlendirmek lazım ama bazen uymuyor modifikasyon gerekiyor bazen, uyarlama gerekiyor…"* şeklinde ifade etmişlerdir.

Program değerlendirme çalışmalarının paydaşları

Program değerlendirme çalışmalarının paydaşlarına yönelik uzman gruplarınca yapılan tartışmaların sonucunda paydaşların tanımlanmasının yanı sıra bu paydaşların seçilmesi ve paydaşlara ulaşma sürecini etkileyeceği düşünülen öneriler üzerinde durulmuştur. Uzman grupları tarafından tanımlanan paydaşlar arasında özellikle Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışanlar ile eğitim bilimleri alanında çalışan uzmanlar, öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, veliler, MEB'de çalışan uzman ve yetkililer, özel okullar, mesleki kuruluşlar ve dernekler, eğitim sendikaları, politikacılar, sektör temsilcileri, değerlendirme çalışmasını finanse eden kuruluşlar ve yayınevleri yer almaktadır. Paydaşların tanımlanmasında uzman gruplarınca "değerlendirilen programdan doğrudan ve dolaylı olarak etkilenen ve programı etkileyen paydaşlar" biçiminde bir tanımlama yapma yoluna gidilmiştir.

Paydaşların sürece katılımı ve yapılan çalışmalara istekli olmalarını sağlamak amacıyla ise paydaşların gereksinimlerinin önemsenmesi, güven ilişkisi kurulması üzerinde durulmuştur. Uzmanların bu konudaki görüşleri*"…onlar biz ne yazarsak gerçekleştireceklermiş gibi bekleyerek yapıyoruz. Uygulayıcılar onlar bizim dışımızda öğretmenler; etkilenen anne, baba, çocuklar yani bunu ne kadar değişik*

alanlara yayabilirsek paydaşlarımızı, amacımız bir o kadar doğru olacaktır." ve "*…sorumluluk ve hesap verilebilirlik… bu iki temel değeri biz kendi çalışmalarımızda gösterdiğimiz takdirde paydaşlara güven vereceğiz ve onlarda bizi çağıracaklar.*" alıntıları ile örneklendirilebilir. Paydaşların tanımlanmasının yanı sıra üzerinde durulan bir diğer konu paydaşların seçimidir. Paydaşların seçimine yönelik olarak yapılacak program değerlendirme çalışmalarının amaçları ve seçilen modele uygun olacak şekilde paydaş seçimine gidilmesinin önemi bir uzman grubunda "*paydaşlar yapılan değerlendirme ve değerlendirilen unsurların şeyine göre değişkenlik arz edebilir, sabit değildir. İşveren, mezun, programı yapanlar, programı değerlendirilenler, uygulayanlar bunların hepsi doğrudan paydaştır.*" sözleriyle vurgulanmıştır.

2. Program değerlendirme çalışmalarının sonuçlarından yararlanılmasına yönelik uzman görüşleri

Program değerlendirme çalışmalarının sonuçlarından yararlanılmasına yönelik ikinci araştırma sorusu kapsamında uzmanlar tarafından program değerlendirme çalışmaları sonuçlarının nasıl yaygınlaştırılabileceği ve yaygınlaştırmanın etkisini artırmaya yönelik öneriler üzerinde durulmuştur.

Program değerlendirme çalışmalarının sonuçlarının yaygınlaştırılmasına yönelik ortaya çıkan görüşler incelendiğinde uzman gruplarının değerlendirme sonuçlarının tüm paydaşlara ulaştırılması gerektiği üzerinde durdukları belirlenmiştir. Yaygınlaştırmanın, üzerinde çalışan programı daha iyi hale getireceğini savunan uzmanlardan biri görüşünü "*…program değerlendirmenin işevuruk tarafı bu, bir an önce kişiye ulaşması ve bu bilginin ve içerik açısından bunu değiştirebilmesi…*" sözleriyle ifade etmiştir. Uzmanlar tarafından paydaşlara ulaşmak amacıyla ise medya kullanımı, kurumlar aracılığıyla (TÜBİTAK, MEB, EPÖDER) çalışmaların paylaşılması, seminer ve konferans gibi etkinliklerle bilgilendirme toplantıları yapılabileceği üzerinde durulmuştur. Bu önerilerin ifade edildiği uzman görüşleri "*Yazılı, görsel medya olarak, bir şekilde bilimsel dergilerde yayın yaparak olabilir. Tamamen halka duyurmak adına basın yayın organlarının hepsinin kullanılması gerekiyor.*", "*Program değerlendirme ile ilgili proje çalışmaları, tez çalışmalarını mümkün mertebe paydaşların çoğuna seminer şeklinde ya da konferans şeklinde sonuçların paylaşılması lazım.*" ve "*…dernek yoluyla (EPÖDER) Milli Eğitim Bakanlığı'na, gerekli diğer paydaşlara bilgilendirme yapılabilir.*" alıntıları ile örneklendirilebilir.

Program değerlendirme çalışmalarının ancak paydaşlara ulaştırılabildiği zaman daha etkili olacağı vurgulanırken bilginin paydaşlara ulaşması için akademik çalışmaların yeterli olmadığı da genel olarak tüm uzman gruplarınca dile getirilmiştir. Paydaşlara ulaşımı sağlamak amacıyla yayınlarda akademik dil kullanılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bulgu uzmanların akademik dil kullanılmama konusuna dikkati çektiği "*Programlar hakkında kamuoyu oluşturma ve bu konuda basın-yayın organlarında akademik dil kullanmadan yayınlar yapmak yaygınlaştırmayı olumlu etkileyecektir.*" ve "*…araştırma sonuç verisi hiç kimseyi ilgilendirmiyor. Akademisyenleri ilgilendiriyor. Uygulayıcıların da yararlanacağı bir formata sonuçlarımızı aktaramıyoruz.*" görüşleriyle örneklendirilebilir.

Program değerlendirme çalışmalarının yaygınlaştırılması konusunda üzerinde durulan bir diğer önemli nokta ise yapılan çalışmaların sonuçlarının yaygınlaştırılabilmesi için öncelikle araştırmaların yöntem açısından daha nitelikli hale getirilmesi, kapsamlı çalışmalar yapılması ve değerlendirme çalışmalarının kurumsal boyutta yapılması gerektiğidir. Araştırmaların niteliğinin yaygınlaştırma sürecini de etkileyeceğini dile getiren uzmanların görüşleri "*yaygınlaştırmada… araştırmaların yöntem olarak doğru olması, kapsamlı olması gerekiyor.*" sözleriyle örneklendirilebilir. Araştırmaların niteliği kadar kurumsal çalışmaların da etkili olduğuna dair "*program değerlendirme çalışmalarının yöntem boyutunda daha nitelikli hale getirilmesi… değerlendirme süreçlerinin kurumsal boyutta yapılması yaygınlaştırma süreçlerini olumlu etkileyecektir.*" görüşü örnek olarak verilebilir. Ayrıca, program değerlendirme kültürü oluşması, konuyla ilgili alan yazının oluşturulması ve EPÖDER kapsamında bir veri tabanı oluşturulması, veri madenciliği sürecinin başlatılması ve Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik kurumsal hafıza oluşturulması gerektiği de vurgulanmıştır. Bu konudaki uzman görüşleri "*dernek (EPÖDER) adı altında değerlendirme boyutuyla ilgili kuramsal ve uygulamaya dönük kitaplar yaygınlaşma süreçlerinde etkili olacaktır.*", "*Her gelen hükümet ya da Milli Eğitim Bakanlığı'nın yer aldığı hükümet programları o kurumsal hafızayla birlikte kayboluyor yeni hafıza oluşuyor. Dolayısıyla bu bilgi*

kayıpları meydana geliyor, bunların etkisi de sönükleşiyor…" ve *"Milli Eğitim Bakanlığında veri madenciliği uygulamalarının program değerlendirmede kullanılması bize müthiş güç sağlar."* ifadeleri ile örneklendirilebilir.

3. Program değerlendirme çalışmalarının özelliklerine yönelik uzman görüşleri

Araştırma kapsamında son soruya yanıt bulabilmek amacıyla uzman grupları tarafından yapılan tartışmalara dayalı olarak program değerlendirme alanının bilimsel bir araştırma süreci ile karşılaştırılması, değerlendirici olarak nitelenen kişilerin yeterlikleri ve alanda yetiştirilmesi üzerinde durulmuştur.

Program değerlendirme ve araştırma süreci arasındaki farklılıklar

Uzman grupları tarafından değerlendirme ile araştırma süreci arasındaki karşılaştırmalar sonucunda iki sürecin birbiriyle ilişkili olduğu, ancak farklılaştığı noktalar bulunduğu görüşü üzerinde durulmuştur. Elde edilen verilere göre program değerlendirme araştırmalarının karar verme işlevi olması ve diğer araştırmalara göre amaçlarının farklılaştığı ortaya konmuştur. Farklılığın karar verme işlevine dikkat çeken iki uzmanın *"…programınızın önemliliğine ya da kıymeti hakkında kritik yapmanız gerekiyor. Karar verici onu uygulayacak ya da uygulamayacak… araştırma süreciyle değerlendirme arasındaki farklılık bu temel üzerine kurgulanması gerekiyor…"* ve *"…araştırma sonucunda toplanan verilerde bu programın değerlendirilmesinde yani programla ilgili karar vermede işe yarayacak olan bilgi birikimidir…"* görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir. Bir bilimsel araştırmanın program değerlendirme olarak nitelendirilebilmesi için amaçlarının önemli olduğunu öne süren uzmanların görüşleri ise *"Araştırmacının sorusu ile değerlendirmecinin sorusu bence birbirinden farklı…"* ve *"…araştırmanın program değerlendirme olması için amacının açıkça program değerlendirmeye yönelik olduğunun belirtilmesi gerekir…"*ifadeleri ile örneklendirilebilir.

Program değerlendirme araştırmalarını diğer araştırmalardan ayıran bir diğer özelliğinin ise araştırmaların kapsamı ve yöntemi ile ilgili olduğu ortaya konulmuştur. Bu konuda program değerlendirme araştırmalarının daha kapsamlı çalışmalar olduğunu belirten uzmanların görüşlerine örnek olarak*"…program değerlendirme birçok araştırmayı da içerir. Dolayısıyla birçok deseni ve safhayı da içerisinde barındırması gereken kapsamlı bir süreçtir, projedir."*, *"Program değerlendirme birden çok araştırma yöntem tekniğinin kullanıldığı kapsamlı bir süreçtir."* ve*"…parçalı çalışmalardan ziyade çalışmaların program bütünlüğü içinde yapılması gerekiyor…"*ifadeleri gösterilebilir. Program değerlendirme çalışmalarının kapsamlı ve programın bütününe yönelik yapılması gerektiğine dair görüşlerin yanı sıra programın öğelerine ilişkin de program değerlendirme çalışması yapılabileceği ve kapsamın değerlendirme çalışması için belirleyici olmadığına dair görüşlerde savunulmuştur. Diğer araştırma süreçlerinin de oldukça kapsamlı olduğunu ifade eden *"…araştırmayı siz büyük bir değişkenler silsilesiyle birlikte yürütebilirsiniz ve bu program değerlendirmesinden çok daha geniş olabilir."* görüşü ile programın öğelerinin ayrı ayrı değerlendirilebileceğini savunan *"…program değerlendirmede programın tümünün olduğu kadar öğelerinin de ayrı ayrı araştırılarak değerlendirilmesi yapılabilir…"* görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir.

Uzman görüşlerine dayalı olarak ayrıca program değerlendirme çalışmalarında araştırma yönteminin yanında program değerlendirme modeline ilişkin açıklamaya yer verilmesi gerektiği, diğer araştırmalarda dikkat edilmesi gereken bilimsel ölçütlerin yanında program değerlendirme standartlarının dikkate alınması gerektiği ile araştırmacı ve program değerlendirmeci arasındaki nitelik farklılıkları da vurgulanmıştır. Program değerlendirme çalışmalarında yöntemin yanı sıra modelinde ortaya konulması gerektiği "(program değerlendirme) *yöntem odaklı değil de model odaklı olmalı"* ve *"…eğer çalışmamız program değerlendirme çalışması ise yöntem kısmına geldiğiniz zaman önce modelinizi koyarsınız ondan sonra yöntemini koyarsınız ve o şekilde devam eder…"* görüşleri ile vurgulanmaktadır. Ayrıca program değerlendirme araştırmalarında alana özgü standartların ve uzman niteliklerinin de göz önüne alınması gerektiğine dair uzmanlar görüşlerini*"… Program değerlendirme çalışmasının geçerlilik ve güvenirliği için iç ve dış geçerliliğin yanı sıra program değerlendirme*

standartlarına, alana özgü standartlara uygunluğuna bakmamız gerekir." ve "*Araştırıcı ve değerlendiricinin nitelikleri açısından farklı ya da donanımları açısından farklı olması…*" ifadeleri ile belirtilmiştir.

Program değerlendirmecinin yeterlikleri

Uzman gruplarınca program değerlendirme uzmanının yeterliklerine ilişkin yapılan tartışmalar sonucunda genel olarak program değerlendirme uzmanının program geliştirme ve program değerlendirme konularına hâkim olması, değerlendireceği program hakkındaki alan bilgisinin yeterli olması üzerinde durulmuştur. Vurgulanan diğer bir yeterlik ise araştırma becerileridir. Program değerlendirmecinin araştırma becerilerine sahip olması gerektiği de vurgulanırken bu başlık altında yöntem bilgisi, veri toplama ve analiz etme, sonuçları raporlaştırma üzerinde durulmuştur. Proje yürütebilme, ekip çalışmasına yatkın olma ve liderlik becerileri, iletişim becerileri, bilgi ve iletişim teknolojilerinden etkili şekilde yararlanma, etik değerlere sahip olma ile üst düzey düşünme becerileri de program değerlendirme uzmanının yeterlikleri arasında sıralanmıştır.

Program değerlendirmenin EPÖ alanındaki yeri

Program değerlendirme ve program geliştirme arasındaki ilişki ve program değerlendirme alanının EPÖ lisansüstü programlarındaki yeri uzman gruplarınca tartışılan konular arasında yer almaktadır.

Program geliştirme ve program değerlendirme süreçlerine yönelik uzman görüşlerine bakıldığında genel görüşün iki sürecinin birbirinin parçası olduğu şeklinde ortaya çıktığı ve program geliştirme uzmanlarının program değerlendirme yeterliklerine sahip olması gerektiği üzerinde durulduğu söylenebilir. Bu konuda uzman görüşleri *"...değerlendirme, geliştirme sürecinin bir parçasıdır.*", "*Program geliştirme ve değerlendirme süreçleri birbirini besleyen, tamamlayan süreçlerdir.*" ifadeleri ile örneklendirilebilir. Ancak bu iki alan bir bütün olmakla birlikte program değerlendirme alanının gelişmekte olduğu da vurgulanmış, kimi uzmanlar tarafından ise ayrı bir uzmanlık alanı olarak ele alınması gerektiği görüşü savunulmuştur. Program değerlendirme alanına yönelik uzmanlaşmayı öne süren uzmanların görüşleri "*neticede ikisi de birbiriyle ilintili ama iki alt alan olarak belirginleşmesi çok çok daha doğru…*", "*…1980'lerden sonra uzmanlık alanı olduğu kabul ediliyor. Hem Avrupa'da hem de Amerika'da bazı üniversitelerde program değerlendirme doktora programı var…*" ve "*program değerlendirme ve program geliştirme birlikte ele alınmalıdır ancak program değerlendirme aşamalı olarak bir uzmanlık alanı olma yönündedir.*" alıntıları ile örneklendirilebilir.

Program değerlendirmenin lisansüstü eğitimdeki yerine ilişkin uzman gruplarının görüşlerine bakıldığında genel olarak hem yüksek lisans hem de doktora programlarında bu alana yer verilmesi ve özellikle program değerlendirme ve program geliştirmeye bir bütün olarak bakan uzmanlar tarafından program geliştirme konusu ile dengeli bir şekilde programlara yerleştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu konuda öne sürülen görüşler *"…program geliştirme ve değerlendirme birbirini tamamlayan süreçlerdir dediğimiz zamandan itibaren hem yüksek lisans hem doktora programlarına hem program geliştirmenin hem değerlendirmenin eşit ağırlıklandırılması gerekiyor…*", "*değerlendirmeyi biz ayrı bir uzmanlık alanı gibi görmediğimiz için zorunlu da* (zorunlu dersler kapsamında) *olması mantıklı olur*" alıntıları ile örneklendirilebilir. Ayrıca iki alanın birbirini bütünlediğine ve EPÖ alanında yetiştirilen uzmanların program değerlendirme alanına yönelik yeterlikleri de kazanmaları gerektiğine dair görüşlere *"…program geliştirme uzmanının, çok iyi bir değerlendirmeci olarak yetişmesini vurgulamamız lazım.*" ve *"…sadece üç saatlik bir program değerlendirme dersiyle öğrenciye uzman olduğunu söyleyebilir miyiz? Bir-iki diye mutlaka doktorada olmalı…"* ifadeleri örnek gösterilebilir.

Program değerlendirmenin lisansüstü programlarda hangi ağırlıkta ve kapsamda verilmesi gerektiğine dair ise ulaşılan genel kanı yüksek lisans düzeyinde kuramsal açıdan ele alınması ve uygulamaya örneklere yer verilmesi, doktora programında ise daha ayrıntılı şekilde ele alınması, uygulamalı çalışmalar yaptırılması ve ayrı bir uzmanlık alanı olarak yer bulması olarak ortaya çıkmıştır. Bu konuya ilişkin uzman görüşleri" *Program değerlendirmeye hem yüksek lisans programında hem de doktora programında yer verilmelidir dedik. Yüksek lisans düzeyinde program değerlendirmeye giriş;*

doktora düzeyinde de program değerlendirme uygulamaları biçiminde bir düzenleme yapılabilir." ve "*Program değerlendirmenin alan olarak ele alınması ya da yüksek lisans ve doktorada bir çalışma alanı olarak ele alınması ve takip eden süreçte uzmanlık derecesine dönüştürülmesi…*" alıntıları ile örneklendirilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarındaki eğilim ve sorunların belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada program değerlendirme çalışmalarının amaçları, kullanılan modeller, paydaşları ele alınmış; alanyazının kapsamı ve niteliği tartışılmıştır. Ayrıca program değerlendirme çalışmalarının sonuçlarından etkili şekilde yararlanılmasına yönelik öneriler getirilmiş, bilimsel bir araştırma sürecinden farkı ortaya konarak değerlendirmeci nitelikleri ile program değerlendirmenin EPÖ alanı içerisindeki yeri irdelenmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak Türkiye'de program değerlendirme alanında kuramsal açıdan önemli eksiklikleri bulunduğu, bu alanda gerçekleştirilen araştırmaların niteliğinin artırılmasının, araştırmaların sonuçlarının yaygınlaştırılması ve alana katkı açısından işe vuruk hale getirilmesinin önemli bir gereklilik olduğu görülmektedir. Program değerlendirme alanında yaşanan sorunlara çözüm üretilmesi ve daha nitelikli çalışmalara ulaşılması noktasında program değerlendirmenin EPÖ alanındaki yeri de tartışılan konular arasında yer almaktadır. Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar alanyazına dayalı olarak tartışılarak sunulmuştur.

Program değerlendirme çalışmalarının amaçları, araştırma bulgularına dayalı olarak program geliştirme çalışmalarına temel oluşturması ve programın sürekliliğinin sağlanması, paydaşlara geribildirim verilmesi ve program geliştirme politikalarını etkilemesidir. Programın geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması program değerlendirmenin öncelikli amaçlarından biridir. Güven ve İleri (2006) Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarına yönelik yaptıkları araştırmalarında program geliştirme ve program değerlendirme arasındaki dinamik ilişkiye yeterince önem verilmediğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla program geliştirme ve program değerlendirme süreci arasındaki ilişkinin sürekliliği hem uygulanmakta olan programların niteliği hem de değerlendirme sonuçlarının uygulamaya konulması açısından önemlidir. Değerlendirme çalışmalarından istenilen yararın sağlanması, sonuçların programlara yansıtılması ile olanaklıdır (Güven ve İleri, 2006). Ancak Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde program değerlendirmeye yönelik pek çok çalışma yapılmakla birlikte değerlendirilen programın geliştirilmesine yönelik çalışmaların yeterince sürdürülmediği görülmektedir. Bunun bir nedeninin de hem bu araştırmanın sonuçlarında hem de Yaşar'ın (1998) yaptığı çalışmada belirttiği gibi program değerlendirme çalışmalarının çoğunlukla lisansüstü tez çalışmaları ile sınırlandırılması ve akademik unvan alma gibi bireysel amaçlarla kullanılması, dolayısıyla program geliştirmeye dönüşecek uzun soluklu araştırmalar yapılmaması olabileceği düşünülmektedir.

Program değerlendirme çalışmalarının bir modele dayalı olarak yürütülmesi, gerekli durumlarda birden fazla modelden yararlanılması araştırmanın bir diğer sonucudur. Gözütok'a (2006) göre bir program değerlendirme çalışmasında değerlendirme modellerinden biri tek başına kullanılabileceği gibi, değerlendirme amacı göz önünde bulundurularak farklı modeller bir araya getirilerek de kullanılabilir. Benzer şekilde Özdemir (2009) ve Chen, Hsu, Wu (2009) da program değerlendirmede çeşitli modeller, yaklaşımlar önerilmesine karşılık programların yapısı, kapsamı, düzeyi vb. özelliklerindeki farklılıklardan dolayı tek bir model ya da yaklaşımdan söz etmenin her zaman olanaklı olmayacağını belirtmektedir. Melrose (2006) da, kimi zaman çalışmaların niteliğini arttırmak amacıyla program değerlendiren kişilere birden fazla yöntem ve bazen birden fazla paradigma kullanmalarını önermektedir. Alanyazında yer verilen görüşlere dayalı olarak program değerlendirme çalışmalarında program değerlendirme modellerinden yararlanılmasının araştırmalarının niteliğini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Model seçiminde, dikkate alınması gereken bir diğer nokta, araştırmanın amacının yanı sıra program geliştirme modelinin de göz önünde bulundurulması gerektiği yönündedir. Özdemir'e (2009) göre, bir eğitim programının

değerlendirilmesi, o programın hangi yaklaşıma göre geliştirildiğine göre tasarlanarak gerçekleştirilebilir. Bu araştırmada da program değerlendirme araştırmalarında, programın geliştirildiği modelle ilişkisinin kurulması gerektiği ulaşılan önemli sonuçlardandır.

Bir eğitim programı, programın bir ya da birden fazla öğesinin işevurukluğunu tartışmak, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak, karşılaşılan sorunları tanımlamak ve ilgilenenlere bir bakış açısı kazandırmak (Yüksel ve Sağlam, 2012; Oliva, 1988) gibi çeşitli amaçlara hizmet etmek üzere değerlendirilir. Klenowski (2010) de program değerlendirme sürecinde değerlendirme amacının belirlenmesinden sonra bu amaca ulaştıracak ve süreci büyük ölçüde biçimlendirecek kararın, program değerlendirme yaklaşım ya da modelinin belirlenmesi olarak vurgulamaktadır. Bu araştırmada da program değerlendirme modelinin araştırmanın amacıyla mutlaka ilişkilendirilmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla model seçiminde amaçlar ile ilişkilendirmenin yeterince kurulamaması araştırma sürecinin planlanmasını ve sistematiğini olumsuz yönde etkileyecektir. Model ile program değerlendirme amacının ilişkilendirilmesi çalışmayı kuramsal yönden güçlendireceği gibi program değerlendiriciye de çalışmasını yönlendirmede kolaylık sağlayacaktır.

Türkiye'de gerçekleştirilen program değerlendirme araştırmalarında modellere ilişkin çeşitli sorunların varlığı da tartışılan konular arasındadır. Bu sorunlardan ilki program değerlendirme modellerinin Türkiye'deki programların değerlendirilmesi için uygun olmaması, ikincisi ise kuramsal ve uygulama boyutlarında karşılaşılan alanyazın eksikliğidir. Dolayısıyla kuramsal yapının güçlendirilmesi amacıyla alanda kuramsal içerikle birlikte Türkiye'ye özgü örneklerin yer verildiği yayınların arttırılması önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktada EPÖ lisansüstü programlarına da önemli sorumluluklar düştüğü söylenebilir. Alanda öncelikle program değerlendirme derslerinin kuramsal boyutunun zenginleştirilmesi ve özellikle uygulamaya yönelik çalışmalarla kuram uygulama ilişkisinin kurulması, alanyazına katkı sağlamaya yönelik bir çözüm olarak dikkate alınmalıdır. Böylece alanda yapılan çalışmalar program değerlendirmenin nasıl bir süreç izlenerek yapılması konusunda hem diğer araştırmacılara örnek teşkil edecek hem de EPÖ alanının tanınırlığına katkı sağlayacaktır.

Program değerlendirme sürecindeki paydaşların belirlenmesine yönelik tartışmalar sonucunda ulaşılan sonuçlara bakıldığında özelde Eğitim Programları ve Öğretim alanında, genelde ise eğitim bilimleri alanında çalışan uzmanlar ile öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, veliler, MEB'de çalışan uzman ve yetkililer, özel okullar, mesleki kuruluşlar ve dernekler, eğitim sendikaları, politikacılar, sektör temsilcileri, değerlendirme çalışmasını finanse eden kuruluşlar ve yayınevleri paydaşlar olarak tanımlanmaktadır. Program değerlendirme çalışmalarına katılması öngörülen paydaşların bu denli geniş tanımlanmasına karşın alanyazında (Aslan ve Sağlam, 2015) program değerlendirme çalışmalarının daha çok öğretmen ve öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Yapılan çalışmalarda daha farklı paydaşlara ulaşılmasının nitelik ve yaygınlaştırma açısından önemli olduğu söylenebilir. Paydaşların seçimi ve sürece katılımlarının sağlanması boyutunda onların gereksinimlerinin önemsenmesi ve etik ilkelerin ön plana alınması gereklidir. Brandon'ın (1998) da belirttiği gibi paydaş katılımının sağlanması değerlendirme sonuçlarının niteliğine katkı sağlayan bir durumdur. Ancak değerlendirme sürecine katılacak paydaşlar belirlenirken değerlendirme sürecinin amaçlarına hizmet edecek, belirlenen sorulara yanıt verebilecek ve seçilen değerlendirme model ya da yaklaşımının işaret ettiği anahtar paydaşların belirlenmesine dikkat edilmelidir. Paydaşlar arasından seçime gidilmemesi ya da hedef kitlenin doğru seçilmemesi değerlendirme sürecini zaman, olanakların kullanımı ve yönetimi boyutlarında olumsuz yönde etkileyecektir (Fredericks, Carman ve Birkland, 2002; Morris, 2002). Paydaş katılımından yüksek düzeyde verim alınabilmesi için değerlendirme amacının, sorularının, standartlarının, modelinin ve sürecinin program paydaşları ile paylaşılması, paydaşların sürece değer vermesi ve anlamlandırması bakımından önemli görülmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).Bu araştırmanın sonuçlarında da paydaşların sürece katılmasını sağlamak ve istekliliğini artırmak amacıyla çeşitli önlemler alınmasının önemi ortaya konulmuştur. Paydaşların değerlendirme sürecine dâhil edilmesi program değerlendirmenin amaçlarına ulaşması için göz ardı edilmemeli, gereksinimleri dikkate alınmalı ve araştırmacı ile paydaşlar arasında bir güven ilişkisi inşa edilmelidir.

Program değerlendirme çalışmalarının yaygınlaştırılması konusunda, değerlendirme sonuçlarının paydaşlara ulaştırılamaması önemli bir sonuç olarak görülmektedir. Çalışmaların nitelikli olması, değerlendirme sonuçlarını etkili biçimde paylaşabilmek, ilgililerin dikkatini önemli bulgular ve kararlar üzerine yoğunlaştırabilmek uzman bir değerlendirmecinin yeterlikleri arasında sayılmaktadır (Johnson, Hall, Greene, Ahn, 2013). Alanyazında program değerlendirme sonuçlarının paylaşılmasında kullanılan raporlarının düzenlenişinin ilgili kişilere ulaşmadaki rolü üzerinde durulmuş ve broşür, karikatür, fotoğraf vb. farklı seçeneklerden yararlanılabileceği belirtilmiştir (MacNeil, 2000; Mathison, 2008). Araştırmada da benzer şekilde program değerlendirme sonuçlarının yaygınlaştırılabilmesi için raporlamada akademik dil kullanılmaması ve paydaşların özelliklerinin dikkate alınmasının özellikle vurgulandığı görülmektedir. Johnson ve diğerleri (2013) alternatif sunum seçeneklerinin hem değerlendirmeci hem de paydaşlara daha derinlemesine deneyimler, paylaşımlar ve yansıtıcı düşünme ortamları sağladığını belirtmişlerdir. Program değerlendirme çalışmalarının yaygınlaştırılması için yapılması öngörülen çalışmalar arasında ise kurumsal boyutta çalışmalara önem verilmesi, yapılan program değerlendirme araştırmalarının sonuçlarına ulaşılabilecek veri tabanları oluşturulması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu tür çalışmalar ile hem Türkiye'de yapılan program değerlendirme araştırmalarına alanyazın desteği sağlanacak, hem de geçmişteki çalışmalara dayalı olarak program geliştirme çalışmalarının sürekliliğinin sağlanmasına katkı getirilecektir.

Program değerlendirme çalışmalarının planlanması, yürütülmesi ve sonuçlarının yaygınlaştırılmasının yanı sıra, program değerlendirme çalışmalarının araştırma çalışmalarından ayrıldığı noktalar, program değerlendirme çalışmalarını yapacak kişi ya da kişilerin yeterlikleri ve EPÖ alanındaki yeri de tartışılması gereken konular arasındadır. Elde edilen bulgulara göre program değerlendirme ve araştırma birbiri ile ilişkili süreçlerdir. Ancak program değerlendirme araştırmalarının karar verme işlevi, amaçları, kapsamı ve yöntemi açısından farklılık göstermektedir. Program değerlendirme sürecinin basamakları ele alındığında araştırma süreci ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak program değerlendirme ve araştırma temelde amaçları ve sonuçları açısından birbirinden ayrılmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Araştırma daha çok merak edilen bir soruya yönelik veri toplamak, yeni bilgiyi keşfetmek ve ortaya koymak amacıyla yürütülürken, program değerlendirme bir programın etkililiği ve değeri ile ilgili veri toplamak ve bir yargıda bulunmak amacıyla yapılmaktadır (Gökmenoğlu, 2014). Dolayısıyla program değerlendirme çalışmalarında amaçların açık bir şekilde ortaya konulması ve araştırma sürecine program değerlendirme bakışının yansıtılması önemlidir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak bir program değerlendirme çalışmasının yönteminin temele alınan model çerçevesinde düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Gökmenoğlu (2014) da program değerlendirme sürecinde kullanılacak yaklaşım ya da modelin süreçte hangi sorulara yanıt aranacağına, hangi veri toplama yöntem ve teknikleri ile hangi kaynaklardan verilerin toplanacağına, verilerin nasıl analiz edilip elde edilen sonuçların nasıl işe koşulacağına yön verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları arasında program değerlendirme standartlarının dikkate alınması ve program değerlendiricinin niteliklerinin belirtilmesi gerektiği de bulunmaktadır. Genel olarak bu konuda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak program değerlendirme yaklaşım ve modelleri, amaçları ve veri toplama yöntem ve teknikleri boyutlarında farklılaşsalar da temelde benzer süreçlere sahip oldukları görülmektedir. Kaya'nın (1997) da belirttiği gibi bir program değerlendirme süreci genel olarak değerlendirmeye yüklenen anlamın kesinleştirilmesi, amacın belirlenmesi, değerlendirme sürecinde rol alacak kişilerin belirlenmesi, olanakların ve engellerin belirlenmesi, yanıt aranacak soruların belirlenmesi, tasarının kesinleştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi, sonuçların yorumlanması ve ilgililere bildirilmesi adımlarını içerir.

Program değerlendirme çalışmalarının niteliğinin en önemli belirleyicisi programı değerlendiren kişi ya da kişilerin yeterliğidir. Ulaşılan bulgulardan elde edilen sonuçlara göre bu alanda çalışan uzmanların program geliştirme ve değerlendirme alanına hâkim, araştırma, proje yürütebilme, iletişim, liderlik ve üst düzey düşünme becerilerine sahip, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanan ve etik değerleri benimseyen özelliklere sahip olması gerekmektedir. Scriven (1996) teknik

açıdan zor bir iş olan değerlendirmenin uygulama basamaklarında yeterliğe sahip olmayan bir kişinin değerlendirmeyi düzenli olarak kuramsal biçimde anlatsa bile değerlendirmeci olarak nitelendirilemeyeceğini belirtmiştir. Ghere, King, Stevahn ve Minnema (2006) da bu görüşü destekler şekilde değerlendirici yeterliklerinin belirlenmesinin yeterli olmadığını değerlendirmecilerin içinde bulundukları her değerlendirme uygulamasında yeni bilgilere ulaşarak yeterlikler kazanacaklarını belirtmişlerdir. Değerlendirici yeterliklerin program değerlendirme çalışmalarının niteliği üzerindeki etkileri düşünüldüğünde yeterliklerin belirlenmesi kadar eğitim sürecinde uygulamalı olarak kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bu bağlamda, alan uzmanları program değerlendirmenin lisansüstü programlardaki yeri ve ağırlığı üzerinde de tartışmışlardır. Bu konuda lisansüstü programlarda program geliştirme alanıyla dengeli şekilde program değerlendirme alanına da yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alanın kapsam olarak programlardaki durumuna bakıldığında yüksek lisans ve doktora programlarında hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalarla program değerlendirme konusuna yer verilmesi ve özellikle doktora sürecinde uzmanlaşmayı da beraberinde getirecek şekilde içeriğin zenginleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yabancı alanyazında değerlendirmeci yetiştiren programları irdeleyen LaVelle ve Donaldson (2015) araştırmalarında lisans ve lisansüstü programlarda değerlendirme alanına ilişkin verilen derslerin isim, amaç ve içerik bağlamında tutarsızlıklar gösterdiğini; ayrıca dersleri yürüten öğretim kadrosunun da değerlendirme alanındaki yeterliklerinin gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Davies ve MacKay (2014) de üniversite programlarını içerik bakımından değerlendirdikleri araştırmalarında programlar için asıl problemin zaman yetersizliği olduğunu belirterek, bu yüzden değerlendirmeciler için önemli olan değerlendirme modelleri, veri toplama ve analiz yöntem ve teknikleri gibi konuların yüzeysel işlendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Etkili bir değerlendirmenin alanyazında belirtilen yeterliklere sahip bir değerlendirmeci tarafından yapılması gerekliliği düşünülecek olursa, değerlendirme uzmanlarının yalnız değerlendirmeci yetiştirmeyi amaç edinen lisans ya da lisansüstü programlarla ya da farklı bölümlerin programlarında yer alan derslerin sayıca arttırılması ve nitelik bakımından da iyileştirilmesi sağlanarak yetiştirilmeleri gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda, lisans öğrencileri geleceğin nitelikli değerlendirmecileri olabilecek potansiyeli temsil etmektedir (LaVelle, 2011). Araştırma sonuçları uluslararası alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, program değerlendirme konusunda benzer sorunların yaşandığının söylenmesi yanlış olmayacaktır. Bu sorunların temelinde yatan önemli nedenlerden biri Engle, Altshuld ve Kim'in (2006) de belirttiği gibi değerlendirmenin tek başına bir uzmanlık alanı olarak görülmemesidir. İşlevselliğini korumak ve etkililiğini artırmak anlamında bugün hem özel hem de kamu kurum ve kuruluşları için büyük önem taşıyan değerlendirme alanına gereken önem verilmelidir. Örgün eğitim kapsamında değerlendirmeci yetiştiren programlar ele alındığında Türkiye'de yalnız program değerlendirmeci yetiştirmeyi amaçlayan hiçbir lisans ya da lisansüstü program bulunmamaktadır. Bu durum program değerlendirmeci gereksinimini karşılamada önemli bir boşluk yaratmakta, programların geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması yönünde sorunlara neden olmaktadır. Dolayısıyla EPÖ lisansüstü programlarının program değerlendirme alanına yapacağı katkı ve verilecek önem daha nitelikli değerlendirmecilerin yetişmesini sağlayarak alan uzmanları tarafından da program değerlendirmenin amaçları arasında gösterilen "program geliştirme politikalarını etkileme" amacı üzerinde önemli bir etki yaratabilir.

Ulaşılan sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Türkiye'de program değerlendirme konusunda önemli sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu sorunların çoğunlukla kuramsal bilginin yetersizliği, modele dayalı olmadan gerçekleştirilen değerlendirme süreçleri, değerlendirmeye bakış, sonuçların uygulamaya aktarılamaması ve değerlendirmeci yeterliklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim programlarının değerlendirilmesi, programların geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanmasında önemli bir role sahiptir. Program değerlendirme süreci, her şeyden önce bilimsel temellere dayanan ve uzmanlık gerektiren bir süreçtir. Program değerlendirme çalışmalarının amacına hizmet etmesi, öncelikle bu tür çalışmaları yürütecek kişilerin konu alanında uzmanlıklarının olmasını gerektirmektedir. Türkiye'de Eğitim Programları ve Öğretim alanı, okulöncesi eğitim, ilk,

orta, lise, yükseköğretim ve yaygın eğitim alanlarında program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının bilimsel temellere göre gerçekleştirilebilmesi ve bu alanda araştırmaların yapılmasında önemli sorumlulukları olan bir alandır. Dolayısıyla EPÖ alanında çalışan öğretim elemanlarına güçlü bir kuramsal temel oluşturarak özellikle ulusal alanyazının zenginleştirilmesi, örnek teşkil edecek çalışmaların sayıca artırılması ve yaygınlaştırılması konularında önemli görevler düşmektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Program değerlendirmenin temel amacı dikkate alındığında değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak programın geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanmasına yönelik daha fazla araştırma yapılmalıdır.
- Program değerlendirme çalışmalarının daha nitelikli biçimde gerçekleştirilebilmesi için alan yazını güçlendirecek nitelik ve nicelikte yayın yapılmalıdır. Yayınlarda kuramsal temellerle birlikte uygulamaya yönelik örneklere de yer verilmelidir. Bu bağlamda, değerlendirme modeli, paydaşlar, veri toplama süreçleri üzerinde ayrıntılı biçimde durulmalıdır.
- Program değerlendirme çalışmalarında amaca uygun biçimde paydaşlar belirlenmeli aynı zamanda sürece etkin biçimde katılımlarını sağlayacak önlemler alınmalıdır.
- Program değerlendirme sonuçlarından ilgililerin yararlanabilmesini sağlamak için internet teknolojileri ve basılı yayınlar gibi kolay ulaşılabilir ve dikkat çekici farklı kanallardan yararlanılmalıdır.
- Programların değerlendirilmesi sürecinde yaşanan sorunların en aza indirgenmesinde Eğitim Programları ve Öğretim alanının daha fazla söz sahibi olması gerekmektedir.
- EPÖ alanının programların daha nitelikli biçimde değerlendirmesi boyutundaki sorumlulukları dikkate alındığında, EPÖ lisansüstü programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Al-Jardani, K.S.S. (2011). The need for developing a framework for curriculum evaluation. *Uluslararası Eğitim, Araştırma ve Yenilikler Konferansı Bildiri Kitabı*. İspanya: Madrid.

Aslan, M. ve Sağlam, M. (2015). Türkiye'de 2005-2014 yılları arasında yapılan program değerlendirme tezlerinin metodolojik açıdan incelenmesi. *Üçüncü Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özeti Kitabı*. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Brandon, P. R. (1998). Stakeholder participation for he purpose of helping ensure evaluation validity: Bridging the gap between collaborative and non-collaborative evaluations. *American Journal of Evaluation*, 19, 325-337.

Bryson, J. M., Patton, M. Q. and Bowman, R. A. (2010). Working with evaluation stakeholders: A rationale, step-wise approach and toolkit. *Evaluation and Program Planning*, 34, 1-12.

Chelimsky, E. (1997). Thoughts for a new evaluation society. *Evaluation,* 3, 97-118.

Chen, S., Hsu, I.C. & Wu, C-M. (2009) Evaluation of undergraduate curriculum reform for interdisciplinary learning. *Teaching in Higher Education*, *14*(2), 161-173.

Cooksy, L. J. and Mark, M. M. (2012). Influences of evaluation quality. *American Journal of Evaluation*, *33*(1), 79-87.

Cousins, J. B., Goh, S. C Elliott, C. J. and Bourgeois, I. (2014). Framing the capacity do and use evaluation. *New Directions for Evaluation*, 141, 7-23.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, *4*(1), 95-107.

Davies, R., and MacKay, K. (2014). Evaluator training: Content and Topic valuation in university evaluation courses. *American Journal of Evaluation*, *35*(3), 419- 429.

Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Engle, M., Altshuld, J. W. and Kim, Y. (2006). 2002 Survey of evaluation preparation programs in universities: An update of the 1992 American Evaluation Association-Sponsored study. *American Journal of Evaluation*, *27*(3), 353-359.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fitzpatrick, J. L. Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2004) *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. White Plains, N.Y: Longman.

Fredericks, K. A. Carman, J. G. ve Birkland, T. A. (2002). Program evaluation in a challenging authorizing environment: Intergovernmental and ınterorganizational factors. *New Directions for Evaluation,* 95, 5-18.

Gall, J. P., M.D. Gall ve W.R. Borg. (1999). Applying educational research (A Practical Guide). New York: Longman.

Ghere, G., King, J. A., Stevahn, L. ve Minnema, J. (2006). A professional development unit for reflecting on program evaluator competencies. *American Journal of Evaluation*, *27*(1), 108-123.

Gökmenoğlu, T. (2014). Geniş açı: Modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye'de program değerlendirme çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *4*(7), 55-70.

Gözütok, D. (2006). Program değerlendirme. Gültekin, M (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (ss. 175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Güven, B. ve İleri, S. (2006). Program değerlendirme kavramı ve ilköğretimde program değerlendirme çalışmalarına kuramsal bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(1-2), 141-163.

Johnson, J. Hall, J. Greene, J. C. Ve Ahn, J. (2013). Exploring alternative approaches for presenting evaluation results. *American Journal of Evaluation*, *34*(4), 486-503.

Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 59-72.

King, J. A. (2003). The challenge of studying evaluation theory. *New Directions for Evaluation*, 97, 57- 66.

Klenowski, V. (2010). Curriculum evaluation: Approaches and methodologies. Peterson, P., Baker, E. and McGaw, B. (Ed.), *International Encyclopedia of Education*, (p. 335-341). Elsevier, Oxford.

Kurt, A. ve Erdoğan, M. (2015). Content analysis and trends of curriculum evaluation research: 2004-2013. *Education and Science*, *40*(178), 199-224.

Lavelle, J. M. ve Donaldson, S. I. (2015). The state of preparing evaluators. *New Directions for Evaluation*, 145, 39-52.

Lavelle, J. M. (2011). Planning for evaluation's future: Undergraduate students' interest in program evaluation. *American Journal of Evaluation*, 32(3), 362- 375.

MacNeil, C. (2000). Pros and Cons of poetic representation in evaluation reporting. *American Journal of Evaluation*, 21, 359-367.

McMillan, J. H. (2004). Educational Research (Fundamentals for the Consumer). Dördüncü Basım. Boston: Pearson education, Inc.

Mathison, S. (2008). Seeing is believing: The credibility of image-based research and evaluation. S. I. Donaldson, T. A. Christie ve M. M. Mark, (Ed.), *What counts as credible evidence in research and evaluation practice?* (p.181-196). Thousand Oaks, CA: Sage.

Melrose, M. (2006). Exploring Paradigms of Curriculum Evaluation and Concepts of Quality. *Quality in Higher Education*, 4(1), 37-43.

Merriam, B. S.(1998). Qualitative Research and Case Study Applications İn Education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Morris, D. B. (2002). The inclusion of stakeholders in evaluation: Benefits and drawbacks. *The Canadian Journal of Evaluation*, 17(2), 49-58.

Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum.* Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 126-149.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods.* Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* Edt.: M. Bütün ve S. B. Demir. Ankara: Pegem Akademi

Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. Boston: McGraw-Hill.

Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 18, 175-188.

Scriven, M. (1996). The teory behind practical evaluation. *Evaluation*, 2, 393-404.

Stake, R. E. (1995). The Art of Case Study Research. Thousand Oaks: Sage Publications

Stevahn, L., King, J. A., Ghere, G. ve Minnema, J. (2005). Establishing essential competencies for program evaluators. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 43-59.

Stobart, G. (2009). Determining validity in national curriculum assessments. *Educational Research*, 51(2), 161- 179.

Stufflebeam, D. L. (2000). "Foundational models for 21st century program evaluation", Stufflebeam, D. L., Madaus, G, F. ve Kellaghan, T. (Ed.) *Evaluation Models: View Points on Educational and Human Services Evaluation* (p: 33-83). USA: Kluwer academic Publishers.

Turgut, M. F. (1983). *Program değerlendirme. Cumhuriyet döneminde eğitim* (ss.215-234). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğretme öğrenme süreci. *Anadolu Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2).

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Yaklaşımlar, modeller, standartlar*. Ankara: PegemA Yayınevi.

Yüksel, İ. (2010).Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Extended Abstract

Trends and Problems in Curriculum Evaluation Studies in Turkey: The Perspective of Domain Experts

Curriculum is a major determiner of human characteristics that would contribute to meeting the objectives identified for the development of a country. If technological, scientific and social changes are reflected into curricula by considering the needs of individuals and societies, curricula can enhance the quality of labour force in a country. This is contingent upon not only developing the curricula in a systematic and a scientific manner, but also taking the evaluation results into consideration. Curriculum evaluation is generally defined as a process. In this process the data about the effectiveness of one or more dimensions of a curriculum are collected; these data are analysed and interpreted and according to the results of the analyses and interpretations, the decision on whether the curriculum would be pursued, improved or terminated is shared with decision makers. The real purpose of this process, grounded in scientific principles, can be said to determine the effectiveness or the value of the curriculum and its availability for the individual, group, institution, and society.

When related literature in Turkey is examined, it is seen that there are various studies evaluating one or more factors within curricula. . On the other hand, although each evaluation study is significant in improving the curricula, it is stated in every study that there are several issues such as evaluation, objectives, evaluation models, scope of the study, data collection procedures, determining the participants, maintaining the evaluation studies' continuity, etc. With reference to these problems in the literature, in this study we aimed to offer solutions by scrutinizing the trends and problems experienced in curriculum evaluation studies in Turkey. Accordingly, the domain experts' views on the following were investigated: 1) planning process of curriculum evaluation studies 2) the utilization of the results of curriculum evaluation studies 3) the qualities of evaluation studies.

In this case study, via a maximum variation and criterion sampling method, 50 academicians working at 33 different institutions from curriculum and instruction field were selected. Study was conducted at the Anadolu University Faculty of Education, the Educational Sciences department, Curriculum Development and Instruction program and Turkish Association of Curriculum and Instruction. The data were collected through focus group interview techniques. Five groups consisting of 9-10 individuals were formed. In each group there was a faculty member as a moderator. Besides, in the process of recording group discussions, reporters were used. After group discussions that lasted for two hours, the moderator, his/her co-facilitator, and the reporter reported the generated opinions and in a session held afterwards, each group moderator presented these to all participants.

The data were analysed through content analysis method utilizing software. In the data analysis process, first the recordings were transcribed and two researchers crosschecked the transcriptions. Then, the data were separately coded by two researchers. Hereafter, researchers composed a coding outline in order to use in theming process. Two researchers themed the data independently and shared the findings with the third researcher and one domain expert for validity of the themes. In accordance with the feedback of the third researcher and the domain expert final themes and subthemes were discovered and the findings were written down. The findings were supported by direct quotations.

Planning process was the first issue discussed under four subthemes: literature, purpose, model use, and stakeholders of evaluation studies. Depending on the results regarding the place of literature in curriculum evaluation studies, there is a significant lack of theoretical frameworks. It is recommended that books including theoretical samples and study samples be written to strengthen the frameworks, models suitable for realities of Turkey be developed, and studies be conducted on the

neglected fields such as vocational and technical education. According to domain experts, curriculum development studies should serve the aim of improving the curriculum and/or maintaining its continuity, informing the stakeholders and contributing to the field. A common opinion among the domain experts is that there is a need to use model or models in curriculum evaluation studies. . Domain experts are in the opinion that before choosing or using a model, the aim of the study should be stated clearly. The experts claim that the problems experienced with this issue are: the models' in literature not being suitable for curriculum evaluation in Turkey due to the literature being written in foreign languages and lack of literature written in Turkish language, effectiveness of evaluation process; the necessity of large-scale studies for curriculum evaluation studies; and the validity problems of mixed models used in studies. The domain experts stated that stakeholders of curriculum evaluation should be selected by considering the aim and the evaluation model of the study under the subtheme of planning process.

Utilization of results of the curriculum evaluation was the second issue discussed. Academic jargon should be avoided when writing research reports to be read by the stakeholders. The domain experts suggested the use of social media, sharing of the studies with various institutions and organizing informative meetings such as seminars and conferences.

The last issue discussed in the study was the difference between curriculum evaluation and research process. When the opinions of domain experts on curriculum evaluation and curriculum development processes were examined, the common view was determined as follows: the two processes complement each other and curriculum development experts should have competences curriculum evaluators. The experts also stated that a curriculum evaluation expert should primarily be competent in curriculum development and evaluation processes together with in the fields of research and the specific curriculum field. .

Based on the results of the study following recommendations could be made:

- The number of the curriculum evaluation studies which give more explanatory information both on theoretical base and implementation (model use, identification of stakeholders, data gathering process etc.) about evaluation process should be increased in order to ensure the development and continuity of the curriculum.
- In order to inform those concerned with the results of the curriculum evaluation studies a wide variety of channels (internet technologies, printed materials) should be used.
- Curriculum and Instruction departments should take more responsibility and have voice in the field to solve problems and earn reputation.

Students' Civic Knowledge and Perceptions of Civic Concepts in a Private School: A Comparative International Perspective

Özel Bir Okuldaki Öğrencilerin Vatandaşlık Bilgileri ve Vatandaşlık Kavramlarına Ait Algıları: Karşılaştırmalı Uluslararası Bir Bakış

Hanife AKAR* , Filiz KESER ASCHENBERGER**

Abstract

The aim of this study was to provide a descriptive framework for patterns of civic knowledge; attitudes toward democracy and citizenship; and the civic school environment of lower-secondary-school students by examining the case of a private school in Ankara from an international comparative perspective. The student questionnaire utilized in the IEA 1999 Study was adapted and used to collect data from a sample of 196 adolescents attending a private school. In general, Turkish students scored higher than the international mean in terms of civic knowledge related to political rights, the function of laws, free elections and gender discrimination. In addition, when compared to their international counterparts, the Turkish study group appeared to have a more conventional concept of citizenship, with a particularly strong emphasis on secularity.

Keywords: Citizenship education, civic knowledge, democracy, IEA, comparative research.

Öz

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık bilgisi ile demokrasi ve vatandaşlığa yönelik tutumları ile ilgili betimsel bir çerçeve oluşturulmak istenmiştir. Bu bağlamda, Ankara ilinde özel bir okuldaki öğrencilerin kavramsal bilgileri ve tutumları bir durum olarak incelenerek uluslararası karşılaştırmalı bir bakış oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışmada IEA 1999 öğrenci anketi uyarlanarak 196 katılımcıdan veri toplanmıştır. Genel olarak, ortaokula giden Türk öğrencilerinin yasaların işlevlerini, serbest seçimleri ve cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili siyasi haklar gibi vatandaşlık kavramlarına yönelik bilgi düzeyleri uluslararası öğrenci verilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, uluslararası akranlarına göre, söz konusu okulda Türk öğrencilerinin laiklik vurgusu daha güçlü ve daha geleneksel bir vatandaşlık algısına sahip oldukları ortaya çıkarmıştır.

Anahtar sözcükler: Vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık bilgisi, demokrasi, IEA, karşılaştırmalı araştırma.

Gönderilme Tarihi 17.05.2016 Kabul Tarihi 30.11.2016

* Ph.D., Middle East Technical University, Ankara, Educational Sciences Department, email: hanif@metu.edu.tr, Tel: +90 3122104097.

** Ph.D., Danube University Krems, Department for Continuing Education Research and Educational Management, e-mail: filiz.keser-aschenberger@donau-uni.ac.at

Introduction

Since the beginning of the 20th Century, citizenship education has been viewed as an important catalyst in raising citizens loyal to the nation-state. Concepts such as democracy, human rights, and citizenship have been part of crucial educational, social, scientific and political discussions both within and across countries, (Cleaver and Nelson, 2006; Crick 2002; Holford and Edirisingha, 2000). This may be attributed to rapid global changes, especially in places such as the republics of the former Soviet Union and Eastern Europe (Saha, 2001), where democratic structures have been developing and evolving and new political and governing structures have been established within the context of the European Union (EU).

Especially at the European political arena, citizenship has become a crucial concept in relation to the formation of EU citizenship out of a highly heterogeneous group of societies (EURYDICE, 2005; Edirisingha, 2000). Since 1995, official documents and reports have emphasized citizenship as the most important tool for achieving integration and building the European Union socially, politically and culturally. Since 1995 several policy actions and implications have been taken to encourage citizenship education at all levels of education and learning in Europe to foster active/participatory citizenship, social inclusion, and democratization. For instance, *Teaching and Learning: towards the Learning Society,* a White Paper issued in 1995; the 1997 report *Accomplishing Europe through Education and Training*; the Treaty of Amsterdam in 1997; the communication issued in 2004 *Building Our Common Future: Policy Challenges and Budgetary Means of the Enlarged Union 2007-2013,* all identified and underlined citizenship education as a priority for EU action the for the development of European citizenship. Furthermore, in 2005, the Council of Europe proclaimed 2005 as the *European Year of Citizenship through Education* in order to promote citizenship education. In another report by EURYDICE entitled *Citizenship Education at School in Europe* (2005), the aim of citizenship education is identified as ensuring that young people "become active and responsible citizens capable of contributing to the development and well-being of the society in which they live" (p. 17). Beyond Europe, international organizations such as UNESCO, through its Decade for Human Rights Education (1995-2004), emphasized the idea of citizenship education on a global scale.

Parallel to the political arena, research in citizenship education also gained momentum especially in the 1990`s, and several comparative studies measuring civic knowledge and civic attitudes have been conducted. The largest and long-termed of them is the survey cycles initiated and conducted by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). First survey on citizenship education, *Civic Education Study*, was conducted in 1971. The second *Civic Education Study* (CIVED), begun in 1999, focused on investigating school experiences in the context of changes that occurred in the 'real world' of the political and social life of nations in the early 1990s. The most recent IEA study, the *International Civic and Citizenship Study* (ICCS 2008), investigated the role of schooling in preparing young people for their roles as citizens in society (Schulz et al. 2008). Results of these studies reported differences between countries on students' knowledge, skills and attitudes in citizenship. The difference was significant especially between the countries with consolidated democracies and those experienced political transitions and turbulences (Torney-Purta et al., 2001). In addition to national differences, individual level differences were found to be related to personal and social backgrounds of students, teaching and learning processes in the classroom, school organization, and features of the educational system (Schulz, 2002; Torney-Purta et al., 2001; Isac et al., 2011, p. 313).

Results of these large-scale studies have enriched our understanding of what youth know about democracy, citizenship, national identity and diversity, as well as their family and school environment regarding civic perceptions and practices not only in Europe but also in several other developing or developed countries. These political and scientific developments have "helped facilitate increased collaboration and sharing of expertise within and across countries and regions" (Schulz et al. 2008, 9), and formed an international environment for citizenship and civic education. These cooperative

efforts have also drawn the borders of a theoretical framework for civic learning and citizenship education.

Theoretical Framework

Since the emergence of the modern nation-states, and public education, schools have been given a crucial role in forming and creating the nation and its citizens, and they have been identified as an indispensable or even the single institution to deliver citizenship education (Green 1997, 9; Kazamias, 2009). An important aspect to note is that schools by themselves are not the sole formal places for citizenship development and citizenship education. Citizenship education is quite complex and happens beyond formal education. It is embedded in a set of interrelated systems and influences and the learning and acquisition of citizenship practices are refined through experience in many kinds of communities and with the influences of mass media (Torney-Purta et al., 2001, p. 177).

The theoretical framework for CIVED study is based on the ecological development theory of Bronfenbrenner (Torney-Purta et al., 2001) in which nested contexts have an impact on the individual through various sources. The ecological civic learning model places the student in the center where he or she is directly influenced by the society through immediate contacts with his or her family, school, peer group, neighbors, and other contexts that the student enters at the micro level. These micro level groups of people, whom are also referred to as socialization agents, are shaped by the broader society, public discourse and by the values they are exposed to. Political, legal, and economic institutions and processes, educational systems, culture, religion, media, socio economic stratification, and social and national values related to history, politics and identity shape the national context for citizenship education and civic learning (Torney-Purta et al., 2001, p. 21). Within this theoretical framework, civic learning can be defined as "the process through which the student, who is encased by family, peers, teachers, school, community, nation, and the world, acquired an understanding and appreciation of the principles, values, attitudes and skills in civic matters" (Lee et al., 2013, pp. 235-236). CIVED studies provided empirical evidence and showed that civic knowledge and civic engagement, were linked to several explanatory factors grouped in four main blocks of predictors: background factors, school factors, mass media, and students' activities out of school (or peer-group activities) (Amadeo et al., 2002, 144). Civic education, from this perspective, requires a multi-layered multi-contextual approach beyond the school/formal education setting. Hence, comparing civic education policy and practices calls for a deeper understanding of the different social, economic, political, religious and educational structures and contexts in each country.

Thus, this article pursues a contextualized comparison between the countries CIVED was conducted and Turkey which was not included in any cycle of the IAE studies.

Turkish Citizenship Education Context

Citizenship education in Turkey has always been addressed in the educational policies since the foundation of the republic in 1923, when the project of modernization was initiated officially. In this project, citizenship was placed in the focal point and developing the new citizens of the state became 'part and parcel of the nation-building process' (Kahraman, 2005, p. 78) and modernization (İçduygu et al., 1999). Thus Turkish citizen, whose characteristics were drawn by the Kemalist elite, became 'both the object of the Kemalist modernization project and its carrier' (Kadıoğlu, 1998, p. 7). Atatürk placed citizenship 'at the very core of the legitimacy of the Republic' (İçduygu et al., 1999, p. 187), and with the Law of Unification, which formed the basis of the Turkish education system, citizenship education course was placed in the center of the curriculum as a compulsory course with the aim of promoting the development of republican, nationalist, intellectual and science-oriented Turkish citizens (Salmoni, 2004; Yiğittir, 2007).

Until 1970, citizenship education was taught as a separate course under varying names and in different grades of elementary and lower-secondary classes and with different time allocations. In 1970, the Ministry of National Education (MNE) decided to integrate citizenship education into social sciences courses, and it was taught in this manner until 1985, when it was once again included in the curriculum as a separate course, to be taught in Grade 8. The curriculum was altered somewhat in

1992 and again in 1995, when the MNE revised the curriculum in line with the UN declaration of 1995-2004 as the "Decade for Human Rights Education;" however, the course continued to focus more on citizenship building than on human rights or democratic culture. In 1997, "Human Rights and Citizenship Education" was made a compulsory course for Grade 7, and in 1998, the course was made compulsory for both Grades 7 and 8 one hour weekly.

Especially after the acceptance as a candidate for full membership to the European Union (EU) in 1999, Turkey has continued to follow developments in democracy, human rights and citizenship education by experimenting with dedicated single courses as well as integrating democracy education into multiple courses. Based on these developments, Turkey took an important step in formulating a National Action Plan on citizenship and human rights education, despite some drawbacks in practice. According to the action plan, in addition to a separate compulsory course "Human rights and citizenship education," students in different grades would receive integrated instruction on civic values, knowledge, skills and attitudes. This approach to citizenship education and focus on human rights was fostered by the Copenhagen Criteria, which underscored the need for each candidate country to achieve stability of institutions guaranteeing democracy, the rule of law, human rights and respect and protection of minorities in order to merit accession to the EU.

Citizenship education continued to be implemented in this manner until 2007, when "Human Rights and Citizenship Education" was removed from the curriculum as a separate course and integrated into other courses again in line with the common approach used in Europe today. As a result of this change, the content, aims, values, attitudes and skills addressed by the citizenship education course have been distributed and diffused into other courses – for the most part Social Sciences, but Life Sciences (primary level), Turkish, Mathematics and Science and Technology as well.

Besides this curricular change, MNE launched a project on democratic citizenship and human rights education with the support of the European Commission in 2009. The project aimed at revising education legislation and redesigning the curriculum of the elective course on EDC/HRE at junior secondary level. It also involved the introduction of "Democracy and Human Rights Education" as an upper secondary elective course as of the 2010-2011 academic year (MNE, 2011). This new programme, prepared in consultation with international experts, aimed to develop a wide range of skills and values, from 'critical thinking', 'creativity' and 'problem solving', to 'using Turkish effectively', encouraging 'participation', discouraging discrimination, fostering 'empathy', and imbuing students with an appreciation of the importance of solidarity, tolerance, responsibility, respect, helpfulness, peace, honor, justice, self-respect, sharing, freedom and equality. In short, a list of ethical qualities associated with model European citizenship were combined with an emphasis on skills of 'creativity' and 'critical thinking' considered crucial for success in the 'global knowledge economy.' While stressing that democracy requires 'demanding, active and responsible citizens,' the course also highlighted the importance of patriotism, 'awareness of cultural heritage,' and 'national' values (Citizenship and Democracy Education Course Programme 2012, p. 5).

MNE enacted a very radical structural reform in 2012 and compulsory education was increased to 12 years with a 4+4+4 model. Within this program, Human *Rights, Citizenship and Democracy* course was planned as a compulsory course for 4th grades 2 hours weekly starting from 2012-2013 instruction year. The new 4th grade course stresses universal values – human rights, active citizenship, diversity, tolerance and the importance of civil society, and features themes such as e*very human being is valuable*, *democracy culture*, *our rights and freedoms*, and *our duties and responsibilities*. Although active learning methods are encouraged as a means of reinforcing the importance of active civic participation, rhetoric concerning tradition, 'duty' and national values is not entirely abandoned.

All these changes in the structure of the courses to improve citizenship education show that there is an effort to better address the civic knowledge and skills needed for today's contemporary societies. However, research conducted on citizenship education courses indicate that the changes appear mostly to be structural with the assumption that a change in the curriculum will be sufficient to address the civic skills and understanding that students need may indicate a social movement type of citizenship understanding.

Most of the research conducted on citizenship education in Turkey has focused on the aims of the citizenship education courses; students' attainment in terms of values, skills and attitudes related to citizenship and democracy; views and perceptions of students and teachers on citizenship and democracy education; and content analysis of textbooks. The results these research studies are conflicting. Kepenekçi and Gökçe (2001) found that the majority of students (according to teachers) did not attain a sufficient level of knowledge in terms of human rights and citizenship through the integrated courses on citizenship education. Yiğittir (2007) found that students were able to meet 74% of the aims of the course in terms of cognitive achievement. In this respect, it is important to highlight that most of the aims of the course were cognitive and based on recalling or comprehending specific knowledge.

There have also been studies examining the quality of citizenship education in Turkey. A wide-ranging content analysis conducted as part of a collaborative project between the Turkish Science Academy (TUBA) and the History Foundation (*Tarih Vakfı*) examined the values promoted in the textbooks on citizenship education used in Turkey. Textbooks were found to emphasize democracy and citizenship along with nationalism (Bora 2003), and the depiction of women as teachers and nurses in textbooks was viewed as positive gender discrimination (Boztemur, 2003; Tanrıöver, 2003). However, these studies also found that teachers considered the citizenship and human rights textbooks too information-loaded and unable to meet student needs. Findings of content analyses of textbooks are in line with findings related to social norms and attitudes indicating an emphasis on patriotic and conventional democratic values. Some other recent studies on the citizenship perceptions of university students (Senay, 2008) and teacher candidates (Doğanay, 2009) showed that republican and conventional citizenship conceptualization is still prevalent. Studies by Bozkır (2001), Doğanay and Sarı (2009), and Yılmaz et al. (2009) yielded parallel results showing that Turkish students perceived the most important citizenship duties to be fulfilling responsibilities, complying with the laws, paying taxes, and doing military service, they also thought the most important civic ideals were patriotism, being proud of one's country and nation, and being hardworking are depictions of conventional citizenship. Akar (2010) also indicated that parents with internal migration background living in squatter areas expect schools to help their children develop as 'good' i.e. productive and adaptive citizens rather than support their intellectual growth. These studies illustrate that the practice of citizenship education in Turkey emphasizes 'a model republican citizen concept' which has permeated in almost all systems of the society, from policy level to families and school. Students live and experience this form of citizenship practices in their daily life starting from their home to wider community and media. Moreover, it is obvious that not much has changed since the foundation of the Republic even though much has changed in the political, economic, and social structure in the last 30 years.

The impetus for the current study is twofold. First, Turkey has not participated in any international studies concerning citizenship education, and with the exception of limited data obtained from individual studies there is little empirical information available for international comparisons. Second, although education has been shown to be an important factor in the production of citizenship (Holford and Edirisingha, 2000; Saha, 2001), most research in Turkey has focused on evaluating textbooks, programs or student achievement based on course content rather than on measuring how citizenship and human rights education affects students' actions or attitudes. For these reasons, the current study aimed to provide a descriptive framework for patterns of civic knowledge and attitudes toward democracy and citizenship and the civic school environment of lower secondary school students in a private school in Ankara from an international comparative perspective using descriptive statistics. In that regard we attempted to find answer to the following research question: "What are lower secondary school students' conceptions of civic knowledge, civic school environment, and attitudes towards democracy and citizenship attending a private school in Ankara compared with that of the international IEA mean?"

Method

A survey design was utilized to examine conceptions of civic knowledge, civic school environments and attitudes towards democracy and citizenship in a private school in Ankara, Turkey via the CIVED questionnaire which is a part of the IEA survey. For the comparative part of the study, data from the IEA 1999 Civic Education Study was utilized to provide an international comparative perspective based on descriptive statistics.

Data Sources

The participants comprised of 196 students aged 14-16 years enrolled in Grades 6-8 at a private lower secondary school in Ankara and the study does not aim at generalizing its findings to other private lower secondary schools in Ankara. Rather it aimed at exploring how the civic education school curriculum exposed to students may have impacted their knowledge, attitudes and perceptions of democracy and citizenship compared with that of the international mean. Since the selected school is located within the campus of a state university, the majority of students are children of faculty members, and middle or upper-middle class families, and reveals a greater level of cultural capital backgrounds compared with the majority of students at that age in Turkey with reference to years of schooling currently the mean for Turkey is 6,5 years (HDR 2013). Moreover, the school is known for its extra-curricular activities and participation in the national (Bridge of Civilizations: Anatolia) and international (ECO-Schools) educational projects. The participants of the Turkish study group comprised almost equally of males and females (99 girls and 97 boys). The participants were administered the survey in social studies classes after the approval was given by the school administration and students who were volunteers responded to the questionnaire and were allowed to leave the study anytime they wished to do so. Details about the data collection processes are explained in the following section.

The secondary data that aimed at providing an international comparative perspective was obtained from the 1999 IEA Civic Education study. The 1999 IEA study population comprised of approximately 90,000 nationally representative students aged 14 years from 19 European countries and Australia, Chile, Colombia, Cyprus, Hong Kong (SAR), Russian Federation, and the United States (Torney-Purta et al., 2001).

Data Collection and Analysis

In this study, a questionnaire including the CIVED (1999) questionnaire was utilized. The CIVED questionnaire used in the IEA 1999 Civic Education Study is built on the assumption that there is a common core of topics and concepts that 14-year-olds should understand in participating countries. We provide a brief overview to familiarize the readers with the questionnaire and in the following paragraph we provide details about the questionnaire we adopted for the Turkish study group. Based on this agreement three core international factors were created. These are: (1) *democracy, democratic institutions and citizenship*; 2) *national identity, regional and international relationships; and 3) social cohesion and diversity.* These domains were examined with 5 types of items in the survey assessing (a) *knowledge of content; (b) skills in interpretation* of material with civic or political content; (c) how students understand *concepts* such as democracy and citizenship; (d) students' *attitudes* (for example, feelings of trust in the government, and (e) students' current and expected participatory *actions* relating to politics. Items related to citizenship perception were grouped in two factors: conventional citizenship and social movement citizenship. So that different types of student perceptions and behaviors relevant within the context of civics and citizenship were distinguished (Torney-Purta et al., 2001).

In the current study the CIVED (1999) questionnaire was utilized after few linguistic and cultural adaptations. For instance, in the original example church was used to describe the separation between the state and church, we added the example mosque to indicate the separation. The questionnaire was translated into Turkish by the translate-retranslate method by two bilingual speakers. Upon the request of the school administration, items touching upon political issues, including separatism, were excluded from the Turkish questionnaire as it was suggested that they

might be in violation of the "Equality and Generality" principle of the Turkish Constitution. The final subscale on classroom climate was not understood by the participants in the piloting process. Therefore, a rating of often, sometimes, rarely, never was replaced respectively instead of "certainly do this, probably do this, probably not do this, certainly not do this." I don't know was excluded from the scale. The value 0 was excluded for both data representing "I don't know." Validity testing such as confirmatory factor analysis was not conducted because of the small sample size (*N*= 14) precluded comparability; therefore, the adapted instrument was piloted in order to check for language and surface validity purposes.

The final adapted CIVED questionnaire consisted of three parts that collected information beside basic demographics. More specifically, to measure civic knowledge, perceptions of democracy, and perceptions of citizenship the following scales were used:

a) Conceptions of Civic Knowledge: Consisted of consisted of 9 items, referring to knowledge of content (Type 1) and skills in interpretation (Type 2) in the areas of international organizations and their roles, international legislation in general and students' interpretation of civic knowledge overall Items can be seen on Table 2 in the results section.

b) Perceptions of Democracy

The Turkish questionnaire includes 23 items compared to 25 items in the original one. The scale measures threats to democracy (for example, political corruption) as well as positive factors (for example, free elections). See Table 3 for all items.

c) Perceptions of Citizenship

Students' perception of citizenship includes 15 items in the original as well as the translated version of the questionnaire. Item ratings are scored as follows: 3.00-3.99: considered important for citizenship; 2.00-2.99: mixed feelings; 1.00-1.99: considered unimportant for citizenship (see Table 4 for all items).

Finally, the survey instrument was administered and collected by the second author in social studies classes. Data analysis was performed using the Educational Statistical Package SPSS.15. Due to the magnitude of the difference between the two datasets (approximately 90,000 for the 1999 IEA CIVED study and ~200 for the Ankara study), comparative analysis was restricted to the use of descriptive statistics. Percentages and/or means from both the CIVED and the Ankara study are provided in the tables included in this report.

Results

The findings from the Turkish study are reported under the following subtitles : Demographics and Home Literacy; Civic Knowledge; Perceptions of Democracy; Perceptions of Citizenship, School Curriculum; and Classroom Climate.

Demographics and Home Literacy

Background demographics showed that students were coming from family environments with higher educational attainments. According to students, 86.8 percent of mothers had completed university, 34.2 percent had Master's Degrees and 10.7 percent had doctorates, while 93.4 percent of fathers had completed university, 44.9 percent had Master's Degrees and 18.9 percent had doctorates, while only 2.6 percent of the fathers and 10.7 percent of the mothers had only a high school degree. Based on the educational level of the parents and number of books at home, it is possible to note that students in this sample had relatively high socio-cultural capital backgrounds (Table 1).

Table 1

Demographics

Education	*Mother*	*Father*
Undergraduate	86.6%	93.4%
Graduate	34.2%	44.9%
Post-graduate	10.7%	18.9%

In order to understand their level of engagement at school and community, students were asked about their participation in various organizations and activities. In total, 25.7 percent of students reported to

take part in charitable organizations, 25.5 percent in environmental organizations and 12 percent in human rights organizations. A large number of students also participated in student clubs such as art, music or drama clubs (59.2%) and sports clubs (52%). Many students were found to participate in more than one organization and/or activity at a time, with 7.8 percent of students engaged in these activities every day of the week and 41.5 percent engaged in these activities 1-3 days per week.

CIVED Survey

Conceptions of Civic Knowledge.

Table 2 reveals the conceptions of civic knowledge from a comparative perspective. It can be deduced from the table that the vast majority of students provided correct answers to questions that tested knowledge at the lower levels of the cognitive domain. However, variations in responses were observed with questions measuring higher levels in the cognitive domain, such as Item 8: "Which of the following would most likely cause a government to be called non-democratic?" In this case, about 70 percent of students indicated that this was related to preventing people from criticizing the government, whereas 16 percent saw it as related to paying high taxes. In all the items, percentages of students who gave the correct answer is higher than the international percentage, except only one (item 9). Students have confusions regarding who should govern the country.

Table 2

Conceptions of Civic Knowledge

Choose the answer which you think is correct	***N***	**% of Turkish Study**	**% International**
1. What is the major purpose of the United Nations?			
*Maintaining peace and security among countries.**	171	87.0	85
2. Which of the following is a political right?			
*The right of citizens to vote and stand for [run for] election**	170	86.7	78
3. Which of the following is an accurate statement about laws?			
*Laws forbid or require certain actions [behaviors]**	165	84.2	78
4. A woman who has a young child is interviewed for a job at a travel agency. Which of the following is an example of discrimination [injustice]? She does not get the job because ... *she is a mother.**	162	82.7	65
5. In democratic countries what is the function of having more than one political party?	160	81.6	75
*To represent different opinions [interests] in the national legislature [e.g. Parliament, Congress]**			
6. In a democratic country [society] having many organizations for people to join is important because this provides ...*opportunities to express different points of view**	156	79.6	69
7. Which of the following is most likely to happen if a large publisher buys many of the [smaller] newspapers in a country?			
*There will be less diversity of opinions presented**	139	70.9	57
*Government censorship of the news is more likely***	37	18.9	
8. Which of the following is most likely to cause a government to be called non-democratic?	133	67.9	53
*People are prevented from criticizing [not allowed to criticize] the government**	32	16.3	
*People must pay very high taxes***			
9. In a democratic political system, which of the following ought to govern the country?	92	46.9	71
*Popularly elected representatives**	89	43.9	
*Experts on government and political affairs***			

*Correct answers

** Answer with the second highest response rate

N= the number of subjects that responded to the item.

% of correct answers for the Turkish study group only.

% of international correct answers for international study group overall.

Perceptions of Democracy

In this section, we explored students' perceptions of how they see the threats to democracy as well as the positive factors of being in a democracy. Mean scores for international and Turkish students are similar with the exceptions of Items 1 (freedom of expression), 4 (secularism), 7 (free voice of newspaper) and 12 (Refuse to obey violation of human rights), for which Turkish means were higher, and Items 8 (income levels), 9 (protest right), and 13 (income gap), for which Turkish means were lower.

Table 3
Democracy Perception

What is GOOD or BAD for democracy	***Very good + Somewhat good***	***Somewhat bad + Very bad***			
	%	**%**	***SD***	***Mean***	***International .Mean***
1. When everyone has the right to express their opinions freely.	97%	2%	.55	3.80	3.41
2. When many different organizations [associations] are available [exist] for people who wish to belong to them.	64.2%	11.2%	1.54	3.39	3.14
3. When citizens have the right to elect political leaders freely.	82.6%	7.7%	1.24	3.29	3.43
4. When there is a separation [segregation] between the church/mosque [institutional mosque or church and the state [government].	79.6%	7.7%	1.34	3.29	2.27
5. When people demand their political and social rights.	78.6%	9.2%	1.34	3.13	2.97
6. When political parties have rules that support women to become political leaders.	74.5%	11.7%	1.43	2.94	3.07
7. When newspapers are free of all government [state, political] control.	70.4%	15.3. %	1.43	2.84	2.33
8. When a minimum income [living standard] is assured for everyone.	71.5%	9.2%	1.35	2.76	3.03
9. When people peacefully protest against a law they believe to be unjust.	68.9%	10.2%	1.57	2.76	3.07
11. When political parties have different opinions [positions] on important issues.	69.4%	7.2%	1.49	2.55	2.57
12. When people refuse to obey a law which violates human rights.	57%	26.1%	1.53	2.51	2.08
13. When differences in income and wealth between the rich and the poor are small.	64.3%	11.2%	1.54	2.46	2.70

Scale values are "Very good for democracy=rating 4; somewhat good for democracy= rating 3; somewhat bad for democracy=2; Very bad for democracy=1; "0"= don't know is not excluded.

Perceptions of Citizenship

Students' perception of citizenship was measured using a 15-item list as in the original scale that was scored as follows: 3.00-3.99: considered important for citizenship; 2.00-2.99: mixed feelings; 1.00-1.99: considered unimportant for citizenship. As Table 4 shows, Turkish and international students had more or less a similar understanding of what it means to be a 'good citizen. Obeying the law and being loyal to country as well as voting and knowing the history are among the most important attributes of a good citizen. It is clearly seen from the results that obeying the law is quite

dominant since they were confused about ignoring a law that violated human rights. Results indicate that students in our sample have a mixed perception of citizenship fed from both conventional and social-movement-related citizenship.

Table 4
Citizenship Perception

An adult who is a good citizen ...	*Very important + Somewhat important* B %	*Somewhat unimportant + Not important* A %	*SD*	*Mean*	*International Mean*
1. obeys the law	95.4	1	.71	3.65	3.65
2. is patriotic and loyal [devoted] to the country	90.3	1	1.02	3.49	3.20
3. votes in every election[a]	89.3	4.6	.97	3.39	3.12
4. knows about the country's history[a]	83.1	8.6	1.03	3.16	2.96
5. takes part in activities to protect the environment	82.7	6.6	1.11	3.15	3.15
6. participates in activities to benefit people in the community[b]	84.7	5.1	1.09	3.13	3.13
7. takes part in activities promoting human rights[b]	82.7	7.1	1.14	3.10	3.24
8. works hard	81,7	9,7	1.06	3.08	3,13
9. follows political issues in the newspaper, on the radio or on TV[a]	80,6	10,2	1.11	3.02	3,18
10. would participate in a peaceful protest against a law believed to be unjust[b]	75,5	8,2	1.35	2.94	2,83
11. would be willing to serve in the military to defend the country	72,5	47,8	1.28	2.88	3,18
12. shows respect for government representatives [leaders, officials][a]	71,4	13,3	1.27	2.76	2,89
13. engages in political discussions[a]	47,5	35,7	1.27	2.30	2,37
14. joins a political party[a]	33,2	51,6	1.11	2.08	2,11
15. would be willing to ignore [disregard] a law that violated human rights	35,8	34,1	1.56	1.79	2,86

a: refers to conventional citizenship for the Turkish case
b: refers to social-movement-related citizenship for the Turkish case.
Scale values are, "Very important= 4 + somewhat important= 3; somewhat unimportant=2+ Not important=1; "0" = don't know is excluded.

School Curriculum

Students were also asked about what they had learned in school in relation to citizenship. As Table 5 shows, Turkish curriculum is different from the international curricula in several aspects. While international students were more exposed to learning environments in which cooperation in groups with others and being concerned about what happens in other countries were discussed, students in the private school were more emphasizing conventional citizenship through votes in elections as obedient citizens, and reveal patriotism and loyalty and also has knowledge about their countries' history.

Table 5
School Curriculum

In school I have learned	**Turkish Strongly agree+agree in %**	***SD***	***Mean***	**Int. Stronly agree+agree in %**	***International SD***	***Int Mean***
1. to co-operate [work together] in groups with other students	79.1	1.14	3.04	91	.654	3.23
2. to understand people who have different ideas	77.6	1.14	2.95	84	.713	3.02
3. to be a patriotic and loyal [committed] citizen of my country	77.6	1.18	3.13	64	.872	2.79
4. how to act to protect the environment	71.9	1.23	2.94	79	.770	3.00
5. to contribute to solving problems in the community [society]	70.5	1.24	2.82	68	.773	2.82
6. about the importance of voting in national and local elections	69.4	1.31	2.78	55	.914	2.62
7. to be concerned about what happens in other countries	64.3	1.25	2.67	72	.794	2.86

*Given percentages are the addition of (strongly agree+ agree). The rest relates to disagree (2), strongly disagree (1), 0 (Don't know) is excluded in the calculation. *Abbreviation 'Int.' refers to international.

Discussion and Conclusions

This study showed that Turkish students in our sample shared similar notions of democracy and citizenship, and similar levels of civic knowledge with the students from 1999 IEA CIVED Study on account of little differences. Both Turkish and international students had a fairly adequate knowledge base regarding basic notions of democracy and citizenship in terms of content (Torney-Purta et al., 2001). Turkish students were also found to have a higher rate of correct answers regarding knowledge of political rights, the function of laws, free elections and gender discrimination than their international counterparts in general. This shows that, according to civic knowledge scale (Schulz, Fraillon and Ainley, 2011), our sample scored well at level 1 and 2 that are mechanistic knowledge of operations and institutions and understanding of the main civic and citizenship institutions, systems and concepts. However, Turkish students scored lower on items measuring parents and home environment, the effects of citizenship education and knowledge regarding who is responsible for governing. In comparison to international results, the students in the private school placed a greater emphasis on secularism than their international counterparts and the mean score is one point higher, which can be associated with loyalty to the principles of the Republic of Turkey and see secularism as a crucial issue in a democratic system. This finding is compatible with the strong emphasis on secularism in the Turkish Constitution, which suggests that the ultimate aim of education is the development of generations of Turkish citizens who respect "secular, democratic and national values." As outlined in Turkey's National Education Law No. 1739, education in Turkey is expected to be "national," "republican," "secular," "have a scientific foundation," "incorporate generality and equality" and "be functional and modern." In other words, education aims to promote ideal citizens who might fit the description of Plato's "virtuous citizen." Given the findings, we can conclude that the citizenship education offered at the private school fits with Plato's virtuous citizenship description.

Also, the students in the Turkish private school scored lower on the item "would be willing to ignore [disregard] a law that violated human rights. The international mean was relatively higher. This may indicate that the students' in the private school view that the Turkish Law does not reflect a violation of human rights and reflects the principle of equality and generality, yet, through more in-depth research we may shed light on why students rated low on that score compared with the international mean.

Turkish students and the students who participated in the international study had somewhat different perceptions of citizenship even though certain areas were seen very similar to CIVED results. Obeying the law is also the most important attribute of the good adult citizen for our sample followed by voting in elections which is also seen as important. In many countries, including Turkey, young people believe that joining a political party and discussing political issues are of little importance. Turkish students have a mixed concept of citizenship. Although our Turkish sample showed a more conventional view of citizenship overall, they also exhibited perceptions of citizenship in terms of "social action" in their responses related to environmental protection, community participation, and protection of human rights. When responses of international students were examined, a mixed view of conventional and social action perceptions of citizenship were found among students in Colombia, Cyprus, Greece, while citizenship was perceived as "social action" in Belgium, the Czech Republic, Denmark, England, Estonia and Finland (IEA 1999). It is significant from data that patriotism is part of the outcomes of civic learning in Turkey and part of the civic teaching which can be rooted back both to the families and as well as to the citizenship curriculum and practices that promote republican citizenship values since the foundation of the republic (Keser Aschenberger, 2014). This is contrary to some countries such as UK where patriotism is taught as a controversial issue and teachers do not feel comfortable about teaching it (Hand and Pierce 2011).

With regard to perceptions of democracy, compared with another study (Doganay, 2010) conducted with 14 years old Turks, students in our sample showed a better understanding of democracy in almost all items. Doganay's study showed that students were perplexed when it came to certain aspects of democracy such as political parties' different ideas or media being free from government control or even about women's rights. He also found significant differences among students' understanding of democracy based on parents' education level and perceived SES level. In other words, the higher the parents' education level, the better the democracy understanding of students is. These significant differences can be explained with both the school and home environment. In Doganay's study 54.7% of the mothers and 36.6% of the fathers were graduates of 5-year elementary schools while only 10% of the fathers and 4.6% of the mothers completed undergraduate degrees, which may reflect the general profile of parents for children at that age. Consequently, the impact of high education levels and higher cultural capital levels of parents, and features of home environment have been clearly observed in this study compared to findings with parents with lower levels of education backgrounds.

Given that the aim of education in Turkey is to maintain a continuum of strong democratic values, and given that democracy is fundamentally based on an equality that addresses a commitment to collective solidarity (Salmoni, 2004), it should not come as a surprise that the school curriculum has mainly focused on the republican model of citizenship for the promotion of the common good (Keyman and İçduygu, 1998). In 2005, however, a paradigm shift in the Turkish Education occurred with the adoption of a constructivist curriculum, which included the diffusion of citizenship education among various humanities and social sciences courses until 2011, in which citizenship once again is taught in a single course on democracy and human rights (MNE 2010). Within this framework, the concept of Europeanism, i.e. allowing "values deriving from the inner nature and logic of Europeanism and youth to really manifest and strengthen each other" (Kariko, 2009, p. 88) is included in Turkish citizenship education. Salmoni (2003) described these multiple aims as the 'convergence of modernization and Turkish nationalism' (p.103), while Çayır and Gürkaynak, (2008) and Kadıoğlu (1996) characterized this process as a 'paradox of modernization and nation formation.' Furthermore, Kadıoğlu (1996) identified this contradiction between the modernization and creating a distinctive Turkish culture as a burden and a 'difficult task of achieving a balance' (p. 178) between the two. This paradox reflected itself in the conceptualization of Turkish citizenship and education as well. Results of this and other studies cited show that education and citizenship education significantly have created a strong sense of national identity based on republican citizenship ideals and values up to today when these ideals are challenged by the global movements at the macro level, and ideological, political and social movements at the national level.

Learning about citizenship is a complex and unending process that begins at a very early age and continues throughout life. The link between formal education and citizenship has been widely discussed, and most studies have concluded that "the introduction of mass public education was certainly a key element in the emergence of modern citizenship, as it provides a foundation for informed participation and integration" (Learning for Active Citizenship Report 2005, p. 6). As Campbell (2005) states, "civic education is at the root of the historical rationale for the massive investment made in the nation's schools" (p. 2). Such statements make it obvious that citizenship education aims to go beyond providing cognitive knowledge to secure effective and pragmatic outcomes, namely, a democratic nation with respect for human rights. As Lawson (2001) put it, citizenship education has to do with the link between academic learning and the acquisition of essential, active citizenship skills by young people. Although attempts may continue to identify a "right" way of implementing citizenship education, there is still no answer to the question as to how the school environment may best help learners to internalize the skills, behaviors and attitudes of a democratic citizen. As Gündoğdu and Yıldırım (2010) have suggested, perhaps the best way to safeguard democracy is to begin educating children at a very early age to provide them with the essential skills for democracy and to help them become cultural and social agents. There is research which reveals that even the parents of the children coming from disadvantaged backgrounds and attending schools that are located in migrant neighborhoods want their children to be raised as obedient citizens to the state (Akar, 2010). This brings us to the ecological civic learning where impact of all social, economic and political actors was taken into account especially in a democratic country. It is largely agreed that a clear understanding of democracy and democratic participation can only be achieved through practice and experience (Flutter and Rudduck, 2004; Jenklink, 2009; Lambert 2009). Following Dewey's (1916) democracy conceptualization, schools that are guided by democratic ideals are places where students live, experience and practice democracy through the use of 'voice', and places where democracy is "empowered by open communication" (Jenklink, 2009, p. 277). Thus, transforming schools into a place of shared democratic experience where students internalize democracy and perceive it as a way of living, not a form of government (Dewey 1916), calls upon a change in the way we see students/children; students, then, are recognized "not as citizens-in-training, but citizens-in-fact as participating members of our social and political community" (Lambert, 2009, p. 125). Turkey, as being in the process of democratization, is required to provide all the necessary conditions for not only a solid understanding of the concept of democracy and social action citizenship, but also democratic participation and active citizens in the schools in addition to all other social institutions.

Although the findings of the current study indicate that the Turkish students' civic development through the school curriculum, either formal or non-formal, is satisfactory when compared on an international basis, it is important to highlight that the students who participated belong to a select, middle or upper-SES group that does not reflect the overall Turkish child population of fourteen year olds. For instance, currently only slightly more than half of the adult Turkish population have completed a secondary education, and the mean of years of schooling for adults is at the moment is 6,5 years (HDR 2013), whereas the majority of the parents of the students who participated in this study had completed their tertiary education and reflect a high cultural capital. For this reason, the conclusions drawn from this study should not be generalized to refer to this specific population.. Another important limitation is that in the Turkish dataset the rating "0 = I don't know" was excluded from the scale. This may likely have positively influenced the scores compared to the international results. Nevertheless, we decided not to manipulate the international data and utilized only the values as reported. Consequently, it is strongly suggested that this study be replicated among student populations that are more representative of Turkey as a whole in order to allow for comparability on an international scale and also conduct an international comparative study excluding the rating value "I don't know" from the study to overcome the limitations in this study as listed above. Specific issues to be addressed by future research could include differences between perspectives of Turkish children aged 14-15 attending private and public schools regarding

democracy and citizenship; how the use of textbooks whose content reflect less conventional perceptions of citizenship would affect student perceptions; the influence of school culture, teachers' attitudes and beliefs, and family culture on students' perceptions of citizenship and democracy; and the role of teacher education programs in building awareness about citizenship rights and responsibilities and human rights. Finally, a comparative study to be conducted with countries regarded to possess stronger and/or weaker democracies than Turkey could help to assess how today's youth view citizenship, citizenship education and democracy overall.

References

Akar, H. (2010). Challenges for schools in communities with internal migration flows: Evidence from Turkey. *International Journal of Educational Development, 30*, 263-276.

Amadeo, J. A., J. Torney-Purta, R. Lehmann, R., Husfeldt, V. & Nikolova. R. (2002). Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries. Amsterdam: IEA. Retrieved July 2011 http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Upper_Secondary.pdf

Bora, T. (2003). *Ders kitaplarında milliyetçilik*. B. Çotuksöken, A. Erzan ve O.Silier (Ed.), D*ers kitaplarında insan hakları: Tarama sonuçları* (ss. 65-89). Nişantaşı: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Boztemur, R. (2003). *Tarih ders kitapları ve insan hakları.* B. Çotuksöken, A. Erzan ve O.Silier (Ed.), *Ders kitaplarında insan hakları: Tarama sonuçları* (ss. 207-239). Nişantaşı: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Cleaver, E., & Nelson, J. (2006). Active citizenship: From policy to practice. *Education Journal, 98:* 34-37.

Crick, B. (2002). A note on what is and what is not active citizenship. Accessed July 20, 2009.http://www.post16citizenship.org/files/033_BernardCrick_WHAT_IS CITIZENSHIP.pdf.

Doğanay, A. (2010). What does democracy mean to 14-year-old Turkish children? A comparison with results of the 1999 IEA Civic Education Study. *Research Papers in Education, 25* (1), 51-71.

Edirisingha, P. (2000). The European Commission. In citizenship and governance education in Europe: A critical review of literature. In J. Holford & P. Edirisingha (Eds.), *Unpublished Framework 5 funded project report submitted to the Commission of the European Communities* (pp 181-195). Guildford: University of Surrey, UK.

EURYDICE (2005). Citizenship education at school in Europe. Retrieved August 2009 http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055EN.pdf

GHK Report on active citizenship Education study (2007). Retrieved August 2009 http://ec.europa.eu/education/pdf/doc248_en.pdf

Green, A. (1997). Education and state formation in Europe and Asia. In K. J. Kennedy (Ed.), *Citizenship education and the modern state* (pp. 9-26). London: Routledge.

Gündoğdu, K., & Yıldırım, A. (2010). Voices of home and school on democracy and human rights education at the primary Level: A Case Study. *Asia Pacific Education Review*, 11, 525-532

Hand, M. & Pierce, J. (2011). Patriotism in British schools: Teachers' and students' perspectives. *Educational Studies, 37* (4), 405-418.

HDR (2013). Human development reports: "Indicators by country." Retrieved February 2014, http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/TUR

Holford, J., & Edirisingha, P. (2000). Introduction. In J. Holford, & P. Edirisingha (Eds), *Citizenship and governance education in Europe: A critical review of literature* (pp. 1-20). Unpublished Framework 5 funded Project Report Guildford: University of Surrey, UK.

İçduygu, A., Çolak, Y., & Soyarık, N. (1999). What is the matter with citizenship? A Turkish debate. *Middle Eastern Studies, 35*(4): 187 – 208.

Isac, M. M., Maslowski, R., & van der Werf, G. (2011). Effective civic education: An educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge. School Effectiveness and School Improvement: An *International Journal of Research, Policy and Practice, 22* (3), 313-333.

Kadıoğlu, A. (1998). Citizenship and individuation in Turkey: The triumph of will over reason, *Cahiers d'Etudes sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien*. Online. Retrieved February 2014 http://cemoti.revues.org/34 .

Kariko, S.(2009). Europeanism, conformity, youth: A philosophical outlook. *The New Educational Review, 17* (1): 80-90.

Kazamias, A. M. (2009). Paideia and Politeia: Education, and the polity/state in comparative education. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 161-168). London: Springer.

Keser Aschenberger, F. (2014). Constructing modern Turkish citizens: From Ottoman times to the 21st Century. In E. Vickers and K. Kumar, *Constructing modern Asian citizenship* (pp. 151-174). UK: Routledge.

Keyman, F., & İçduygu, A. (2005). Introduction: citizenship, identity and the questions of democracy in Turkey. *In F. Keyman & A. İçduyg*u (Eds.), *Citizenship in a global world: European questions and Turkish experiences* (pp. 1–28). New York: Routledge.

Kepenekçi, Y. K. ve Gökçe, E. (2001). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin genel ve özel amaçları ile hedef davranışları üzerine bir inceleme. Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi öğretim programının değerlendirilmesi yuvarlak masa toplantısı. Ankara, Turkey,

Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *The Curriculum Journal, 12* (2), 163-178.

Lee, W. O., Kennedy, J. J., & Ching Mok, M. M. (2013). Civic learning and its contexts. *Educational Psychology, 33* (3), 235-236.

Saha, L. J. (2001). *Education and active citizenship: Prospects and Issues*. In J. Zajda (Ed.), *Education and Society* (pp. 13-21). Albert Park: James Nicholas Publishers.

Salmoni, B.A. (2004). Ordered liberty and disciplined freedom: Turkish education and republican democracy, 1923-50. *Middle Eastern Studies, 40* (2), 80–108.

Schulz, W. (2002). *Explaining differences in civic knowledge: Multilevel regression analyses of student data from 27 countries*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). International civic and citizenship education study: Assessment framework. Retrieved 2011 fromhttp://iccs.acer.edu.au/uploads/ICCS%20Assessment%20Framework/ ICCS%202008%2Full.pdf

Schulz, W., Fraillon, J., & Ainley, J. (2013). Measuring young people's understanding of civic and citizenship in a cross-national study. *Educational Psychology, 33* (3), 283-313.

Tanrıöver, H.U. (2003). Ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı. B. Çotuksöken, A., Erzan, A. Ve O. Silier (Ed.) *Ders kitaplarında insan hakları: Tarama sonuçları* (ss. 106-121). Nişantaşı: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Tezgel, R. (2008). *Yeni ilköğretim programlarında insan haklaı vatandaşlık ve kentlilik eğitimi*. Ankara: Araştırma Yayınları.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA

Yılmaz, A., Sahin, C. T. ve Bengic, G. (2009). İlköğretim öğrencilerinin devlet, vatandaş ve insan hakları kavramlarına ilişkin algıları. 1st International Symposium on European Union, Democracy, Citizenship and Citizenship Education, Uşak, Turkey.

Yiğittir, S. (2007). İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin gerçekleşme düzeyi. *Milli Eğitim, 173*, 293-303.

Geniş Özet

Özel Bir Okuldaki Öğrencilerin Vatandaşlık Bilgileri ve Vatandaşlık Kavramlarına Ait Algıları: Karşılaştırmalı Uluslararası Bir Bakış

Demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık gibi kavramlar ülkelerin gelecekleri açısından eğitim, toplum, bilim ve politik tartışmaların içinde önemli bir yer tutmaktadır (Nelson 2006; Crick 2002; Saha 2001; Holford ve Edirisingha 2000). Yirminci yüzyılın başından bu yana, özellikle hızlı küresel değişiklikler bağlamında, demokratik yapıları geliştirmek ve gelişen yeni siyasi ve yönetimsel yapıları güçlendirmek amacıyla, örneğin ulus devlet oluşturma sürecinde veya Avrupa Birliği örneğinde, vatandaşlık eğitimi, örtük ya da formel, ders programı olarak eğitim sistemleri içinde önemli bir yere sahip olmuştur.

Modern ulus devlet ve zorunlu genel eğitimin ortaya çıkmasından bu yana okullara vatandaş oluşturma ya da şekillendirme amacına yönelik önemli roller verilmiş ve okullar bu konularda eğitim sunmak için vazgeçilmez tek kurum olarak belirlenmiştir (Green, 1997; Kazamias, 2009). Vurgulanması gereken başka bir önemli unsur da okulların vatandaşlık geliştirme ve vatandaşlık eğitimi veren tek resmi kurum olmadığıdır. Vatandaşlık eğitimi oldukça karmaşıktır ve örgün eğitimle olduğu kadar yaygın eğitimle de verilebilir. Birçok farklı toplumda, kitle iletişim araçları ve İnternet gibi modern teknolojilerle de vatandaşlık eğitimi sağlanmaktadır (Torney-Purta v.d., 2001).

Türkiye'de vatandaşlık eğitimi, Cumhuriyetin kuruluşunda başlatılan modernizasyon projesinin en önemli araçlarından biri olarak kullanılmış ve günümüze kadar da eğitim politikalarında ulus devlet oluşturma ve bu devletin yeni vatandaşlarını şekillendirme bağlamında oldukça etkili olmuştur (İçduygu v.d. 1999; Kahraman, 2005). Türk vatandaşlığı, modernizasyon projesi içerisinde Kemalist elit ilkeler ışığında tanımlanmıştır (Kadıoğlu, 1998). Bu proje bağlamında Atatürk de vatandaşlık kavramının özünde Cumhuriyeti meşrulaştırır (İçduygu v.d. 1999, 187). Tevhidi Tedrisat Kanunu'yla temelleri atılan Türk eğitim sisteminin o dönemde en önemli derslerinden biri olan vatandaşlık eğitimi ders programının amacı da cumhuriyetçi, milliyetçi, entelektüel ve bilim odaklı Türk vatandaşları yetiştirmek olarak belirlenmiş ve amaca uygun olarak da uzun süre zorunlu ders olarak okutulmuştur (Yiğittir 2007). O tarihten bu yana, ulusal ve uluslararası gelişmeler vatandaşlık eğitimi programını, ders içeriğini ve ders adını dahi etkilemiştir. Bu bağlamda, Cumhuriyetin kurulmasından 90 yıl sonra, günümüzde vatandaşlık eğitiminin durumunu ve öğrencilere kazandırdıklarını incelemek vatandaşlık eğitimine ışık tutmak oldukça önemlidir, özellikle de küresel vatandaşlıktan söz edildiği, vatandaşlık değerlerinin ve sınırlarının hızla değiştiği dünyada karşılaştırmalı bir sunum sağlamak açısından. Bu kapsamda, bu çalışma ile Türkiye'de ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık kavramlarına ilişkin bilgilerini, demokrasi ve demokratik vatandaşlık algılarını ve içinde bulundukları okul iklimini, IEA 1999 araştırma sonuçları ile karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır.

1999 IEA çalışmasının evreni 19 Avrupa ülkesinden ve Avustralya, Şili, Kolombiya, Kıbrıs, Hong Kong, Rusya Federasyonu ve Amerika Birleşik Devletleri'nden 14 yaşlarında yaklaşık 90.000 katılımcı öğrenciden oluşmaktadır (Torney-Purta v.d. 2001). Bu katılımcı grubuna ait veriler CİVED (Vatandaşlık Eğitimi) (1999) anketine dayalı veri tabanından yararlanarak analiz edilmiştir ve uluslararası ve karşılaştırmalı bir bakış elde etmek amacıyla daha çok betimsel bulgulardan yararlanılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'ndeki örneklem Ankara'da özel bir okulda 6. 7. ve 8. sınıflarda eğitim alan 196 öğrenciden oluşmaktadır.

Seçilen özel okul bir devlet üniversitesi kampüs yerleşkesi içinde yer almaktadır ve öğrencilerin bir kısmı öğretim üyelerinin çocukları ya da orta/ üst düzey gelire sahip ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Bu nedenle örneklemdeki öğrenciler ülke genelindeki benzer yaş grubuna göre daha fazla kültürel sermayeye sahiptir ve veriler genelleme amacı gütmemektedir. Ayrıca, okul program dışı faaliyetler ve ulusal (Medeniyetler Köprüsü: Anadolu) ve uluslararası (Eko-okullar) eğitim

projelerine aktif katılımlarıyla bilinmektedir. Türkiye'deki örneklem hemen hemen eşit sayıda kızlardan ve erkeklerden (n = 99 kız ve n = 97 erkek) oluşmaktadır.

CIVED anketindeki sorular, 14 yaş grubunun ülkelerinde anlamaları/bilmeleri gerektiği düşünülen ortak bir kavramlar listesi olduğu varsayımı üzerine inşa edilmiştir. Üç temel uluslararası kavramsal alan oluşturulmuştur. Bunlar, *(a) demokrasi, demokrasi kurumları ve vatandaşlık; (b) ulusal kimlik, bölgesel ve uluslararası ilişkiler ve (c) sosyal uyum ve çeşitlilik* bölümlerinden oluşmaktadır. Bu alanlar 5 türde maddeyle değerlendirilmiştir (a) içeriğe ait bilgi; (b) toplumsal ve politik içerikli materyallerin yorumlanması becerileri; (c) öğrencilerin demokrasi ve vatandaşlık gibi kavramları nasıl anladıkları algısı; (d) öğrencilerin tutumları (örneğin, devlete ve siyasetçilere güven); (e) öğrencilerin mevcut ve öngörülen aktif siyasi durumlara katılımları. Bu maddelerden, vatandaşlık algıları ile ilgili olanlar, *geleneksel vatandaşlık* ve *toplumsal eylemci vatandaşlık* olarak iki faktöre ayrılmıştır (Torney-Purta v.d., 2001).

Bulgular, Türkiye'deki öğrencilerin geleneksel vatandaşlık algıları taşıdıklarını göstermektedir. Ancak uluslararası sonuçları ile karşılaştırıldığında, örneklemimizdeki Türk öğrencilerinin akranlarına göre laiklik üzerinde daha fazla vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu bulgu, çalışmanın yapıldığı okulda Türk eğitim sisteminin temel amaçlarından biri olan laikliğin öğrencilere doğru bir şekilde aktarıldığını göstermektedir. Başka deyişle, "laik, demokratik ve ulusal değerlere saygılı nesillerin geliştirilmesi" öğrencilerin vatandaşlık algı ve tanımlamalarında açıkça ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, örgün eğitimin bilgi ve tutum düzeyinde de olsa, laiklik açısından hedefine ulaştığını iddia edebiliriz. Aynı şekilde, Türkiye Cumhuriyeti'nin Milli Eğitim Kanunu'nun 1739 maddesine göre Türkiye'de eğitim "Ulusaldır" ve "laiktir, bilimseldir, genellik ve eşitlik temeline dayanır, işlevsel ve moderndir". Bu duruma göre, incelediğimiz okulda vatandaşlık eğitimi programının Plato'nun ideal vatandaşlık kavramına uygun bireyler yetiştirdiği söylenebilir. Türkiye'de eğitimin amacının güçlü demokratik değerlerin sürdürülebilir olmasını sağlamak ve temelde eşitliğe dayalı bir sistem olması göz önünde bulundurulduğunda (Salmoni, 2004), bizim çalışmamızda ortaya çıkan eğitim programlarının toplum menfaati için cumhuriyete iyi vatandaş yetiştirme modeline vurgu yapması bizi şaşırtmamalıdır (Keyman ve İçduygu, 1998). Gündoğdu ve Yıldırım'ın (2010) önerdikleri gibi, demokrasiyi korumak adına, demokrasinin sürdürülebilirliği için gereken temel beceri, kültürel ve sosyal değerleri daha iyi kazandırmak için çok daha erken bir yaşta çocuklar eğitilmelidirler ve vatandaşlık eğitiminin bu çerçevedeki rolü iyi anlaşılmalı ve uygulanmalıdır.

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Dijital Yeterliklerinin İncelenmesi*

Examination of Prospective Teachers' Digital Competence in the Context of Lifelong Learning

Taha YAZAR** , İsmail KESKİN***

Öz

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliklerinin incelenmesidir. Çalışmada betimsel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini pedagojik formasyon programının çeşitli bölümlerinden rastgele seçilen 318 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olan ölçek, araştırma öncesinde araştırmanın yapıldığı aynı evrenden seçilen ancak asıl araştırma grubundan farklı bir örneklem üzerinde yürütülen ölçek geliştirme çalışması ile geliştirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda Öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri puanların ortalamalarına bakıldığında dijital yeterlik seviyelerinin "Kısmen Yeterliyim" seviyesinde olup "Yeterliyim" seviyesine yakın olduğu görülmektedir. Dijital yeterliklerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bölüm değişkenine göre ise bazı bölümler arasında (Biyoloji - Arap Dili ve Edebiyatı) anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgisayar dersi alıp almama durumlarına göre dijital yeterliklerin farklılaşmadığı görülmektedir.

***Anahtar sözcükler*:** öğretmen adayları, yaşam boyu öğrenme, dijital yeterlik

Abstract

The aim of this study is to assess digital competence of teachers within the context of lifelong learning. One of the descriptive research models, survey model has been used in this study. Scope of this study includes 318 candidate teachers studying at Pedagogical Formation program. As data collection tool, a scale is developed from a sample group different from the original research group but chosen from the same scope. When we look at the average scores obtained from the scale for analysis, the level of digital competences of candidate teachers is "Partially Sufficient" and close to the level of " Sufficient."It is observed that there is a significant difference according to the gender variable. Male candidate teachers have higher averages in every item and overall scale when compared with female candidate teachers. There is not any significant difference in average scores of candidate teachers according to education level.According to department variable there is a significant difference between some departments (Biology - Arabic Language and Literature). According to computer class variable (whether he/she takes it) digital competences does not change.

***Key words*:** prospective teachers, lifelong learning, digital competence

Gönderilme Tarihi 08.06.2016 Kabul Tarihi 30.11.2016

---

* Bu makale, 22-24 Ekim 2015 tarihlerinde Adana'da gerçekleşen 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI-2015)'te sunulmuş bildirinin geliştirilmiş halidir.

** Yrd. Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, tahayazar2011@gmail.com

*** Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, ikeskin@dicle.edu.tr

Giriş

Yaşadığımız çağda sosyal, siyasal ve bilimsel alanlarda baş döndürücü hızda gelişmeler ve değişmeler olmaktadır. Bilim, sanayi ve teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ile bilgi üretimi ve aynı zamanda bilginin dünya çapında dolaşımı hızlanmıştır. Bu durum çağın gereklerine uygun bireylerin yetiştirilmesi için örgün eğitim sistemini yetersiz kılmaktadır. 20'li yaşlarda örgün eğitim sisteminden mezun olan bir birey bu hızlı değişim ve gelişim karşısında topluma ayak uydurmak, mesleki ve kişisel gelişimini sürdürmek için yeni bilgi kaynaklarına ve eğitim programlarına ihtiyaç duymaktadır. Bireylerin bu eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde bireylerin "yaşam boyu öğrenme yeterlikleri" adı altında ifade edilen bazı bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Yaşam boyu öğrenme Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü tarafından bilgi beceri ve yetenekleri geliştirmek amacıyla resmi veya gayri resmi olsun sürekli olarak yapılan tüm amaçlı öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmıştır (Holmes, 2002). Yaşam boyu öğrenme, bireye ve bilgiye daha çok yatırım yapma, dijital okuryazarlık da dâhil olmak üzere temel becerilerin ve bilgilerin kazanılmasını teşvik etme, yenilikçi ve esnek öğrenme fırsatlarını genişletme anlamına gelmektedir.

Yaşam boyu öğrenmede hedef tüm yaş gruplarındaki bireylerin daha nitelikli öğrenme fırsatlarına ve zengin öğrenme ortam ve deneyimlerine eşit, kolay ve açık bir biçimde ulaşmalarının sağlanmasıdır (Akkoyunlu, 2008). Yaşam boyu öğrenme; Aksoy (2013) tarafından "bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireylerin ilgi alanlarının tespit edilerek, bilgi-beceri-tutum ve davranışlar ile yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hayatları boyunca katıldıkları örgün, yaygın, hayattan öğrenme etkinlikleri ve bu etkinlikler sonucu elde edilenlerin belgelendirilmesi" olarak tanımlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme Sönmez (2007) tarafından "bireyin kendini geliştirmesine yönelik her tür öğrenme ortamından yararlanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmasını öngören bir anlayışın ifadesi" olarak tanımlanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme Avrupa Komisyonu tarafından "bilgi, beceri ve yetkinliklerin kişisel, yurttaşlıkla ilişkili, sosyal ve/veya istihdama ilişkin bir perspektifte geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetleri" olarak tanımlanmıştır (EC, 2006). Yaşam boyu öğrenme yeterliği Avrupa Komisyonu tarafından sekiz temel boyut altında ele alınmıştır. Bu boyutlar; Anadilde İletişim Yeterlikleri, Yabancı Dilde İletişim Yeterlikleri, Matematik, Fen ve Teknoloji İle İlgili Temel Yeterlikler, Dijital Yeterlikler, Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Yeterlikler, Sosyal Yeterlik ve Vatandaşlığa Ait Yeterlikler, Kişisel Teşebbüs ve Girişimcilik Yeterliği ile Kültürel İfade ve Farkındalık Yeterliği boyutlarından oluşmaktadır (EC, 2006). Görüldüğü gibi dijital yeterlikler yaşam boyu öğrenme kavramının önemli bir bileşenidir.

Avrupa Komisyonu dijital yeterlikleri bilgi ve iletişim teknolojilerinin iş ve gündelik hayatta güvenli, eleştirel ve yaratıcı bir biçimde kullanılması olarak ele almıştır. Dijital yeterlikler; bilgiye ulaşmak, bilgiyi değerlendirmek, depolamak, paylaşmak ve bilgi alışverişinde bulunmak, internet aracılığı ile ortak ağlara katılmak ve iletişim kurmak adına bilgisayarların kullanılması gibi temel becerilerle desteklenmektedir (EC, 2006).

Avrupa Komisyonu *Avrupa'da Dijital Yeterlikleri Geliştirmek Anlamak İçin Bir Çerçeve* (DIGCOMP) isimli çalışmasında dijital yeterlikleri beş farklı alana ayırmıştır. Bu alanların genel çerçevesi aşağıda sunulmuştur (Ferrari, Punie, & Brečko, 2013).

Bilgi: İlgili ve amaca uygun olduğu değerlendirilen dijital bilgiyi tanımak, yerleştirmek, yeniden düzenlemek, saklamak, organize etmek ve analiz etmekle ilgili alandır.

İletişim: Dijital ortamlarda iletişim, çevrimiçi araçlar yoluyla kaynak paylaşımı, başkalarıyla dijital araçlar vasıtasıyla bağlantı ve işbirliği, topluluklar ve ağlara katılarak etkileşimde bulunmak ve kültürlerarası farkındalık ile ilgili alandır.

İçerik Oluşturma: Yeni içerik oluşturmak ve düzenlemek (kelime işlemcilerden resim ve videolara kadar); fikri mülkiyet hakları ve lisans haklarını gözeterek önceki bilgiyi ayrıntılandırarak yeniden bütünleştirme, yaratıcı anlatımlar, medya çıktıları üretme ve programlama ile ilgili alandır.

Güvenlik: Kişisel koruma, veri koruma, dijital kimlik koruma, güvenlik önlemleri, güvenli ve sürdürülebilir kullanım ile ilgili alandır.

Problem Çözme: Dijital ihtiyaçları ve kaynakları belirlemek, amaç veya ihtiyaca göre hangi dijital araçların en uygun olduğuna dair bilinçli kararlar vermek, dijital yollarla kavramsal sorunları çözmek, teknolojilerin yaratıcı şekilde kullanımı, teknik sorunları çözmek ve kişinin kendi ve başkalarının yeterliklerini güncel tutması ile ilgili alandır.

Aşağıdaki tablo her yeterlik alanının özetleyen genel bir çerçeve sunmaktadır (Ferrari vd. , 2013).

Tablo 1
Dijital Yeterlikler

Yeterlik Alanı	Yeterlikler
1- Bilgi	1.1 Bilgileri arama, gözden geçirme ve filtreleme 1.2 Bilgileri değerlendirme 1.3 Bilgileri depolama ve yeniden düzenleme
2- İletişim	2.1 Teknoloji ile iletişime geçme 2.2 Bilgi ve içerik paylaşma 2.3 Online vatandaşlıkta buluşmak 2.4 Dijital kanallarla işbirliği yapma 2.5 Ağ ve İnternet etiği 2.6 Dijital kimlik yönetme
3- İçerik Oluşturma	3.1 İçerik geliştirmek 3.2 İçeriği bütünleştirmek ve yeniden düzenlemek 3.3 Telif hakkı ve lisanslar 3.4 Programlama
4- Güvenlik	4.1 Cihazları koruma 4.2 Kişisel bilgileri koruma 4.3 Sağlığı koruma 4.4 Çevreyi koruma
5- Problem Çözme	5.1 Teknik problemleri çözmek 5.2 İhtiyaçları ve teknolojik müdahaleleri tanımlama 5.3 Teknolojinin yenilikçi ve yaratıcı biçimde kullanımı 5.4 Dijital yeterlik boşluklarının belirlenmesi

Bilgiyi elde etme yol ve yöntemlerinin sürekli geliştiği şu günlerde, bilgi ve iletişim teknolojileri (BIT) yeterlik, bireylerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması için sahip olması gereken temel yeterliklerin en önemlileri arasında yer almaktadır (Çubukçu, 2011).

Bilgi çağında bilgi çok hızlı geçersiz hale gelmekte ve yeni öğrenmelere gereksinim duyulmaktadır (Scales, 2015). Günümüzde sanayi sektörünün en önemli sorunlarından biri teknolojinin hızla gelişmesi ve bilgilerin güncelliğini çok çabuk kaybetmesidir. Bu nedenle sanayi sektörü çalışanlarının bilgi ve becerilerini artırmak ve güncel tutmak için sürekli eğitim almaları gerekmektedir (Koç, 2005). Eğitim sektöründe de değişiklikler ve gelişmeler birbiri ardına gelmektedir. Bu değişikliklerden en köklü olanı ve 2004 - 2005 yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşımı temele alan yeni ilköğretim programlarıdır. Bu değişimden önce mezun olan öğretmenlerin yenilenen programa ayak uydurması için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri haricinde kişinin kendi çabası da

gerekmektedir. Görüldüğü gibi çeşitli sektörlerin çağın getirdiği değişim ve gelişim karşısında çağa ayak uydurma adına yaşam boyu öğrenen çalışanlara ihtiyacı vardır. Bu nedenle ilkokuldan başlayarak öğrencilere yaşam boyunca kendi öğrenmelerini sağlayacak olan "öğrenmeyi öğrenme" becerisi kazandırılmalıdır. Bu noktada öğretmenlerin tutum ve davranışları ile öğrencilerine örnek olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olarak yetişmeleri ve meslek hayatları boyunca bu becerilere sahip bireyler yetiştirebilmeleri için eğitim fakültelerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerimize yaşam boyu öğrenme becerileri hizmet öncesinde eğitim fakültesi sıralarındayken kazandırılmalıdır (Konokman & Yelken, 2014).

Alan yazında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilim, ilgi, algı ve yeterliklerine ilişkin araştırmalara aşağıda kısaca yer verilmiştir.

Savuran (2014) İngilizce öğretmen adaylarının mentorlarına ve diğer İngilizce öğretmenlerine kıyasla hayat boyu öğrenme yeterliklerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında cinsiyet ve kıdem açısından anlamlı fark bulamazken İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin mentorlar ve İngilizce öğretmenlerine göre yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Coşkun ve Demirel (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin öğrenim görülen üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında yaşam boyu öğrenmede genel yeterlikleri düşük düzeyde tespit etmişlerdir. Cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı fark bulmuş iken, öğrenim görülen üniversite ve sınıf düzeyi değişkenine göre de anlamlı fark bulmamışlardır. İzci ve Koç (2012) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmeye çalıştığı araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı fark bulmuştur. Bölüm değişkenine göre ise Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin matematik ve sınıf öğretmenliği bölümlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Oral ve Yazar (2015) öğretmen adaylarının yasam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında genel olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlemişlerdir. Algılarının cinsiyet ve bölüm değişkenine göre farklılaşmadığı, ancak sınıf değişkenine göre üçüncü sınıflar ile diğer sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karakuş (2013) meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelediği araştırmasında öğrencilerin yeterliklerini iyi düzeyde bulmuş, yeterliklerin sınıf düzeyi arttıkça yükseldiği, bölümün ise yeterlikler üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gencel (2013) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının algı düzeylerinin yeterli olduğunu belirlemiştir. Aynı zamanda cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulmuştur. Bölüm değişkenine göre algıların en yüksek olduğu bölümler İngiliz Dili Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği, Alman Dili ve Türkçe olmuştur. En düşükler ise Resim, Müzik ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü olmuştur. Ancak Bilgisayar ve öğretim Teknolojileri bölümü öğretmen adaylarının dijital yeterlikler boyutunda yüksek puan aldıkları görülmüştür. Çubukçu (2011) yaşam boyu öğrenme kavramının gelişmesiyle ortaya çıkan bilgi ve iletişim teknolojileri gereksinimlerini belirlemeyi amaçladığı nitel araştırmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylerde olması gereken yeterlikler olarak, bilimsel düşünme yeterliği, dil iletişim becerileri, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yeterlik, girişimcilik, bireysel yeterlikler şeklinde ifade ettikleri sonuçlara ulaşmıştır. Diker Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelediği çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük çıkmıştır. Sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı fark saptanmıştır. Öğrenim görülen fakülteye göre puanlar farklılaşmakta olup en yüksek puan güzel sanatlar fakültesinde iken en düşük puan iktisadi idari bilimler fakültesinin olmuştur. Bunun yanında öğrenim dili Türkçe olan, gelir düzeyi orta olan ve kendini akademik olarak başarılı bulan, lisansüstü çalışma yapmak isteyen ve gelecekte iş yaşamında başarılı olacağına inanan öğrencilerin ölçek puan ortalaması diğerlerine göre

yüksek ve anlamlıdır. Köksal ve Çöğmen (2013) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve üniversitelerin imkanları hakkında görüşlerini inceledikleri çalışmalarında üniversitelerin yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen imkanlarının yetersiz olduğu ve faaliyetlerinin öğretmen adaylarının "bağımsız öğreniciler" olmasını destekten yoksun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erdoğan (2014) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini araştırdığı çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin orta düzeyde, eğilimlerinin ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre eğilimlerinin yüksek olduğunu, sınıfın eğilimler üzerinde bir etkisinin olmadığını ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Demirel ve Yağcı (2012) sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmenin anlamına ve yaşam boyu öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin alan yazındaki tanımlarla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca araştırma bulgularına göre yaşam boyu öğrenme kavramı bazı katılımcılar tarafından öğrenme zamanı ile ilişkilendirilmiş, bazı katılımcılar tarafından da kişisel gelişim ve uyum açılarından ele alınmıştır. Şahin, Akbaşlı, ve Yelken (2010) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme için anahtar yeterliklerdeki durumlarını araştırdıkları çalışmalarında cinsiyetin ve alanın yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikleri üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak dijital yeterlik boyutunda erkeklerin kadınlara göre daha yüksek yeterliğe sahip olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki çalışmalarda da görüldüğü üzere dijital yeterlikler yaşam boyu öğrenmenin bir alt boyutu olarak ele alınmış ancak yaşam boyu öğrenme bağlamında sadece dijital yeterliklerin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında genel olarak dijital yeterliklerinin incelenmesidir.

Bu bağlamda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- ✓ Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında genel olarak dijital yeterliklerinin düzeyi nedir?
- ✓ Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterlikleri;
  - Cinsiyetlerine göre
  - Öğrenim durumuna göre (mezun-son sınıf)
  - Alanlarına göre
  - Bilgisayar dersi alıp almamalarına göre

  anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliklerinin belirlenmesinin ve belirlenen bu yeterliklerin öğretmen adaylarının sahip olduğu değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinde tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yönteminin amacı nesnelerin, toplumların, kurumların, olayların doğasını ve özelliklerini tanımaktır (McMillan & Schumacher, 2014). Bu araştırma yöntemi toplumların ve nesnelerin yapısını ve olayların işleyişini kendi mevcut şartları içinde tanımlayıp ortaya koymak amacıyla yapılır (Cohen, Manion, & Morrison, 2013). Araştırmada, araştırmaya konu olan yaşam boyu öğrenme bağlamındaki dijital yeterlikler, mevcut şartlar içinde var olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon programında öğrenim gören tüm öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Pedagojik Formasyon programının çeşitli bölümlerinden rastgele seçilen 318 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yapılan inceleme sonucunda ölçeği samimi şekilde doldurmadığı veya ölçeği doldururken bazı maddelere cevap vermeyen 25 kişi örneklemden çıkarılmıştır. Araştırmada analize esas 293 öğretmen adayı yer almıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik verileri aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Katılımcıların Demografik Verileri

Cinsiyet		
	Frekans	Yüzde
Kadın	161	54.9
Erkek	132	45.1
Toplam	293	100.0
Öğrenim Durumu		
Mezun	70	23.9
Son Sınıf	223	76.1
Toplam	293	100.0
Mezun Olunan / Olunacak Bölüm		
Arap Dili ve Edebiyatı	30	10.2
Antrenörlük-Beden Eğitimi	17	5.8
Biyoloji	31	10.6
Felsefe	41	14.0
Fizik	19	6.5
Hemşirelik	2	.7
İlahiyat	39	13.3
Kimya	18	6.1
Matematik	46	15.7
Müzik	19	6.5
Sosyoloji	11	3.8
Tarih	8	2.7
Sağlık Yönetimi	12	4.1
Toplam	293	100.0
Lisans Eğitiminde Bilgisayar Dersi Alma Durumu		
Evet	192	65.5
Hayır	101	34.5
Toplam	293	100.0

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olan Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Dijital Yeterlikler ölçeği, araştırma öncesinde aynı özellikleri taşıyan başka bir grup üzerinde yürütülen ölçek geliştirme çalışması ile geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması için alan yazın taraması yapılarak Holmes (2002), Morgan-Klein ve Osborne (2007), Çubukçu (2011), Polat (2006), Budak (2009), Demirel (2011), Day (2002), Toprak ve Erdoğan (2012), Jarvis (2004), Jarvis (2007), Oral ve Yazar (2015), Inoue (2007), Ala-Mutka (2011), İzci ve Koç (2012), Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, ve Gebhardt (2014), (Ferrari

vd. , 2013; Hargittai (2005)) kaynakları gözden geçirilmiş ve 67 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu yapı geçerliğinin sağlanması açısından alanında uzman yedi kişi tarafından incelenmiş ve 52 maddeden oluşan deneme formuna son hali verilmiştir. Ölçekteki maddelere ilişkin yeterlik düzeyini ifade etmek için 5'li Likert (Çok Yeterliyim-5, Yeterliyim-4, Kısmen Yeterliyim-3, Yetersizim-2, Çok Yetersizim-1) tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

Deneme formu 52 maddeden oluşan deneme formuna kişisel bilgiler de (Cinsiyet, Bölüm, Öğrenim Durumu ve Bilgisayar Dersi Alma Durumu) eklenerek 263 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Uygulama sonucunda faktör analizine uygun olamayan 21 kişinin ölçek formu analizden çıkarılmıştır. 242 kişiden elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO değerinin ,943 olduğu görülmüştür. Bu değer örneklem büyüklüğünün ve ölçekten elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Madde eleme sürecinde madde faktör yükü .40 ve altında olan maddeler ile birden farklı faktörde aldıkları yük arasında .10 dan az fark olan maddeler analize dahil edilmemiştir. Sonuçta üç faktörden oluşan 30 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. Elde edilen ölçekteki maddeler toplam varyansın % 59 unu açıklamakta olup her faktör en az % 1 öz değere sahiptir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi Lisrel 8.8 istatistik programı ile yapılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3
Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri

Uyum indeksi	Kabul edilebilir sınır	Mükemmel uyum sınırı	Ölçek Değeri
NFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	.94
NNFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	.95
IFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	.96
RFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	.93
CFI	=.95 ve üzeri	.97 ve üzeri	.96
GFI	=.85 ve üzeri	= .90 ve üzeri	.84
AGFI	=.85 ve üzeri	= .90 ve üzeri	.83
RMR	=.050 ve =.080 arası	= .000 ve < .050 arası	.06
RMSEA	=.050 ve =.10 arası	= .000 ve < .050 arası	.09
X^2/sd	Bulunan değer istatistiksel olarak anlamsız olmalıdır ve X^2/sd=4'ten küçük olmalıdır.		3,1

(Kaynak: Bayram, 2011; Meydan ve Şeşen, 2011; Seçer, 2013; Şimşek, 2007)

Uyum indekslerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.956 olarak hesaplanmış olup bu değere göre ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin boyutları ölçekte yer alan maddelerin kapsamı değerlendirilerek "Temel Bilgisayar Kullanma Yeterlikleri", "Temel İnternet Araçlarını Kullanma Yeterlikleri" ve "Dijital Ortamlarda Bilgi Edinme ve Kullanma Yeterlikleri" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,93, 0,89 ve 0,92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci boyutunda 13, ikinci boyutunda 10 ve üçüncü boyutunda 7 madde bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Elde edilen ölçek 2014-2015 eğitim öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Uygulamada ölçek uygulanmadan önce katılımcılara çalışmanın amacı, ölçek ve ölçeğin nasıl cevaplanması gerektiği hakkında bilgi verilmiş, sadece gönüllü olanların ölçeği cevaplamaları istenmiştir. Ölçek eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulanmış ve ölçeğin ortalama cevaplama

süresi on dakika sürmüştür. Elde edilen veri toplama aracı 20 Nisan 2015 ile 20 Mayıs 2015 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS İstatistik 22 programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde önce hangi tür testlerin kullanılacağın uygun olduğuna karar vermek için gerekli analizler yapılmıştır. Veriler normal dağıldığından ve grup varyansları homojen bir dağılım gösterdiğinden parametrik testlerin (bağımsız örneklemler için t testi, tek yönlü ANOVA) kullanımının uygun olduğuna karar verilmiştir. 5'li likert tipi ölçekte kullanılan seçenekler ve bu seçeneklere ilişkin puan aralıkları Tablo 4'de gösterildiği şekliyle değerlendirilmiştir.

Tablo 4
Likert Tipi Ölçeğin Seçenekleri ve Puan Aralığı

Çok Yeterliyim	4.20-5.00
Yeterliyim	3.40-4.19
Kısmen Yeterliyim	2.60-3.39
Yetersizim	1.80- 2.59
Çok Yetersizim	1.00-1.79

Bulgular

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Dijital Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sonucunda ilk araştırma sorusu olan "Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında genel olarak dijital yeterliklerinin düzeyi nedir?"' e cevap aranmıştır. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5
Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	$\overline{X}$	SS
Temel Bilgisayar Kullanma Yeterlikleri	293	2,97	,824
Temel İnternet Araçlarını Kullanma Yeterlikleri	293	3,59	,829
Dijital Ortamlarda Bilgi Edinme ve Kullanma Yeterlikleri	293	3,68	,860
Toplam	293	3,34	,737

Tablo 5'ten öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri puanların ortalamalarına bakıldığında ($\overline{X}$=3,35) yeterlik seviyelerinin "Kısmen Yeterliyim" olup "Yeterliyim" seviyesine yakın olduğu görülmektedir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında cevabı aranan "Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dijital Yeterliklerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	t	p
Temel Bilgisayar Kullanma Yeterlikleri	Kadın	161	2,8786	,781	1,995	0,047
	Erkek	132	3,0699	,857		
Temel İnternet Araçlarını Kullanma Yeterlikleri	Kadın	161	3,5453	,818	1,099	0,272
	Erkek	132	3,6523	,841		
Dijital Ortamlarda Bilgi Edinme ve Kullanma Yeterlikleri	Kadın	161	3,5812	,877	2,326	0,021
	Erkek	132	3,8139	,821		
Toplam	Kadın	161	3,2648	,711	2,016	0,045
	Erkek	132	3,4376	,747		

Tablo 6 incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde kadın öğretmen adaylarına göre daha büyük ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. T testi sonuçları incelendiğinde ise; ölçeğin genelinde (t(293) = -2,016; p<.05), birinci boyutta (t(293) = -1,995; p<.05) ve üçüncü (t(293) = -2,326; p<.05) boyutta farkın erkek öğretmen adayları lehine anlamlı olduğu, ikinci (t(293) = -1,099; p>.05) boyutta ise farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Buradan erkek öğrencilerin dijital yeterliklerinin kadın öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu sonucuna varılabilir.

Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında cevabı aranan "Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterlikleri öğrenim durumuna göre (mezun-son sınıf) anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Öğretmen Adaylarının Öğrenim Durumuna Göre (Mezun-Son Sınıf) Dijital Yeterliklerin Karşılaştırılması

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\overline{X}$	Ss	t	p
Temel Bilgisayar Kullanma Yeterlikleri	Mezun	70	2,82	,746	1,583	.114
	Son Sınıf	223	3,00	,839		
Temel İnternet Araçlarını Kullanma Yeterlikleri	Mezun	70	3,55	,753	,404	.687
	Son Sınıf	223	3,60	,852		
Dijital Ortamlarda Bilgi Edinme ve Kullanma Yeterlikleri	Mezun	70	3,75	,777	,794	.428
	Son Sınıf	223	3,66	,882		
Toplam	Mezun	70	3,28	,631	,700	.485
	Son Sınıf	223	3,35	,763		

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (p>,05). Ortalamalar incelendiğinde üçüncü faktör hariç diğer faktörlerde ve ölçek genelinde son sınıfların ortalamalarının mezunların ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Alan Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında cevabı aranan "Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterlikleri alanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8
Öğretmen Adaylarının Alanlarına Göre Dijital Yeterliklerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Branş	N	$\overline{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Temel Bilgisayar Kullanma Yeterlikleri Temel	Arap Dili ve Edebiyatı	30	2,73	,881	2,163	.073	
	Antrenörlük-Beden Eğitimi	17	2,71	,782			
	Fen Bilimleri	68	3,19	,832			
	Sosyal Bilimler	58	2,83	,713			
	Matematik	46	3,12	,749			
	Hemşirelik-Sağlık Yönetimi	16	2,95	1,112			
	İlahiyat	39	2,79	,659			
	Müzik	19	3,09	1,015			
Temel İnternet Araçlarını Kullanma Yeterlikleri	Arap Dili ve Edebiyatı	30	3,15	1,001	3,256	.002	1-3
	Antrenörlük-Beden Eğitimi	17	3,60	,679			
	Fen Bilimleri	68	3,91	,715			
	Sosyal Bilimle	58	3,62	,744			
	Matematik	46	3,44	,809			5-3
	Hemşirelik-Sağlık Yönetimi	16	3,64	,983			
	İlahiyat	39	3,43	,690			7-3
	Müzik	19	3,65	1,085			
Dijital Ortamlarda Bilgi Edinme ve Kullanma Yeterlikleri	Arap Dili ve Edebiyatı	30	3,37	,995	4,823	.000	1-3
	Antrenörlük-Beden Eğitimi	17	3,89	,665			
	Fen Bilimleri	68	4,04	,768			
	Sosyal Bilimler	58	3,46	,810			4-3
	Matematik	46	3,48	,726			5-3
	Hemşirelik-Sağlık Yönetimi	16	4,08	,630			
	İlahiyat	39	3,47	,804			7-3
	Müzik	19	3,96	1,184			
Toplam	Arap Dili ve Edebiyatı	30	3,02	,847	3,100	.004	1-3
	Antrenörlük-Beden Eğitimi	17	3,28	,593			
	Fen Bilimleri	68	3,63	,695			
	Sosyal Bilimler	58	3,24	,628			4-3
	Matematik	46	3,31	,674			
	Hemşirelik-Sağlık Yönetimi	16	3,44	,809			
	İlahiyat	39	3,16	,643			7-3
	Müzik	19	3,48	1,020			

(Fen Bilimleri =Biyoloji – Fizik - Kimya, Sosyal Bilimler = Felsefe - Sosyoloji – Tarih)
1-Arap Dili ve Edebiyatı, 2-Antrenörlük-Beden Eğitimi, 3-Fen Bilimleri, 4-Sosyal Bilimler, 5-Matematik, 6-Hemşirelik-Sağlık Yönetimi, 7-İlahiyat, 8-Müzik

Tablo 8 incelendiğinde, Temel Bilgisayar Kullanma Yeterlikleri boyutunda dijital yeterliklerin alana göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir (p>.05). Ölçeğin genelinde, Temel İnternet

Araçlarını Kullanma Yeterlikleri ve Dijital Ortamlarda Bilgi Edinme ve Kullanma Yeterlikleri boyutunda ise dijital yeterliklerin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (p<.05). Farklılaşmanın hangi alanlar arasında olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc testlerinden scheffe testi sonucunda genel ölçek puanlarına göre Fen Bilimleri alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri Arap Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilimler ve İlahiyat alanında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeydedir ve anlamlı derecede farklılaşmaktadır (p<.05). Temel İnternet Araçlarını Kullanma Yeterlikleri boyutunda ise yine Fen Bilimleri alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri Arap Dili ve Edebiyatı, Matematik ve İlahiyat alanında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeydedir ve anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Dijital Ortamlarda Bilgi Edinme ve Kullanma Yeterlikleri boyutunda göre de yine Fen Bilimleri alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri Arap Dili ve Edebiyatı, Matematik, Sosyal Bilgiler ve İlahiyat alanında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeydedir ve anlamlı derecede farklılaşmaktadır (p<.05).

Bilgisayar Dersi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında cevabı aranan "Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterlikleri bilgisayar dersi alıp almamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9
Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Dersi Alma Durumuna Göre Dijital Yeterliklerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Bilgisayar Dersi	N	$\overline{X}$	ss	t	p
Temel Bilgisayar Kullanma Yeterlikleri	Evet	192	3,01	,791	1,394	,164
	Hayır	101	2,87	,870		
Temel İnternet Araçlarını Kullanma Yeterlikleri	Evet	192	3,63	,771	1,075	,283
	Hayır	101	3,52	,927		
Dijital Ortamlarda Bilgi Edinme ve Kullanma Yeterlikleri	Evet	192	3,73	,764	1,331	,184
	Hayır	101	3,59	1,011		
Ölçek Ortalaması	Evet				1,444	,150
	Hayır					

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilgisayar dersi alıp almama durumlarına göre dijital yeterliklerin hem genel anlamda hem de alt boyutlarda farklılaşmadığı görülmektedir (p>,05). Ancak ortalamalar incelendiğinde tüm boyutlarda ve ölçek genelinde bilgisayar dersi alan öğretmen adaylarının almayanlara göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri puanların ortalamalarına bakıldığında yeterlik seviyelerinin "Kısmen Yeterliyim" olup "Yeterliyim" seviyesine yakın olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliklerin cinsiyete göre ölçek genelinde farklılaştığı ve farkın erkekler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Temel Bilgisayar Kullanma Yeterlikleri ve Dijital Ortamlarda Bilgi Edinme ve Kullanma Yeterlikleri boyutunda da erkekler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliklerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak ortalamalar incelendiğinde son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının daha yeterli olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliklerinin öğrenim gördükleri alana göre ölçeğin genelinde, birinci ve üçüncü faktörde farklılaştığı bulunmuştur.

Bulgulara göre Fen Bilimleri alanındaki öğretmen adaylarının Arap Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilimler ve İlahiyat alanında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeydedir ve anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Temel İnternet Araçlarını Kullanma Yeterlikleri boyutunda ise yine Fen Bilimleri alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri Arap Dili ve Edebiyatı, Matematik ve İlahiyat alanında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeydedir ve anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Dijital Ortamlarda Bilgi Edinme ve Kullanma Yeterlikleri boyutunda fen bilimleri alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri Arap Dili ve Edebiyatı, Matematik, Sosyal Bilgiler ve İlahiyat alanında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeydedir ve anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Bu bulgudan Fen Bilimleri alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin diğer alanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmen adaylarının bilgisayar dersi alıp almama durumlarına göre dijital yeterliklerin hem genel anlamda hem de ölçeğin alt boyutlarda farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak ortalamalara göre bilgisayar dersi alan öğretmen adaylarının yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre genel olarak ölçekten alınan puanlara bakıldığında öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin kısmen yeterli olduğu ve yeterli seviyesine de yakın olduğu görülmektedir. Alan yazında yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, eğilimlerinin ve algılarının yüksek bulunduğu Savuran (2014), İzci ve Koç (2012), Oral ve Yazar (2015), Karakuş (2013), Gencel (2013), Erdoğan (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar bulunmaktadır. Coşkun ve Demirel (2012) ve Diker Coşkun (2009) ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini düşük düzeyde tespit etmiştir. Porlán (2016) eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlikleri ile ilgili yürüttüğü araştırmasında öğretmen adaylarının bilgi iletişim ve problem çözme boyutlarında kendilerini yetkin gördüklerini ancak daha karmaşık görevleri içeren dijital işlemlerde kendilerini yeterli görenlerin oranlarının düştüğünü bulmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre daha yeterli oldukları görülmektedir. Ancak alan yazında Coşkun ve Demirel (2012), İzci ve Koç (2012), Gencel (2013), Diker Coşkun (2009) ve Erdoğan (2014) kadınlar lehine fark bulurken Oral ve Yazar (2015) ile Şahin, Akbaşlı, ve Yelken (2010) cinsiyetin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Şahin, Akbaşlı, ve Yelken (2010) dijital yeterlik boyutunda erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek yeterliğe sahip olduğu sonucuna varmışlardır.

Öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının öğrenim durumlarına (mezun - son sınıf) göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazındaki çalışmalarda benzer bir değişkene rastlanmazken Coşkun ve Demirel (2012) sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde bir etkisinin olmadığını tespit etmiş, Oral ve Yazar (2015) ise üçüncü sınıflar lehine anlamlı fark bulmuştur. Karakuş (2013) ise sınıf düzeyi arttıkça yeterliklerin arttığını bulmuştur. Mezun öğretmen adayları ile son sınıf öğretmen adaylarının birbirlerine yakın dönemlerde öğrenim görmüş ve görüyor olmalarından dolayı bir farka rastlanmamış olabilir.

Bölüm değişkenine göre fen bilimleri alanındaki öğretmen adayları ile Arap Dili ve Edebiyatı, Matematik, Sosyal Bilgiler ve İlahiyat alanında öğrenim gören öğretmen adayları arasında Fen Bilimleri lehine anlamlı düzeyde farklık tespit edilmiştir. İzci ve Koç (2012) bölüm değişkenine göre Türkçe öğretmeni adaylarının Matematik ve Sınıf Öğretmeni adaylarına göre daha yeterli ve farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Gencel (2013) ise yaşam boyu öğrenme algısının en yüksek olduğu bölümleri İngiliz Dili Eğitimi bölümü, Sınıf Öğretmenliği bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı bölümü ve Türkçe Öğretmenliği bölümü, en düşükleri ise Resim Öğretmenliği bölümü, Müzik Öğretmenliği bölümü ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümü olarak tespit etmiştir. Oral ve Yazar (2015) ile Karakuş (2013) bölüm değişkenin yeterlikler üzerinde etkisinin

olmadığı soncuna ulaşmışlardır. Fen bilimleri ile matematik bölümleri arasında Temel Bilgisayar Kullanma Yeterlikleri boyutunda bir anlamlı farklılaşma olmazken Temel İnternet Araçlarını Kullanma Yeterlikleri ve Dijital Ortamlarda Bilgi Edinme ve Kullanma Yeterlikleri boyutlarında Fen Bilimleri lehine farklılaşma olmaktadır. İki bölümün de bilgisayar dersi alma oranları hemen hemen eşit olduğundan farkın bilgisayar dersinden kaynaklanmadığı ve farkın kaynağı ile ilgili yapılan nitel görüşmelerde fen bilimleri alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının internette akademik görevleri ile ilgili daha fazla vakit geçirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bilgisayar dersi alıp almama durumlarına göre dijital yeterliklerin farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak bilgisayar dersi alanların ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gencel (2013) bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğretmen adaylarının dijital yeterlikler boyutunda yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir. Buna göre bilgisayar derslerinin etkili olarak yürütülmesinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ve özel olarak dijital yeterlikleri arttırabileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin geliştirilmesine olanak sağlayacağı düşünülen şu önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ Öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin geliştirilmesine ve dijital ortamlar aracılığı ile kendi kendilerine yaşamları boyunca sürdürülebilir öğrenme fırsatları oluşturmalarını sağlayacak dersler konulmalı veya ilgili derslerin içeriği bu amaçla zenginleştirilmelidir.
- ✓ Öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin geliştirilmesinde teorik derslerin yanında uygulamalı etkinliklere yer vererek yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlanmalıdır.
- ✓ Bugün birçok üniversitede yaşam boyu öğrenme merkezleri kurulmuş bulunmaktadır. Bu merkezlerin daha etkin çalışması sağlanarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sunulmalıdır.
- ✓ Bu alanda daha ayrıntılı, içinde nitel ve nicel yöntemleri barındıran ve büyük örneklemler üzerinde çalışmalar yürütülmeli ve ilgili kurum ve kuruluşlarla paylaşılmalıdır.

Kaynakça

Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme.* Paper presented at the 8th International Educational Technology Conference (IETC2008), Ankara.

Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa birliği serüveni. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi-bilig, 64*, 23-48.

Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: towards a conceptual understanding. *Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies*.

Bayram, N. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Budak, Y. (2009). Yaşamboyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(3), 693-708.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*: Routledge.

Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(42), 108-120.

Çubukçu, Z. (2011). Yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak bilgi ve iletişim teknolojileri. *NWSA: Education Sciences, 6*(1), 1023-1038.

Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Taylor & Francis e-Library.

Demirel, M. (2011). Lifelong learning and its reflections on Turkish elementary education curricula. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalılşmaları Dergisi, 1*(1), 87-105.

Demirel, M., & Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 1*, 100-111.

Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EC. (2006). The key competences for lifelong learning – a european framework. *Official Journal of the European Union, 394*(1).

Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Ferrari, A., Punie, Y., & Brečko, B. N. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for Life in a Digital Age*. Wellington: Springer International Publishing.

Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 238-252.

Hargittai, E. (2005). Survey measures of web-oriented digital literacy. *Social Science Computer Review, 23*(3), 371-379.

Holmes, A. (2002). *Lifelong learning*. Oxford: Capstone Publishing.

Inoue, Y. (2007). *Online education for lifelong learning*. London: Information Science Publishing.

İzci, E., & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2012*(9), 69-91.

Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*: Routledge.

Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*: Routledge.

Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/Journal of Research in Education and Teaching, Ağustos 2013, 2*(3), 4.

Koç, G. (2005). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(29-2), 267-281.

Köksal, N., & Çöğmen, S. (2013). Pre-service teachers as lifelong learners: University facilities for promoting their professional development. *Eurasian Journal of Educational Research, 53*, 21-40.

McGrath, G. D., Jelinek, J. J., & Wochner, R. E. (1963). *Educational research methods*: Ronald Press Company.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry*: Pearson Higher Ed.

Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Morgan-Klein, B., & Osborne, M. (2007). *The concepts and practices of lifelong learning*. New York,: Routledge.

Oral, B., & Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(52), 01-11.

Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açilim: bilgi okuryazarliği öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 12*(30).

Savuran, Y. (2014). *İngilizce öğretmen adaylarının mentorlarına kıyasla yaşam boyu öğrenme becerileri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Ankara.

Scales, P. (2015). *Yaşam boyu öğrenme ve öğretim* (Ü. Köymen, Trans.). Ankara: Palme Yayıncılık.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi; analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, M., Akbaşlı, S., & Yelken, T. Y. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews, 5*(10), 545-556.

Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. *Ankara: Ekinoks*.

Toprak, M., & Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (Journal of Higher Education and Science), 2*(2), 69-91.

Extended Abstract

Examination of Prospective Teachers' Digital Competence in the Context of Lifelong Learning

Undoubtedly we live in the information age and have been witnessing rapid changes and developments. With the development of science and technology, knowledge creation and sharing has accelerated. This necessitates formal education as well as providing individuals with contemporary information in order to cultivate individuals in accordance with needs of current age. Facing these rapid changes and developments an individual who graduates from university in his/her twenties, needs new data resources and skills so as to keep pace with society and maintain professional and personal development. In fulfilling needs of training individuals must have some knowledge, skills and qualifications called as "lifelong learning qualifications."

Lifelong learning is defined as "certification of common learning activities and those acquired from these activities throughout lives of individuals in order to improve knowledge, skill, attitude and qualification while determining interest areas of individuals with personal, social, cultural, economic, and especially employment-related approach (Aksoy, 2008). Lifelong learning has been defined by the European Commission. "All learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competencies within a personal, civic, social and/or employment-related perspective'. It gives a new dimension to lifelong learning activity undertaken in formal, non-formal as well and informal learning settings."

Lifelong learning competencies are addressed under 8 basic sizes by the European Commission. These dimensions are communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence, basic competence in science and technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, personal initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression. Digital competence is one of the eight key competences for lifelong learning identified by the European Commission.

Digital competence involves the confident and critical use of Information Society Technology (IST) for work, leisure and communication. It is underpinned by basic skills in ICT: the use of computers to retrieve, assess, store, produce, present and exchange information, and to communicate and participate in collaborative networks via the Internet.

The aim of this study is to assess digital competence of teachers within the context of lifelong learning. In accordance with this aim, it is determined whether digital competence of teachers makes a significant difference according to teachers' Gender, Department, Education Level and he/she does (not) take Computer Class.

One of the descriptive research models, survey model has been used in this study. As the subject of this study, digital competences in the context of lifelong learning are defined in its own terms.

Scope of this study includes candidate teachers studying at Pedagogical Formation program of Ziya Gökalp Faculty of Education of Dicle University during the spring semester of 2014-2015 academic years. Sample of the study consists of 318 candidate teachers randomly chosen from various departments of the Pedagogical Formation program.

As data collection tool, a scale is developed from a sample group different from the original research group but chosen from the same scope. Developed scale consists of 30 items and three-dimensional.

SPSS software was used for analysing the data. First, in order to determine what kind of test will be used, score distribution is examined if it meets normality assumption and when it meets normality assumption parametric tests (t-test, one-way ANOVA for independent samples) are used to analyse the data.

When we look at the average scores obtained from the scale for analysis, the level of digital competences of candidate teachers is "Partially Sufficient" and close to the level of " Sufficient." It is observed that there is a significant difference according to the gender variable. Male candidate teachers have higher averages in every item and overall scale when compared with female candidate

teachers. There is not any significant difference in average scores of candidate teachers according to education level. According to department variable there is a significant difference between some departments (Biology - Arabic Language and Literature). According to computer class variable (whether he/she takes it) digital competences does not change.

When assessing the scores obtained from the scale digital competences of candidate teachers are partially sufficient and are close to the level of sufficient. According to the gender variable male candidate teachers appears to be much more sufficient than female candidate teachers. It is found that there is a significant difference in the favour of female candidate teachers in the studies about lifelong education including digital competence (Diker Coşkun, 2009; Demirel and Akkoyunlu, 2010; İzci and Koç, 2012; Gencel, 2013). Some researchers (Sahin, Akbaşlı and Yanpar Yelken, 2010; Oral and Yazar, 2015; Şahin and Arcagök,2014) have determined that there is no difference in terms of gender. It is found that average scores of candidate teachers from the scale and sub-dimensions do not differ according to their education level. In the related literature there are studies in which there are differences in competences between classes (Diker Coşkun, 2009; Demirel and Akkoyunlu, 2010). According to department variable (Biology - Arabic Language and Literature) it is found that there is significant difference between some departments. It is indicated that there are differences between departments in the literature (İzci and Koç, 2012; Gencel, 2013) similar to results of this study. In our study it is observed that digital competences don't differ according to the fact that candidate teachers do (not) take computer class.

According to the results of the study it is found that digital competences of candidate teachers are sufficient, male candidate teachers are much more sufficient than female candidate teachers, competency levels don't differ according to education levels and computer class variable and there is difference between some departments. The results of the study show that digital competences of candidate teachers need to improve in the context of lifelong education.

1- Lessons that will help candidate teachers to improve their digital competences and create lifelong, sustainable education opportunities via digital media should be prepared and the content of these lessons should be enriched.
2- To improve the digital competences of candidate teachers there should be both theoretical lessons and applied lessons and these skills should be acquired.
3- Further studies with broad participation in this area should be made and brought to the attention of policy-makers in particular.

Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

An Investigation of Teacher Candidates' Opinions about Their Self-Directed Learning Skills

İlkay AŞKIN TEKKOL*, Melek DEMİREL**

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesidir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışma bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 32 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Olgubilim deseninde tasarlanan araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının genellikle mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayan ve ilgilerini uyandıran/merak ettikleri konularda öğrenme ihtiyacı hissettikleri ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenme amaçlarını, bilginin kullanılacağı duruma ve çalışma sonucundaki kazanca göre belirledikleri, öğrenme planlarını ise çalışılacak derse/konuya ve verimli çalıştıkları zamana göre yaptıkları saptanmıştır. Öğrenme esnasında kullanılacak öğrenme stratejilerinin seçiminde derse/konuya uygun olması, bilginin öğrenilmesi üzerindeki etkisi ve kullanım için gereken zaman vb. ölçütlere göre davrandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca öğrenme süreçlerini çalışmadan alınan verime ve öğrenmeye harcanan zamana göre izlediklerini ve öğrenme sonuçlarını genellikle sınav sonuçlarına göre değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların güdülenme, sebat (öğrenmede ısrarcı olma) ve öğrenme sorumluluğunu alma boyutlarında da öz-yönetim açısından istenen davranışlar gösterdikleri saptanmıştır. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerini etkili bir şekilde kullandıklarına ilişkin ipuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öz-yönetim, öz-yönetimli öğrenme becerileri, öğretmen adayları

Abstract

The aim of this study is to determine the perceptions of teacher candidates regarding their self-directed learning skills. The qualitative research method was used in this study and it was carried out with 32 teacher candidates at a public university. The study was framed based on a phenomenology design and the data were collected through semi structured interviews. Descriptive analysis method was used to analyze the data. The results of the study showed that teacher candidates usually felt the need to learn about the subjects that contribute to their professional and personal development and topics that they are interested in and/or they wonder about. It was found that the teacher candidates set their learning goals in accordance with the situation they would use the information for and the benefit they anticipate. However, they generate their learning plans in accordance with the course/subject they would study and the time they would be able to study most productively. When deciding on how to determine the learning strategies that they would use during the learning process, participants mentioned availability within the course/subject, effect on the information to be learned and the time and criteria required for their use as crucial. Participants also mentioned that they review their process of learning in terms of the impact of their studying and the time they spent for learning and that they usually evaluate their learning outcomes in terms of their test results. The participants were found to be reporting desirable behaviors concerning self-direction in terms of motivation, persistence (being persistent in learning) and taking the responsibility of learning. The findings reviewed in general show us that the teacher candidates are able to use their self-directed learning skills efficiently.

Key words: Self-direction, self-directed learning skills, teacher candidates

Gönderilme Tarihi 22.09.2016 Kabul Tarihi 20.12.2016

** Arş.Gör.Dr., Kastamonu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, e-posta: ilkayaskin@hotmail.com

*** Doç.Dr. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: melekdemirel@gmail.com

Giriş

Bireylerin ve toplumların gereksinimlerinin hızla değiştiği günümüzde artık bu ihtiyaçların bilgilerin hazır paketler halinde bireylere sunulması yoluyla karşılanması mümkün olmamaktadır. Bu durumda, bilgilerin bireylere doğrudan aktarılması yerine, bilgiye ulaşma yollarının kazandırılması büyük bir önem kazanmıştır. Bireylere bilgiye ulaşma yollarının kazandırılması ile kendi öğrenmesini düzenleyebilen, yönetebilen, kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilen öz-yönetimli öğrenenlerin yetişmesine katkı sağlanabilir. Bu özellikler bilginin hızla değiştiği ve katlanarak arttığı günümüzde, çağa ayak uydurabilecek bireylerin sahip olmaları gereken nitelikler arasında yer almaktadır. Ayrıca bu özellikler, bilgi toplumlarında oldukça önemli görülen yaşam boyu öğrenme anlayışının da temellerini oluşturmaktadır. Bireyin kendi öğrenmesini yönetme becerisi alan yazınında öz-yönetimli öğrenme (self-directed learning) olarak tanımlanmaktadır.

Öz-yönetimli Öğrenme

Öz-yönetim, öğrenme sürecinin başından itibaren, öğrenenin kendi hedeflerini ortaya koyması, bu doğrultuda kendisine uygun çalışma stratejisini seçerek hedefine uygun olarak çalışması, hedefe ulaşma yolunu kontrol ederek ve düzenleyerek amacını gerçekleştirmesi ve bunun sonucunu değerlendirebilmesini içermektedir. Öz-yönetim, özellikle yetişkin eğitiminde kullanılan bir kavramdır. Bunun nedenleri arasında; öz-yönetimin okul dışındaki öğrenmeleri de kapsaması ve öğrenenin kendi belirlediği hedefler doğrultusunda öğrenmesini gerçekleştirmesi yer almaktadır. Savin-Baden ve Major (2004:83)'a göre öz-yönetimli öğrenenler; açık hedefler koyan, bir plan doğrultusunda ilerleyen, görevlerini takip eden ve normal sınırlarını yüksek standartlara ulaşmak için zorlayan bağımsız, öz-güdülenmeye sahip bireylerdir.

Araştırmacılar öz-yönetimli öğrenme ile ilgili olarak, temelde benzer olmakla birlikte, farklı noktaları ele alan kavramlar ortaya koymuşlardır. Örneğin; Grow (1991), öz-yönetimli öğrenme modelinde bağımlı olma, ilgili olma, dahil olma ve öz-yönetimi içeren dört aşamadan bahsederken; Brockett ve Hiemstra (1991) kişisel sorumluluk kavramı üzerinde durmuşlar ve öğrenmede öz-yönetimi birbirinden farklı ancak birbirleriyle ilişkili iki boyut olarak açıklamışlardır. Brockett ve Hiemstra (1991)'ya göre bu boyutlardan birincisi; öğrenenlerin öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirmeleri konusunda sorumluluk almalarıdır. İkinci boyut ise, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alırken duyduğu istek ya da öğrenenin tercihleri olarak açıklanmaktadır. Garrison (1997)'ın modeline göre ise, öz-yönetimli öğrenme öz-yönetim, öz-izleme ve güdülenme olmak üzere birbiriyle ilişkili üç boyutta gerçekleşmektedir.

İlgili alan yazını incelendiğinde; öz-yönetimli öğrenme ile ilgili anahtar kavramların bireyin öğrenme ihtiyacını ve öğrenme ile ilgili hedeflerini belirlemesi, planlı olması, zaman yönetimi yapması, öğrenme sürecini izlemesi, öğrenme sonuçlarını değerlendirmesi, farklı öğrenme yollarını kullanması, öğrenme isteği, güdülenme, öğrenmekten vazgeçmemesi ve öğrenme konusunda sorumluluk alması olarak belirtildiği görülmektedir (Knowles, 1975; Guglielmino, 1977; Oddi, 1984; Brockett ve Hiemstra, 1991; Fisher, King ve Tague, 2001; Stockdale ve Brockett, 2004).

Gibbons (2002), bireylerin öz-yönetimli olmaları için yapmaları gerekenleri şu şekilde ortaya koymuştur:

- Bireysel öğrenmeyi sağlamak için beceri ve süreçler geliştirme: hedef belirleme, planlama ve değerlendirme.
- Öğrenmeyi kontrol etmeyi sağlama: bakış açısı, tutum ve girişimciliği geliştirme.
- Bağımsız düşünme: analiz etme, sonuçlandırma, tartışma ve bir şeyler meydana getirmeyi öğrenme.
- Zamanı etkili bir şekilde yönetme.
- Kendi planlarını tasarlama ve tamamlama.
- Öğrenme etkinliklerini tasarlama ve tamamlama.

Bireylerin öz-yönetimli öğrenenler olabilmeleri için içinde bulundukları sınıf ortamı da büyük bir önem taşımaktadır. Öz-yönetimli öğrenmenin gerçekleşeceği sınıf ortamlarının şu şekilde olması önerilmektedir:

- Disiplini, yapıyı, temel kavramları ve ilgilenilen konu ve soruları tanıtan sunumlara yer verilmelidir.
- Araştırmalara, incelemelere ve çözülecek problemlere yer verilmelidir.
- Tartışmalara, denemelere, vaka incelemelerine ve drama çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öz-yönetimli öğrenme becerileri ve süreçleri gösterimlerle, tekrarlarla, öğretmen rehberliğinde yapılan etkinliklerle ve bireysel ya da grup çalışmalarıyla desteklenmelidir.
- Dersin içeriği kadar öğrenme sürecine de önem verilmelidir (Gibbons, 2002; Ryan 1993).

Öz-yönetimli öğrenmenin yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme ile yakından ilişkili olması öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yaşamın her alanında kullanılabileceğine işaret etmektedir. Şahin (2010)'e göre, bireyler öz-yönetimleri sayesinde hangi mesleki alanlarda eksiklikleri olduğunu belirleyebilir, eksikliklerini gidermek için sürekli öğrenebilir ve kendilerini geliştirerek performanslarını arttırabilirler. Bu durum, öğretmenlerin de öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır. Roberts ve Henson (2000), öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğretime ilişkin performansları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur (Akt: Şahin ve Erden, 2009).

Alan yazınında öz-yönetimli öğrenme konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, yurt dışında bu konuda yapılmış pek çok araştırma olduğu görülmektedir (Bagheri, Ali, Abdullah ve Daud, 2013; Canipe, 2001; Edmondson, Boyer ve Artis, 2012; Fisher vd, 2001; Fox, 2011; Guglielmino, 1977; Oddi, 1984; Stockdale ve Brockett, 2010; Teng, 2005; Turner, 2007; Zsiga, 2007). Ülkemizde ise sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmış olup (Alkan ve Erdem, 2013; Aydede, 2009; Kılıç ve Sökmen, 2012; Kocaman, Dicle, Üstün ve Çimen (2004), Salas, 2010; Sarmasoğlu, 2009; Şahin ve Erden, 2009) bunlardan bazıları kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukla ilgili ölçek çalışmaları, bazıları da ölçekten elde edilen verilere dayalı nicel araştırmalardır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öz-yönetimli öğrenme en genel anlamıyla, bireyin kendi öğrenme sürecini yönetmesidir. Öz yönetimli öğrenme için bireyin, öğrenme ihtiyaçlarını, amaçlarını ve stratejilerini belirlemesi, öğrenme sürecini izlemesi, başarısını nasıl değerlendireceğine yönelik kararlar vermesi, motivasyonunu yönetip sürdürebilmesi, öğrenme isteği ve sorumluluğu duyması gerekir**.** Öğrencilerin bu süreçleri gerçekleştirebilmesi için, öğretmenin yardımına ve yönlendirmesine ihtiyacı vardır. Öğretmen, öğretim ortamında, öğrenenlerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarına, stratejik davranmalarına ve motivasyonlarını doğru amaçlara yönlendirmelerine yardımcı olmalıdır. Kuşkusuz öğretmenlerin, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmelerine katkıda bulunmaları için kendilerinin de bu beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırmanın gerçekleşmesinde günümüzde hızla artan bilgi birikimi ve bireylerin artan öğrenme ihtiyacı karşısında öz-yönetimli öğrenmenin (kendi kendine öğrenme) öğretmen eğitiminde yeteri kadar dikkate alınmadığı düşüncesi etkili olmuş ve öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin görüşlerinin betimlenmesine karar verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamış olması, araştırmanın alan yazınına katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Bu bağlamda araştırmada "Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerini betimlemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma tümevarımcı bir yaklaşımla olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanan araştırma yaklaşımıdır. Nitel araştırma yöntemlerinin doğal ortama duyarlı olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması diğer önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmacı araştırmasının doğal ortamında çalışarak, araştırmış olduğu olayı, olayın içerisinde rol alanların anlamlandırdığı haliyle yorumlar (Denzin ve Lincoln, 2012). Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmakta ve bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, kavramlar, algılar, deneyimler, yönelimler ve durumlar gibi farklı şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu çalışmada incelenecek olgu öz-yönetimli öğrenme olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumun seçilmesi ve ayrıca çalışmaya hız ve pratiklik kazandırması adına, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adayları oluşturmuştur (n: 32). Katılımcıların 29'u (%90,7) kadın, 3'ü (%9,3) ise erkektir. Çalışma grubu aynı zamanda amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenerek göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma grubundaki öğretmen adaylarının 10'u İlköğretim, 8'i Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları, 8'i Yabancı Diller Eğitimi ve 6'sı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümlerine devam eden son sınıf öğrencileri arasından seçkisiz yolla belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada başkalarının düşünce ve algılarına ilişkin veri toplamak ve bakış açılarındaki çeşitlilik ve farklılıkları belirlemek için en uygun veri toplama yöntemi olan görüşme kullanılmıştır. (Patton, 2002). Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları ile yüz yüze görüşmeler yapılarak, görüşme formundaki sorularla ilgili görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öz-yönetimli öğrenme ile ilgili alan yazını taramasından (Brockett, 2010; Brockett ve Hiemstra, 1991; Fisher vd., 2001; Guglielmino, 1977; Knowles, 1975; Oddi, 1984; Stockdale ve Brockett, 2010) ulaşılan ölçeklerin ve yapılan sınıflandırmaların boyutlarından yola çıkılarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda Öz-yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (Guglielmino, 1977), Oddi Sürekli Öğrenme Envanteri (Oddi, 1984), Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Fisher vd., 2001), Öz-yönetimli Matematik Öğrenme Tutum Ölçeği (Lee ve Kim, 2005), Öz-yönetimli İngilizce Öğrenme Anketi (Teng, 2005) ve Öz-yönetimli Öğrenmede Öz-dereceleme Ölçeği (Williamson, 2007) ve bunlarda yapılan sınıflandırmalar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda görüşme soruları, katılımcıların öz-yönetimli öğrenme profillerini ortaya koyacak nitelikte ve öz-yönetimli öğrenmenin temel boyutları temel alınarak oluşturulmuş ve "öğrenmenin planlaması", "öğrenmenin izlenmesi ve değerlendirilmesi" ve "öğrenme isteği" ana temaları altında yapılandırılmıştır. Alan yazını ve araştırma sorusu doğrultusunda hazırlanan sorular araştırma amacına uygunluk, kapsam, dil, öğrenci düzeyine uygunluk, soruların açık ve anlaşılır olması boyutları açısından üç program geliştirme uzmanı ile araştırma kapsamında yer almayan üç öğretmen adayının görüşlerine sunulmuş ve bu süreç sonunda yapılan düzenlemelerle veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde katılımcılara sorular aynı tarz ve sırada sorularak görüşmeci etkisi ve öznel yargılar en aza indirilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler, görüşme yapılan kişilerden izin alınarak ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla, çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları ile yapılan bireysel görüşme verileri betimsel yolla analiz edilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler belirlenen temalara göre sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla;

- Konu ile ilgili alan yazınından, araştırma sorusundan ve görüşme verilerinden yola çıkılarak; öğrenmenin planlaması, öğrenmenin izlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrenme isteği temaları ile veri analizi çerçevesi oluşturulmuş,
- Bu temalar çerçevesinde elde edilen veriler alt temalar olarak seçilmiş, tanımlanmış, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiş,
- Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan kategoriler oluşturularak ve cevapların hangi sıklıkla tekrar edildiği hesaplanarak tablolar oluşturulmuş,
- Elde edilen veriler, araştırmacıların yaptığı yorumları güçlendirmek ve katılımcıların görüşlerini belirtmek açısından gerekli yerde görüşmelere dayalı olarak doğrudan alıntılarla desteklenmiş,
- Doğrudan alıntılarla desteklenen bulgular açıklanmış, anlamlandırılmış, bulgular arasındaki ilişkilendirmeler yapılmaya çalışılmıştır.
- Araştırma bulgularının gerçeğe yakınlığını ve doğruluğunu sağlamak amacıyla her bir görüşme metninin analizi iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Birbirinden bağımsız yapılan analiz sonuçları karşılaştırılarak veri analizine son şekli verilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için, veri toplama araçlarının hazırlanmasında ve verilerin toplanmasında kavramsal çerçeve rehber olarak alınmıştır. Sonuçların genellenebilirliği ile ilgili olan dış geçerliği arttırabilmek için çalışma grubunun özellikleri, araştırmanın nasıl yapıldığı, verilerin nasıl toplandığı, verilerin analizinde nasıl bir yöntemin izlendiği, kısacası araştırmanın nasıl yapıldığı ile ilgili tüm bilgiler açıklanmıştır.

Araştırmada iç güvenirlik ile ilgili olarak, araştırma sorusu açık bir biçimde ifade edilmiş ve diğer aşamalarla tutarlı biçimde sunulmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları görüşmelerden elde edilen verilerle tutarlı biçimde ortaya konmuş, veriler araştırma sorusunun gerektirdiği biçimde öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Araştırmanın güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyuşum yüzdesi kullanılmıştır. [Güvenirlik=(Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] Bu formül kullanılırken araştırmacıların, öğretmen adaylarının ifadeleri için aynı kodu kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Daha sonra araştırmacıların yaptığı kodlamalar karşılaştırılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmada uyuşum yüzdeki .88 olarak hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda elde edilen uyuşum yüzdesinin %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın iç güvenirliğini arttırabilmek için, öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Araştırmada dış güvenirliğin sağlanması amacıyla kullanılan görüşme yöntemi ve bu yöntemin aşamaları açık bir biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca görüşme formu aracılığıyla veri toplama, bu verileri betimsel yolla analiz etme, bulguları yorumlama ve sonuca ulaşma konularında yapılan çalışmalar açıklanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar elde edilen verilerle ilişkili bir biçimde sunulmuştur. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama aracı, elde edilen veriler ve veriler sonucunda ulaşılan bulgularla ilgili uzman görüşlerine başvurularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bulgular

Nitel araştırma yöntemlerinden görüşmenin kullanıldığı bu araştırmada, öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler "öğrenmenin planlanması", "öğrenmenin izlenmesi ve değerlendirilmesi" ve "öğrenme isteği" temaları altında düzenlenip sunulmuştur.

1. Öğrenmenin Planlanmasına İlişkin Bulgular

Görüşme verilerinin analizi sonucu "öğrenmenin planlanması" teması altında elde edilen alt temalar "öğrenme ihtiyacının belirlenmesi", "öğrenme amacının belirlenmesi" ve "öğrenme sürecini planlama yolları" olarak belirlenmiş ve bunlara ilişkin bulgular Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'de verilmiştir.

1.1. Öğrenme İhtiyacının Belirlenmesi

Öğretmen adaylarının öğrenme ihtiyacı duydukları konulara ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
Öğretmen Adaylarının Öğrenme İhtiyacı Duydukları Konular

Kategoriler	**f**
Mesleki gelişime katkı sağlayacak konular (drama ve diksiyon eğitimi, beden dilini etkin kullanma, etkili iletişim dersi alma, seminerlere katılma, vb.)	17
Merak edilen/ilgi duyulan / kişisel gelişime katkı sağlayacak konular (toplumsal ve güncel konular, müzik, sinema, spor, vb.)	15

Tablo 1'de yer alan kategoriler incelendiğinde öğrenme ihtiyacının belirlenmesine ilişkin olarak katılımcıların en çok mesleki gelişime katkı sağlayacak konuları öğrenmeyi tercih ettikleri (%53; f=17), bunu merak edilen/ kişisel gelişime katkı sağlayacak konuların izlediği görülmektedir (%47; f=15). Elde edilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

> *"Öğretmenliğe doğru adım atarken artık sağlam bir karar verdiğimi düşünerek ve önceliğim mesleki açıdan kendimi geliştirmek olduğu için; drama ve diksiyon eğitimi almada kararlıyım. Beraberinde bilgisayar konusunda donanımlı bir bilgiye sahip olmalıyım ve öğrencilerle daha iyi iletişime girebilmek adına da zihinsel becerilerin gelişiminde faydalı olan satranç ve türevleri gibi eğitimleri de almam gerektiğini düşünüyorum, bunlara ihtiyaç duyuyorum."* (k4) (Mesleki gelişime katkı sağlayacak konular)

> *"Kişisel ve mesleki gelişimim için birçok alanda öğrenmeye ihtiyaç duymaktayım. Sanatsal anlamda yazmış olduğum yazıları daha profesyonel hale getirmek için, yine aynı şekilde müzikal anlamda var olduğunu düşündüğüm yeteneklerimi geliştirmek için (Kozmetik sektöründeki gelişmeler ve AB ile uyum sağlanmaya çalışılan mevzuat; davranış bilimleri; insan psikolojisi). Çok iyi bir gözlemci ve çok iyi bir dinleyici olmam sebebiyle psikoloji alanına duyduğum merak ve bu alanda daha da yetkinleşmek."* (k19) (Kişisel gelişime katkı sağlayan/ilgi duyulan konular)

> *"İlgi alanlarım, merak ettiklerim ve eksikliğini hissettiğim konuları öğrenmeye ihtiyaç duyarım ama yalnızca bunları öğrenmeye ihtiyacım var diye belirlemem. Öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu için belirlenmiş bir durumda karşıma çıkmayabilir."* (k28) (Merak edilen/ilgi duyulan konular)

"Ders dışında kendimi geliştirmek için ayrıca ilgi alanlarımla ilgili şeyler yapmayı seviyorum. Lise hayatımda çok olmasa da üniversite hayatımda kendi istediğim etkinlikleri ve merak duyduğum şeyleri yaptım. Gerek sportif, gerekse müzik aleti çalmak gibi. Ama hala eksiğim ve daha fazla kendimi geliştirmek adına hayata farklı yönlerden bakmak adına başka şeyler de yapmak istiyorum." (k29) (Merak edilen/ilgi duyulan konular)

1.2. Öğrenme Amacının Belirlenmesi

Öğretmen adaylarının öğrenme amacını belirleme yollarına ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
Öğretmen Adaylarının Öğrenme Amaçlarını Belirleme Yolları

Kategoriler	f
Öğrenme amacını bilginin kullanılacağı yere/duruma göre belirleme (sınav, günlük yaşam, mesleki yaşam, vb.)	17
Öğrenme amacını çalışma sonucundaki kazanca göre belirleme(konunun kendisine katkısı, getirisi vb.)	13
Öğrenme amacını dersi sevip sevmemeye göre belirleme	1
Öğrenme amacını kişisel doyuma göre belirleme (çalışmasından tatmin duyma)	1

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının %53'ünün (f= 17) öğrenme amaçlarını bilginin kullanılacağı yere/duruma göre (sınav, günlük yaşam, mesleki yaşam vb.); %40'ının (f= 13) öğrenme sonunda elde edeceği kazanımlara göre belirlediği ortaya konmuştur. Buna ilişkin bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

"Sadece çalışmaya başlarken değil sınavlarda da amacım yüksek puan almak, atanmak vs. olmadı. Konudan zevk almak, öğrenmeyi anlamayı istedim her zaman. Öğrendiklerimi sadece sınavda değil, günlük yaşantımda kullanabildiğim ölçüde çalışmak anlamlı hale geliyor." (k10) (Bilginin kullanılacağı yere/duruma göre amaç belirleme)

"Çalışmaya başlamadan bir amaç belirlerim. "niçin çalışıyorum?" "amacım ne?" "çalışırsam ne olur?" "çalışmasam ne olur?" gibi soruları kendime soruyorum. Sonra belirlediğim amacın sonuçlarını hesap ediyorum." (k29) (Çalışma sonucundaki kazanca göre amaç belirleme)

1.3. Öğrenme Sürecini Planlama Yolları

Öğretmen adaylarının öğrenme sürecini planlama yollarını belirlemeye ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3
Öğretmen Adaylarının Öğrenme Sürecini Planlama Yolları

Kategoriler	f
Öğrenme planını çalışılacak derse/konuya göre yapma (çalışmaya kolay konudan başlama, zamanını konuların kapsamına göre bölme, birbiriyle ilişkili konulara göre planlama yapma, vb.)	10
Öğrenme planını verimli çalışılan zamana/güdülenme düzeyine göre yapma (yatmadan önce, gece, ara vererek, akşam saatlerinde, güdülendiği zaman, vb.)	10
Öğrenme planını öğrenme amacına göre yapma (yüksek not almak, vb.)	3

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının %43,5'inin (f= 10) öğrenme sürecini çalışılacak derse/konulara göre planladığı; yine %43,5'inin (f= 10) ise verimli çalışılan zamana/güdülenme düzeyine göre planlama yaptığı görülmektedir. Öğrenme planına ilişkin elde edilen bazı görüşler şu şekildedir:

> *"Çalışmak için plan yaparım. Öncelikle başarısız olduğumu düşündüğüm ya da öğrenilmesi zor olan konulara zaman ayırırım. Daha sonra başarılı olduğumu düşündüğüm konularda uygulama yaparım. Genelde belli bir programa uymaya çalışırım."* (k18) (Çalışılacak derse/konuya göre plan yapma)

> *"Evet plan yaparım. Çalışma zamanımı aslında uyku düzenime ve verimli ders çalıştığım saatlere göre ayarlarım. Çünkü uyumadığımda verimli bir çalışma olmuyor. Gerçek bir çalışma olmuyor. Sabah geç kalkıp, gece 3-4'e kadar en verimli çalıştığım zaman aralığıdır."* (k3) (Verimli çalışılan zamana göre plan yapma**)**

2. Öğrenmeyi İzleme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Görüşme verilerinin analizi sonucu "öğrenmeyi izleme ve değerlendirme" teması altında elde edilen alt temalar "öğrenme stratejilerini belirleme", "öğrenme süreçlerini izleme" ve "öğrenme sonuçlarını değerlendirme" olarak belirlenmiş ve bunlara ilişkin bulgular Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

2.1. Öğrenme Stratejilerini Belirleme

Öğretmen adaylarının hangi durumlarda hangi stratejileri kullandıklarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Belirleme Yolları

Kategoriler	f
Öğrenilecek konuya/derse göre (konunun uzun/kısa olması, sözel/sayısal ders olması, konunun içeriği, vb.)	13
Bilgilerin öğrenilmesindeki etkisine göre (kalıcılığı sağlaması, unutmayı geciktirmesi, hatırlamayı kolaylaştırması, vb.)	10
Gerektirdiği süreye göre (çalışmak için kalan zaman, fazla vakit almama, öğrenme zamanını kısaltma, vb.)	8
Öğrenmeyi kolaylaştırıcılık özelliğine göre (konuyu mantığa oturtabilme, öğrenme stiline uygun olma, vb.)	6

Öğretmen adaylarının tamamı öğrenme sürecinde farklı stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunlar arasında altını çizme, özet çıkarma, not tutma, okuma, kavram haritası oluşturma, tekrar etme, anahtar kelimeler kullanma yer almaktadır. Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının %35,1'i (f= 13) öğrenme esnasında kullanacakları stratejileri öğrenilecek konuya/derse göre belirlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %27'si (f= 10) kullandığı stratejiyi hatırlamayı kolaylaştırma, veya zaman kazandırma %21,6'sı (f= 8) özelliğine göre tercih etmektedir. Buna ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır.

> *"Farklı öğrenme yollarından yararlanırım. Çalışılan konuyla ilgili olarak yöntem farklılık gösterir. Örneğin, mantık çalışırken özet çıkarırım. Bilim felsefesi çalışırken okuma yapar, araştırırım."* (k4) (Öğrenme yollarını öğrenilecek konuya göre belirleme)

"Altını çizme, not tutma, kendi yaşantılarımla bütünleştirme gibi yöntemler kullanırım. Aklımda kalması ve tekrar geri döndüğümde o bilgilere ulaşabilmeme göre öğrenme yolları belirlerim." (k21) (Öğrenme yollarını hatırlamayı kolaylaştırma özelliğine göre belirleme)

"Evet kullanırım. Bunu yaparken çalıştığım konuya göre belirlerim. Genelde yazarak, altını çizerek, belirli işaretlerle çalıştığım konunun sonunda, konunun da içeriğine göre mutlaka bir şema çizmeye çalışırım. Şema benim için çok önemli. Görsel olarak daha rahat öğreniyorum." (k11) (Öğrenme yollarını öğrenilecek konuya göre belirleme)

2.2. Öğrenme Süreçlerini İzleme

Öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini izleme yollarına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Öğretmen Adaylarının Öğrenme Süreçlerini İzleme Yolları

Kategoriler	f
Çalışmadan alınan verime göre (verim alınmadığı fark edildiğinde süreci gözden geçirme)	8
Öğrenmeye harcanan zamana göre (zaman kaybı olduğu fark edildiğinde süreci gözden geçirme)	7
Değerlendirme sonuçlarına göre (sınav sonucu ya da kendini değerlendirme sonucunda istenen sonuca ulaşıp ulaşamamaya göre süreci gözden geçirme)	6
Kullanılan yöntemin etkililiğine göre (yöntemin etkili olmadığı fark edildiğinde süreci gözden geçirme)	6
Bilginin kalıcılığına göre (çalışılan bilginin akılda kalıp kalmadığını gözden geçirme)	3
Bilgileri ihtiyaç duyduğunda kullanmaya göre (çalışılan konuyu gerekli yerlerde kullanabilme)	1
Çevreden alınan eleştiriye göre (çevreden gelen eleştiri sonucunda süreci gözden geçirme)	1

Öğretmen adaylarının %87'si (f= 28) öğrenme sürecini izlediğini, %13'ü ise (f= 4) izlemediğini ifade etmiştir. Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının %29'u (f= 8) öğrenme süreçlerini çalışmadan alınan verime göre izlemekte ve eğer verim almadıklarını fark ederlerse süreci gözden geçirmektedirler. %25'i (f= 7) ise, zaman kaybettiğini fark ettiğinde süreci gözden geçirdiğini ifade etmiştir. Buna ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

"Eğer çalışmamdan ya da çalışma sürecimden verim alamadığımı düşünüyorsam ders çalışmayı bırakırım, ara verip kendimi toplar tekrar oturmadan da nasıl çalışmalıyım, aslında yapmam gerekenler ve yapmamam gerekenler neler, onları planlarım ve yeniden motive olarak derse başlarım." (k3) (Öğrenme sürecini verimliliğe göre izleme)

"Genelde yazarak çalışmayı seçerim ve bunun bazı ders ya da konularda çok da etkili olmadığını fark ederek yöntemimi kimi durumlarda değiştiririm. Bu kez daha az zaman kaybedeceğim bir yöntem seçerim, genel olarak zamana göre şekillenirim." (k1) (Öğrenme sürecini harcanan zamana /kullanılan yöntemin etkililiğine göre izleme)

2.2. Öğrenme Sonuçlarını Değerlendirme

Öğretmen adaylarının öğrenme sonuçlarını değerlendirme yollarına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Öğretmen Adaylarının Öğrenme Sonuçlarını Değerlendirme Yolları

Kategoriler	**f**
Sınav sonucuna göre (beklenen notu almaya göre, vb.)	15
Kendi kendini değerlendirme sonucuna göre (çalışmanın ardından kendine sorular sorma, kendine not verme, konuyu anlatma, vb.)	11
İçsel doyuma göre (çalışma sorununda mutlu olma, huzurlu olmaya göre, vb.)	5
Akranlardan alınan görüşe göre (arkadaş grubu ile çalışma sonucunda, vb.)	3

Öğretmen adaylarının %97'si (f= 31) öğrenme sonuçlarını değerlendirdiğini belirtmiştir. Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının %41,12'sinin (f= 15) öğrenme sonuçlarını sınav sonucuna göre değerlendirdiği; %32,36'sının (f= 11) ise değerlendirme ölçütü olarak çalışmanın ardından kendine sorular sorma, kendine not verme, kendi kendine konuyu anlatma, vb. yollarla değerlendirdiği görülmektedir. Yine tabloya göre, çalışma sonucunu mutlu/huzurlu olma gibi içsel doyum anlamında değerlendirenlerin grubun %14'ünü (f= 5) oluşturduğu göze çarpmaktadır. Öğrenme sonuçlarını değerlendiren öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

> *"Çalışma sonucumda beklediğim notu almışsam bir sonraki sınavda da aynı şekilde çalışırım; ama alamamışsam bu ders ya da konuya daha uygun bir yöntem belirlerim."* (k1) (öğrenme sonucunu sınava göre değerlendirme)

> *"Çalışmamı bitirdikten sonra sadece çalışmış olmak için hissiyatına kapılırsam bütün motivasyonum ve çalışma şevkim kırılır. Bu düşüncelerden kurtulmak adına önce farklı şeylerle ilgilenir, hatalarımı o arada irdelerim; ne kadar çalıştım, sonuçta almam gereken neydi ve ben nelere ulaştım? sorularına cevap ararım. Amacına ulaşmamış bir çalışma ise yeniden düzenlerim çalışma sürecimi ve tekrar başlarım motivasyonum tamken. Aksine başarılı, amacına uygun bir çalışma olmuş ise iç huzurla ve yüksek özgüven ile kendimi ödüllendiririm"* (k3)(kendi kendini değerlendirme sonucuna göre-içsel doyuma göre öğrenme sonucunu değerlendirme)

3. Öğrenme İsteğine İlişkin Bulgular

Görüşme verilerinin analizi sonucu "öğrenme isteği" teması altında elde edilen alt temalar "öğrenmeye güdülenme" ve "öğrenmede sebat" olarak belirlenmiş ve bunlara ilişkin bulgular Tablo 7 ve Tablo 8'de verilmiştir.

3.1. Öğrenmeye Güdülenme

Öğretmen adaylarının öğrenmeye güdülenme yollarına ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye Güdülenme Yolları

Kategoriler	f
Olumlu düşüncelerle güdülenmeye çalışma (örn; öğrenme malzemesinin anlamlı olduğunu ve bunun kişisel gelişimine katkısı olacağını düşünme, kendine güven duygusunu harekete geçirme, önceden alınan yüksek notlar, başarı inancı vb.)	9
Çalışmanın sonucunda elde edeceği kazanca yoğunlaşma	8
Sonuca odaklanma/ Gelecekteki başarıyı düşünme	7
Kendini ödüllendirme	7
Çalışmayı başarının koşulu olarak görme	3
Çalışma sürecini hoşlanılan etkinliklerle keyifli hale getirme	2
Konuya odaklanma	2
Güdülenmeyi kolaylaştıracak kişilerle iletişim kurma	1
Fiziksel ihtiyaçların karşılanması	1
Düzenli çalışma ortamı	1

Öğretmen adaylarının tamamı güdülenmenin öğrenmeleri için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 8'e göre, öğretmen adaylarının %28'i (f= 9) çalışma esnasında olumlu düşüncelerle kendini güdülemeye çalışmakta, %25'i (f= 8) çalışma sonucundaki kazancını bir güdüleme aracı olarak görmektedir. Çalışma sonucunda kendini ödüllendireceği düşüncesiyle çalışanlar da yaklaşık aynı orandadır. Buna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

> *"Yapmam gerektiğine inanırsam ve hayatıma da anlam katacak, benim gelişmeme katkı sunacaksa motive olurum."* (k5) (Olumlu düşüncelerle güdülenmeye çalışma)

> *"Motivasyonun oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Bir işin sonunda başarılı olma düşüncesinin mutluluğu beni motive eder. Çalışmayı kendime eziyet olarak görmekten çok, bana faydası olacağını, beni geliştireceğini düşünerek çalışırım."* (k28) (Sonuca odaklanma/ Gelecekteki başarıyı düşünme)

3.2. Öğrenmede Sebat

Öğretmen adaylarının öğrenmede sebat etmelerini etkileyen faktörlere ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8
Öğretmen Adaylarının Öğrenmede Sebat Etmelerini Etkileyen Faktörler

Kategoriler	f
Öğrenmenin kendi sorumluluğu olduğunu düşünme	7
Mesleki gelişime katkı sağlayacağını düşünme	7
Öğrenme isteği duyma	5
Kendisine katkı sağlayacağını düşünme/Günlük yaşamında işine yarayacağını düşünme	5

Öğretmen adaylarının tamamı sevdikleri bir konu olduğunda ne kadar zor olursa olsun öğrenmekten vazgeçmeyeceklerini dile getirmişlerdir. Bu öğrencilerden %50'si (f= 16) öğrenmeleri gereken sevmedikleri bir konu bile olsa, öğrenme konusunda sebat ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrenmenin kendi sorumluluğu olduğunu düşünmeleri (%29,16, f= 7); mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını düşünmeleri (%20,83, f= 7); öğrenme isteği duymaları ve günlük yaşamlarında işe yarayacağını düşünmeleri (%20,83; f= 5) vb. nedenlerle öğrenme konusunda sebat ettikleri ortaya konmuştur. Buna ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır.

> *"Öğrenmelerim konusunda sorumluluk sahibi bir öğrenen olduğumu söyleyebilirim. Her zaman böyleydim. İlkokul birinci sınıfta bile hiçbir ödevimi yaparken ailemden destek almadım. Çalışmam gereken zamanın her zaman bilincindeyimdir ve zamanımı buna göre düzenlenirim."* (k11) Öğrenmenin kendi sorumluluğu olduğunu düşünme)

> *"İlgi duyduğum bir konuya çalışırken konunun zor olması beni öğrenmekten vazgeçirmez. Öğrenene kadar uğraşırım ve öğrenmekten zevk alırım. Aynı şekilde ilgi duymadığım bir konuya çalışırken de konunun zor olması beni vazgeçirmez. Mesleğim için ileride yararı olacağını düşünerek, kendimi zorlayarak da olsa çalışırım."* (k26) (Mesleki gelişimine katkı sağlayacağını düşünme)

> *"Sevdiğim bir konu ne kadar zor olursa olsun onu öğrenmekten zevk alırım. Çabalarım ve öğrenirim. Anlamadığım yerleri sorarak ya da bilen birine anlattırarak öğrenirim. Sevmediğim konuyu çalışmak bazen işkence olur. Ama onda da öğrenmemi kolaylaştıran yöntemlerle, zevk almaya çalışarak öğrenmeye çalışırım."* (k22) (Öğrenme isteği duyma

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre alan yazınıyla tutarlı olarak "öğrenmeyi planlama"(Aydede, 2009) "öğrenmeyi izleme ve değerlendirme" (Abd-El-Fattah, 2010; Alkan ve Erdem, 2013) ve "öğrenme isteği" (Guglielmino, 1977; Fisher ve diğerleri, 2001; Teng, 2005; Abd-El-Fattah, 2010; Stockdale ve Brockett, 2010) temalarında bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenmeyi planlama temasının alt temaları olarak "öğrenme ihtiyacını belirleme", "öğrenme amacını belirleme" ve "öğrenme sürecini planlama yolları" alt temaları elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu, öğrenme ihtiyaçlarını ve öğrenme amaçlarını belirlediklerini ve bir öğrenme görevi ile karşılaştıklarında öğrenme planı yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinin, öz-yönetimli öğrenmeleri konusunda olumlu ipuçları sunduğu söylenebilir. Savin-Baden ve Major (2004) da öz-yönetimli öğrenenlerin bir plan doğrultusunda ilerleyen bireyler olduğunu ifade etmektedirler.

Öğrenme ihtiyacının belirlenmesinde; mesleki ve kişisel gelişime katkı sağlayacak konular ve merak edilen/ilgi duyulan konular ön plana çıkmıştır. Selvi (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirmeye yönelik becerilere sahip olması ve "kurs, sempozyum, seminer ve konferans gibi bilimsel etkinliklere katılması" sahip olunması gereken yaşam boyu öğrenme yeterlik alanlarından biri olarak tanımlanmıştır. Öğrenme amacının belirlenmesinde etkili olan faktörler, bilginin kullanılacağı yer/durum (sınav, günlük yaşam, mesleki yaşam vb.), öğrenme sürecinden elde edilecek kazanımlar, konuya ilgi duyup duymama ve kişisel doyum sağlama olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenme konusunda planlama yapılması konusunda ise, katılımcıların bir kısmının, bu planı öğrenme materyalinin niteliğine göre (kolay ya da zor oluşu) belirlediği ve bu süreçte kolay konudan başlama, zamanı konuya göre bölme vb. planlama süreçlerini uyguladıkları belirlenmiştir. Bir kısım öğretmen adayı da öğrenme planını verimli çalışılan zamana ve güdülenme düzeyine göre belirlediğini belirtmiştir. Knowles (1975) öz-yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyacını ve amacını belirlemenin ve planlama yapmanın önemi üzerinde durarak, bireylerin kendi gelişimlerine katkıda bulunacak ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenme amacının belirlenmesi ve bu amaç doğrultusunda bir plan yapılması, zamanın buna göre planlanması aynı zamanda, başarılı öğrencilerin etkili öğrenenler olabilmek için yaptıkları uygulamalar arasında yer almaktadır (İlhan Beyaztaş, 2014). Bu durum, öğrenme amaçlarını belirleyen ve öğrenme planı yapan öğretmen adaylarının akademik başarılarının ortalamanın üzerinde olmaları ile ilişkilendirilebilir. Nitekim alan yazınında öz-yönetimli öğrenme (Edmondson vd, 2012; Sarmasoğlu, 2009) ve öz-düzenlemeli öğrenme (Turan, 2009; Üredi ve Üredi, 2005) ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmen adayları öğrenme planını çalışılacak derse/konuya göre (çalışmaya kolay konudan başlama, zamanını konuların kapsamına göre bölme, birbiriyle ilişkili konulara göre planlama yapma, vb.) veya verimli çalışılan zamana/güdülenme düzeyine göre (yatmadan önce, gece, ara vererek, akşam saatlerinde, güdülendiği zaman, vb.) yapmaktadır. Bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini öğrenme stillerine uygun olarak planladıkları ve öğrenme materyalinin özelliğine göre öğrenmeyi gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Öğrenmeyi izleme ve değerlendirme teması altında "farklı öğrenme stratejilerini kullanma", "öğrenme sürecini izleme" ve "öğrenme sonuçlarını değerlendirme" alt temalarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının tamamı farklı öğrenme stratejilerinden yararlandıklarını ifade etmiş ve bu stratejileri en çok öğrenilecek konuya/derse ve bilgilerin öğrenilmesinde etkilerine göre seçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenme zamanını kısaltma ve öğrenmeyi kolaylaştırmanın da öğrenme stratejilerini seçmede önemli ölçütler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenmede farklı araç, yol veya stratejilerin seçilmesi ve kullanılması öz-yönetimli öğrenme konusunda önemli görülmektedir (Guglielmino, 1977; Knowles, 1975; Oddi, 1984). Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde de,

öğretmen adaylarının farklı amaçlara yönelik farklı öğrenme yollarını kullandıkları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Arsal ve Özen, 2007).

Öğrenme sürecinin izlenmesi konusunda elde edilen görüşler incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının öğrenme sürecini izledikleri/gözden geçirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları öğrenme süreçlerini en çok, çalışmadan verim alamadıklarında, zaman kaybettiklerini düşündüklerinde ve değerlendirme sonuçlarının istenen düzeyde olup olmamasına göre gözden geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bireylerin kendi öğrenmelerini izlemeleri, öz-yönetimli öğrenme konusunda önemli bir yere sahiptir (Knowles, 1975). Kendi öğrenme sürecinin her aşamasını izleyen öğrenciler eksik yönlerini gidermek için daha fazla farkındalık kazanırlar. Öğretmen adaylarının da kendi belirledikleri ihtiyaçlar ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirdikleri öğrenmeleri izlemeleri ve varsa eksik ya da hatalı öğrenmelerini belirlemeleri ve buna uygun düzenlemeler yapmaları, öz-yönetimli öğrenenler olmaları konusunda kritik öneme sahiptir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının öğrenmeleri konusundaki eksikleri ve onları yavaşlatan noktaları tespit etmeleri onların öz-yönetimli öğrenen özellikleri taşıdıklarına ilişkin ipuçları sunmaktadır.

Öğretmen adaylarının hemen hemen hepsi, çalışmanın ardından kendilerine sorular sorarak, not vererek, konuyu anlatarak vb. yollarla öğrenme sonuçlarını değerlendirdiklerini ve öğrenme süreçlerini değerlendirme ölçütü olarak sınav sonuçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmen adaylarının öz-değerlendirme farkındalığına sahip oldukları söylenebilir. Öz-değerlendirme, öz-yönetimli öğrenmenin önemli bir boyutunu oluşturmakta ve öz-yönetimli öğrenenlerin ulaşabilecekleri üst düzey bir beceri olarak görülmektedir (Grow, 1991). Selvi (2011)'ye göre öğrencilerin kendi öğrenme stillerine ilişkin farkındalıklarını artırmak ve öğrencilerin öz-değerlendirme becerilerini artırmaya yardımcı olmak öğrencilerin etkin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarına yönelik öğretmen sorumluluk ve rollerini kapsayan beceriler yer almaktadır.

Öğrenme isteğine ilişkin olarak güdülenme ve öğrenmekten vazgeçmeme/ öğrenmede sebat alt temalarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının, öğrenme isteği temasında yer alan güdülenme ve öğrenmede sebat (ısrarcı olma) boyutlarında olumlu bir profile sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının tümü öğrenmeleri konusunda güdülenmenin önemli olduğunu ifade etmiş ve kendilerini güdülemek amacıyla olumlu düşündüklerini ve çalışma sonucundaki kazanca odaklandıklarını belirtmişlerdir. Konuların gerekli olduğunu düşünmek, öğrenmekten keyif almaya çalışmak ve gelecekteki başarıyı düşünmek de güdülenme yolları olarak ifade edilmiştir. Güdülenme, öz-yönetimli öğrenme konusunda oldukça önemli görülmektedir (Fisher vd, 2001; Stockdale ve Brockett, 2010). Garrison (1997), güdülenmenin öz-yönetimli öğrenmedeki kritik rolüne değinmekte ve güdülenmeyi katılım(başlangıçtaki güdülenme) ve sürdürme(göreve ilişkin güdülenme) olarak ikiye ayırmaktadır. Öğretmen adaylarının hem harekete geçmelerini sağlayan olumlu düşüncelere sahip oldukları (başlangıç güdülenmesi) hem de kendilerine koydukları hedefe odaklandıkları (göreve ilişkin güdülenme) görülmektedir. Bu durumda, öğretmen adaylarını öz-yönetimli öğrenme konusunda gerekli olan güdülenme özelliklerini taşıdıkları söylenebilir. Alan yazınında öğrenme ve güdü birbirinden ayrı olarak ele alındığında tam olarak anlaşılamayacak, birbirine bağlı süreçler olarak görülmektedir (Zimmerman, 1990). Alan yazınında da güdülenmenin öğrenme (Aydın, 2010; Çalışkan, 2008) ve öz-yönetimli öğrenme (Edmondson vd, 2012; Esposito, 2012; Teng, 2005) üzerindeki etkisi yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur.

Öğrenmekten vazgeçmeme/öğrenmede sebat konusunda öğretmen adaylarının tümü, sevdikleri bir konu olduğunda ne kadar zor olursa olsun öğrenmekten vazgeçmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yarısı, sevmedikleri bir konu olursa çalışmayı bıraktıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, öğrenmenin kendi sorumluluğu olduğunu ve mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunacağını düşünerek öğrenmede ısrarcı olduklarını belirtmişlerdir. Öz-yönetimli öğrenmede sabırlı olmak, öğrenmekten vazgeçmemek önemli görülmekte ve öğrenmenin sürdürülmesi konusunda önemli rol oynamaktadır. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı, öğrenme konusunda sorumluluk aldıklarını ifade etmekte, diğer bir ifadeyle, öğrenmeyi bir görev olarak kabul etmektedirler. Öğrenme sorumluluğunu alma, Knowles (1975) tarafından oldukça önemli görülmüş

ve bireylerin öz-yönetimli öğrenenler olabilmeleri için sahip olmaları gereken yeterliklerden biri olarak vurgulanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin bir fotoğraf ortaya koymak, bunu betimlemek ve irdelemektir. Bu nedenle çalışmanın sonucunda katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olma düzey ya da durumlarına ilişkin bir yargıya varmak mümkün değildir. Bununla birlikte elde edilen bulguların tümüne dayalı olarak çalışma grubunun öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin nispeten olumlu sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Farklı bir ifade ile elde edilen bulgular, çalışma grubu ile sınırlı olmak üzere, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerini etkili kullandıklarını işaret etmektedir. Salas (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri yeterli bulunmuş, Alkan ve Erdem (2013) tarafından yapılan çalışmada kendi kendine öğrenmenin, öğrencilerin kimya laboratuvarındaki başarıları üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Aşkın (2015) tarafından yapılan araştırmada ise, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirilerek üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri incelenmiş ve öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçek orta puanının üzerinde bulunmuştur. Ancak bu araştırma sonucundan farklı olarak, Yıldırım (2015) tarafından yapılan ve sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarının incelendiği araştırmada, öğretmenlerin en düşük yeterlik algısına sahip oldukları alt boyutun öz-yönetim yeterlikleri olduğu belirlenmiştir. Bu durum, hem öğretmen adaylarının, hem de öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri üzerinde daha fazla araştırma yapılması gerekliliğine yönelik bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Öz-yönetimli öğrenme becerisine sahip olan öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında, değişen koşullara uygun biçimde, yenilenen bilgilere ulaşma ve kazanma sürecinde daha başarılı olacakları düşünülebilir. Rowe (2004), öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ve performanslarının, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini geliştirmede önemli bir etken olduğunu belirtirken; Roberts ve Henson (2000), öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğretime ilişkin performansı, sınıf içinde derse ait kavramları geliştirmek için harcadığı zaman ve risk alma oranları arasında da anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir (Akt. Şahin ve Erden, 2009). Şahin (2010) tarafından yapılan araştırmada ise yüksek öz-yönetimli öğrenmeye sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri, düşük öz-yönetimli öğrenmeye sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma bulgularının öğretmen eğitimi üzerindeki yansımaları göz önüne alındığında, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerde öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmeye hizmet eden uygulamalara yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretim ortamlarının düzenlenmesinde, öğrenme sürecinde öğrenenin sorumluluğunu daha fazla üstlenmesine ve öğrenme sürecini yönetebilmesine olanak sağlayan yansıtıcı günlükler, ev ödevleri, öz-değerlendirme formları vb. uygulamalara yer verilmesinin, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir. Böylece öğretmen adayları kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, öğrenme süreçlerini yönetme ve kendi kendine öğrenme becerisini geliştirme boyutlarında yeterlilik kazanabilir ve bu becerileri mesleğe başladıklarında öğrencilerine yansıtarak onlarda da öğrenme farkındalığı yaratabilirler. Araştırma konusuyla ilgili yeterli sayıda çalışma bulunmadığından, aynı konu üzerinde farklı araştırma yöntemleri ve hedef kitleleri ile çalışmalar yapılmasının hem alan yazınındaki eksikliği giderme, hem de konunun farklı boyutlarıyla ve derinlemesine anlaşılmasını sağlama açılarından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla hem öğretmen adaylarının ve/veya öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin daha geniş örneklem gruplarıyla yürütülecek nicel araştırmalarla incelenmesinin, hem de ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin benzer nitel çalışmalarla derinlemesine incelenmesinin alan yazınına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

Abd-El-Fattah, S. M. (2010). Garrison's model of self-directed learning: preliminary validation and relationship to academic achievement. *The Spanish Journal of Psychology,* 13 (2), 586-596.

Alkan, F. ve Erden, E. (2013). Kendi kendine öğrenmenin laboratuvarda başarı, hazırbulunuşluk, laboratuvar becerileri tutumu ve endişeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 44, 15-26.

Arsal, Z. ve Özen, R. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimi tercihlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (2), 151-165.

Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydede, M. N. (2009). *Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik inançlarına ve erişilerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bagheri, M., Ali, W. Z. W., Abdullah, M. C. B & Daud, S. M. (2013). Effects of project-based learning strategy on self-directed learning skills of educational technology students. *Contemporary Educational Technology*. 4(1), 15-29.

Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). "A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning" in *Self direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice.* London and New York: Routledge.

Canipe, J. B. (2001). *The relationship between self-directed learning and learning styles.* Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Knoxville: The Universit of Tenessee.

Çalışkan, T. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2012). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. CA: Sage Publications.

Edmondson, D. R., Boyer, S. L. & Artis, A. B. (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research*, 7 (1), 40-48.

Esposito, C. L. (2012). *Self-directed continuing learning, employment benefit packages, and the motivations of unionized nurses to engage in continuous education.* Unpublished Doctor of Education Thesis. New York: Dowling College.

Fisher, M., King, J. & Tague, G. (2001). Development of self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*. 21, 516-525.

Fox, K. (2011). *Veteran elementary teachers' experiences with self-directed learning: An interpretive study.* Unpublished Doctor of Education Thesis. Maine: The University of Maine.

Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult Education*. 48 (1), 18-33.

Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook.* San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self directed. *Adult Education.* 41 (3), 125-149.

Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale.* Yayımlanmamış doktora tezi, Athens: University of Giorgia.

İlhan Beyaztaş, D. (2014). *Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve etkili öğrenmeye ilişkin önerileri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılıç, D. ve Sökmen, Y. (2012). Sınıf öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*. 1 (3), 223-228.

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers.* Chicago: Follett Publishing

Kocaman, G. Dicle, A. Üstün, B. ve Çimen, S. (2004). Kendi kendine öğrenmeye hazıroluş ölçeği. *Dokuz Eylül Üniversitesi I. Aktif Eğitim Kurultayı*, İzmir.

Lee, C. H. & Kim, S. H. (2005). Development of the self-directed mathematics learning test based on Vygotsky. *Journal of Korea Society of Educational Studies in Mathematics: School Mathematics*, 7(3), 253-268.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. California: Sage Publications.

Oddi, L. F. (1984). *Department of an instrument to measure self-directed continuing learning.* Yayımlanmamış doktora tezi, Illinois: Northern Illinois University.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* California: Sage Publications, Inc.

Ryan, G. (1993). Student perceptions about self-directed learning in a professional course implementing problem-based learning. *Studies in Higher Education*, 18 (1), 53-63.

Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sarmasoğlu, Ş. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme hazıroluş düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2004). *Foundations of problem based learning*. Cornwall: MPG Books Ltd.

Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies,* 1(1), 61-69.

Stockdale, S. L. & Brockett, R. G. (2004). Development of the PROSDLS:A measure of self- direction in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Education Quarterly*. 20 (10), 1-20

Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, E. ve Erden, M. (2009). Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği'nin (ÖYÖHÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal Of New World Sciences Academy.* 4 (3), 695-706.

Teng, K. H. (2005). *Perceptions of Taiwanese students to english learning as functions of self-efficacy, motivation, learning activities and self-directed learning.* Unpublished Doctor of Education Thesis. Idaho: University of Idaho.

Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turner, J. E. (2007). *Readiness for self-directed learning: Comparison of college-prep and vocational education public high school seniors.* Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. St. Louis: University of Missouri.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250-260.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researcher*, 14 (2), 66-83.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist,* 25(1), 3-17.

Zsiga, P. L. (2007). *Self-directed learning readiness, strategic thinking and leader effectiveness in directors of a national nonprofit organization.* Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Florida: Florida Atlantic University.

Extended Abstract

An Investigation of Teacher Candidates' Perceptions about Their Self-Directed Learning Skills

Self-direction is defined as a learner's setting his/her goals from the beginning of the learning process, choosing the studying strategy suitable for him/her and studying to reach his/her target, checking his/her way of reaching this target, organizing it and being able to evaluate the result of it after achieving this goal. The concept of self-directed learning, which is frequently seen especially in adult education, is not limited to school learning. It consists of individuals' managing their own learning. In the models regarding self-directed learning, individuals' managing their learning, taking responsibility during this process, following their own learning and evaluating the results are emphasized. Moreover, researchers also emphasize that motivation plays an important role in self-directed learning. The results of certain studies show that there is a significant relationship between the self-directed skills of the teachers and their performances concerning teaching (Roberts and Henson, 2000, cited in Şahin and Erden, 2008). This underscores the necessity for teachers to possess self-directed learning skills.

Since this study was designed to display the opinions of teacher candidates regarding their self-directed learning skills, qualitative research methods, enabling the perceptions and the events to be presented in their natural environment, were used. The study was carried out based on a phenomenology design. 32 teacher candidates studying at a public university volunteered to participate in the study. Interview method was used in this study since it enabled the researcher to gather the data needed to identify the differences and varieties in points of view and to collect data regarding others' thoughts and perceptions (Patton, 2002). Face to face meetings were held with the participants and questions about their opinions were posed based on the interview form. The semi structured interview form was prepared as a result of literature research about self-directed learning and it consisted of questions which would reveal the participants' learning profiles. In the analysis of the data, the related literature, research question and interview data were considered and a learning plan, the review and evaluation of the learning, themes for eagerness to learn and data analysis framework were formed. The data gathered through these themes were first chosen as sub-themes and then identified and brought together in a meaningful and logical way. The answers of the teacher candidates were categorized, the repetitions of the answers were calculated and charts were formed. The data gathered were supported by direct quotations from the interviews when necessary in order to strengthen the researchers' comments and indicate the participants' opinions. The findings supported by direct quotations were identified, explained and relations were formed between findings. To test the accuracy and precision of the research findings, each interview transcript was analyzed by both researchers. The results of the analyses which were done independently were compared and data analysis was finalized.

As a result of data analysis, eight sub-themes grouped under three main themes were obtained. "Determining the need to learn", "determining the aim of learning" and "ways to plan the learning process" were the sub-themes of the first main theme "planning to learn". In the determination of the need to learn, issues that contribute to professional and personal development and issues that attract one's attention come into prominence. The factors that are effective in the determination of the aim of learning are considered as the place/situation (class, daily life, professional life, etc.) where the information will be used, the benefits that are gained through learning process, being interested or not interested in the subject and personal satisfaction. While planning to learn, some of the participants were identified to be applying planning processes such as dividing the time according to the subjects, starting with the easiest topic and preparing the plan in accordance with the quality of the material (depending on whether it's easy or difficult). Some teacher candidates mentioned that they prepare their learning plan in accordance with the time when they study most productively and their level of motivation.

Under the main theme "the review and the evaluation of learning" three sub-themes grouped were "using different strategies of learning", "the review of the process of learning" and "the evaluation of the results of learning". All teacher candidates mentioned that they benefited from different learning strategies and they choose them mostly according to the subject/course that is going to be studied and their effects on the information that is going to be obtained. It was understood that shortening the learning time and making learning easier are two important criteria in choosing learning strategies.

The opinions of the teacher candidates about the review of the learning period showed that they mostly reviewed the process of learning. Teacher candidates stated that they frequently reviewed their learning process when they could not benefit from the study, when they thought they were wasting time and when the evaluation results were not in the expected level. Almost all the candidates evaluated their results of their learning and they did this right after the study by asking themselves questions, grading themselves and explaining the subject aloud to themselves and they also used the test results as evaluation criteria. In this case, teacher candidates could be considered to be possessing self-evaluation awareness.

The theme of eagerness to learn consisted of sub-themes such as motivation and persistence in learning. Teacher candidates had a positive profile in the dimensions of motivation and persistence in learning that belong to the theme of eagerness to learn. All candidates stated that motivation is important in learning and they thought positively about motivating themselves as well as focusing on the gain that they were going to obtain at the end of learning. About the issue of persistence in learning, all teacher candidates mentioned that they would never give up learning when there was a subject that they were interested in, no matter how hard it was. Teacher candidates reported that they were persistent in learning as they thought it contributed to their personal and professional development. Being patient in self-directed learning and not giving up learning were considered as crucial factors and they played an important role in maintaining learning. Most teacher candidates stated that they took responsibility in learning; in other words, they accepted learning as their duty.

In the light of these findings, although limited with the opinions of the teacher candidates who participated in this study, it could be stated that teacher candidates utilize self-directed learning or they are able to use the skill of self-direction effectively. Similar studies to be carried out in the future with teacher candidates in different subject areas, teachers teaching in different educational levels, school administrators or supervisors and instructors can contribute to literature. In addition, self-directed learning skills education in schools could develop the skill of self-learning and therefore could help prepare individuals who would be able to learn by themselves throughout their lives.

DAPDEM Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütlerinin Geliştirilmesi*

The Development of DACEM Curriculum Evaluation Criteria

Nevriye YAZÇAYIR**

Öz

Bu çalışmada, Demirel tarafından geliştirilmiş "Demirel Analitik-Yararlanıcı Program Değerlendirme Modeli-DAPDEM" kapsamında öğretim programlarının değerlendirilmesinde işe koşulan "Program Değerlendirme Ölçütleri"nin analiz edilerek geliştirilmesi amaçlanmıştır. DAPDEM'deki değerlendirme ölçütlerinin güncellenmesi ve geliştirilmesi çalışması üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada program değerlendirme modeli bağlamında yer alan orijinal ölçütler Ortaöğretim Programlarının Değerlendirilmesi Projesinde ortaöğretim programlarının değerlendirilmesinde kullanılmak üzere üç program geliştirme uzmanı tarafından revize edilerek yeniden düzenlenmiştir. İkinci aşamada birinci aşamada ortaya çıkan sonuçlar sahada test edildikten sonra beş program geliştirme uzmanı tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve geliştirilmiştir. Üçüncü aşama ise ikinci aşama sonucunda belirlenen ölçütler listesine ilişkin yirmi iki program geliştirme uzmanının görüşleri alınarak ölçütlerin belirlendiği son aşamadır. Ölçütler programların beş temel boyutu ile ilgili genel özellikleri kapsamaktadır. Bu beş boyut: bağlam, hedef/kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmedir. Araştırmacılar ilgili boyutlar kapsamında ayrıntılı olarak belirtilmiş bu ölçütlerin tamamından ya da bir kısmından amaçları doğrultusunda yararlanabilirler.

Anahtar sözcükler: Demirel Analitik-Yararlanıcı Program Değerlendirme Modeli, program değerlendirme, program değerlendirme ölçütleri.

Abstract

The aim of this study is to analyse and develop the "Curriculum Evaluation Criteria" used in curriculum evaluation within the scope of "Demirel Analytical/Beneficiary Curriculum Evaluation Model (DACEM)" developed by Demirel. The evaluation and revision of evaluation criteria in the DACEM was carried out in three basic stages. In the first stage, the original criteria to be used in the evaluation of secondary education curricula based on the curriculum evaluation model were rearranged and revised by three curriculum development specialists for the assessment of secondary high schools' curricula. In the second stage, the results obtained at the first stage were retested in the field and then reviewed and revised by the five curriculum development experts. During the third and last stage of the study the criteria set at the second stage were reviewed and revised by twenty-two curriculum development experts. The finalised criteria covered the general characteristics of the five basic dimensions of the model. These five dimensions were context, objectives / attainments, content, learning-teaching process and measurement-evaluation. Researchers can utilize all or some of these criteria specified in the context of the relevant dimensions.

Key words: Demirel's Analytical-Beneficiary Curriculum Evaluation Model, curriculum evaluation, curriculum evaluation criteria.

Gönderilme Tarihi 23.06.2016 Kabul Tarihi 24.12.2016

---

* Bu çalışmanın bir kısmı "Eğitim Programlarının Değerlendirme Ölçütleri" başlığı ile Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde yapılan 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: yazcayir@gazi.edu.tr, yazcayir@gmail.com

Giriş

Program değerlendirme, eğitim programının etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Program değerlendirme, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararına dayanak olan bilgileri kapsamaktadır. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir (Demirel, 2012). Program değerlendirme, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması ve geliştirilmesi için anahtar bir kavram olmuştur. Böylece program değerlendirme çalışmaları farklı amaçlar için gerçekleştirilmekte; eğitim programının farklı boyutlarını farklı yollarla değerlendirme amaçlanmaktadır. Bazı program değerlendirme modelleri doküman analizine önem vermekte ve bu nedenle de eğitim programlarının yazılı metnine odaklanmaktadır. Bazı değerlendirme modellerinde programların amaçlarına ve öğrenme çıktılarına önem verilmekte ve programların amaçlara dayalı olarak oluşturulan ölçütlere göre değerlendirilmesi esas alınmaktadır. Bazı modeller de öğrenme-öğretme sürecine odaklanmakta yani program, uygulamadaki durumlarına bakılarak değerlendirilmektedir.

Stufflebeam (1999) 22 farklı program değerlendirme modeli olduğunu belirtmektedir. Bu modellerden en fazla bilinen ve uygulanan belli başlı program değerlendirme modelleri; Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli (Tyler), Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli, Stak'in Uygunluk Olasılık Modeli, Stuflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç ve Ürün Modeli, Stuflebeam Toplam Değerlendirme Modeli, Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli ve Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modelidir. Program değerlendirme modellerinden biri de Demirel'in Analitik-Yararlanıcı Program Değerlendirme Modelidir (DAPDEM). Hangi program değerlendirme modeli kullanılırsa kullanılsın program değerlendirme modelini esas alan tüm değerlendirme çalışmaları eğitim programı açısından AR-GE işlevini gerçekleştirmektedir. Değerlendirme çalışması programın işlemeyen ve zayıf yanlarının ortaya çıkarılması ve programın bakımının yapılarak güncellenmesine yani programın geliştirilmesine hizmet eder.

Demirel Analitik-Yararlanıcı Program Değerlendirme Modeli-DAPDEM

Türkiye'de Demirel tarafından 2006 yılında Analitik Program Değerlendirme Modeli geliştirilmiştir. Modelin program analizi ve paydaş/yararlanıcı görüşleri olmak üzere iki temel boyutu bulunmaktadır. Birinci boyut; programların analizini yani programlarla ilgili yazılı materyallerin değerlendirilmesini kapsamaktadır. İkinci boyutunda ise programdan etkilenen paydaşların görüşleri ile değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Modelde her iki boyut için geçerli olacak veri kaynaklarına ve AR-GE çalışmaları ile programın değerlendirildikten sonra sürekli olarak geliştirilmesine yer verilmiştir. Şekil 1'de modelin grafiksel tasarımı yer almaktadır. Modelin her iki boyutunda da eğitim programı boyutları dikkate alınarak programların değerlendirilmesine vurgu yapılmaktadır (Demirel, 2013). Eğitim programı boyutları aşağıda özetle açıklanmıştır:

Bağlam: Program değerlendirme çalışmalarına, programın dayandığı eğitim felsefesi ve öğrenme-öğretme kuramlarının belirlenmesiyle başlanır. Program tasarımı ve hazırlanması aşamasında da program geliştirme sürecinin tüm boyutları, programın dayandığı eğitim felsefesi ve öğrenme kuramlarına göre biçimlendirilmektedir. Bunun içindir ki programın dayandığı eğitim felsefesi ve öğrenme-öğretme kuramlarının programın başlangıç bölümünde yazılı olarak açıklanması gerekli görülmektedir.

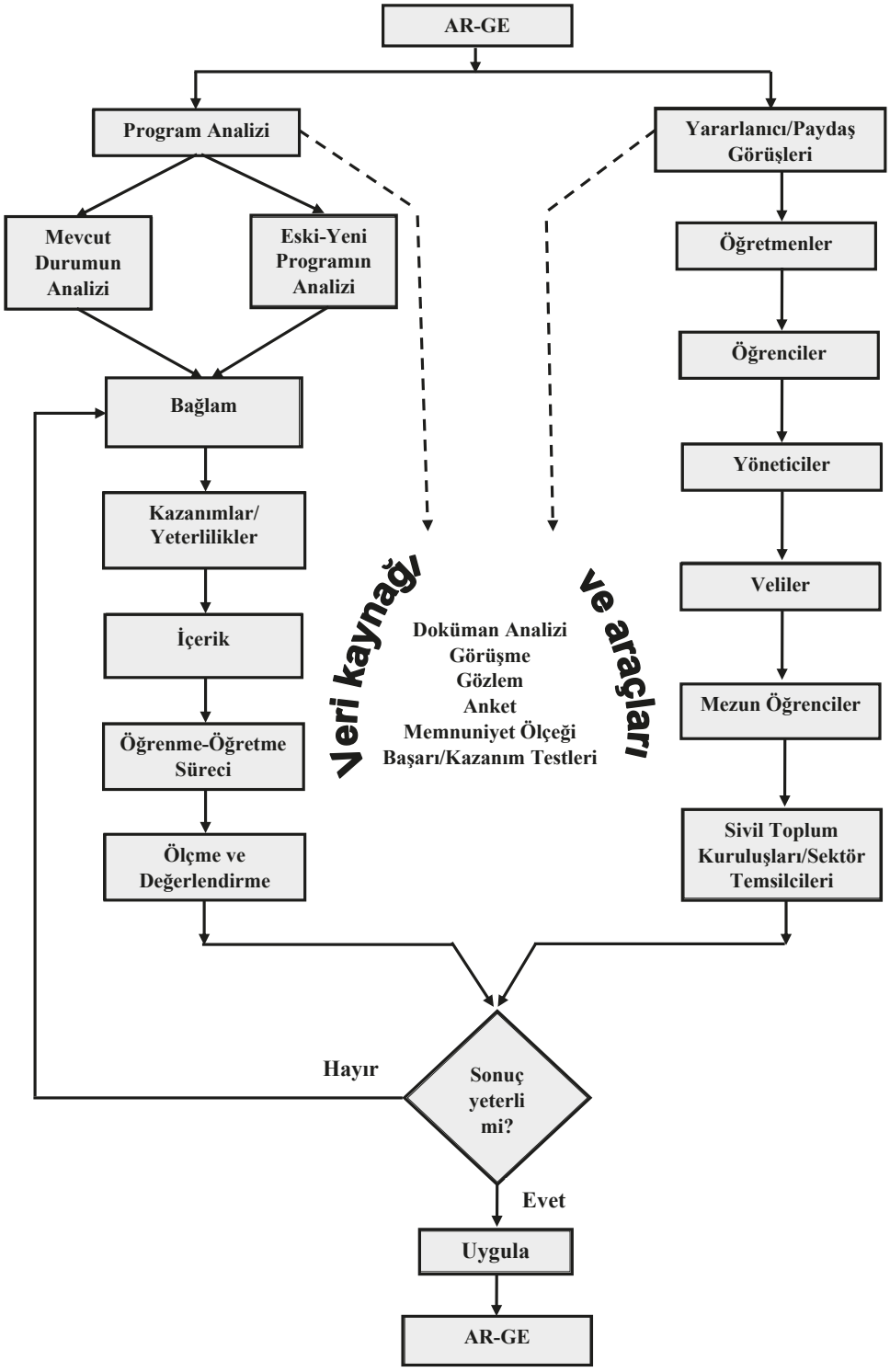
Hedef/Kazanım: Programın uygulanmasıyla öğrencilere kazandırılacak bilişsel, duyuşsal ve devinsel özelliklerdir. Bunlar, öğrenci düzeyine uygun olarak programın içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları ile ilişkisel ve bütünsel bir yapı oluşturacak şekilde hazırlanmalıdır.

İçerik: Hedeflerle ilişkili konu ve etkinlikler bütünüdür. İçerik boyutu düzenlenirken hedef/kazanım ilişkisi kurulmalı, içerik konu alanına uygun düzenlenmeli, öğrenme-öğretme ilkeleri, öğrencinin ilgi ve gelişim özellikleri dikkate alınarak öğrenci için anlamlı biçimde düzenlenmelidir.

Öğrenme-Öğretme Süreci: Hedefle ilişkili içeriğin öğrencilere nasıl kazandırılacağına yönelik etkinlik ve açıklamaların yer aldığı programın süreç boyutudur. Bu boyut, ders işleme sürecinin

öğrenci ya da öğretmen merkezli olup olmamasına; öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile öğretim materyallerinin hedeflere/kazanımlara uygunluğuna bağlı olarak ele alınmalıdır.

Ölçme ve Değerlendirme: Programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilişsel, duyuşsal ve devinsel özelliklerin öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığının belirlenmesine yönelik ölçme ve değerlendirme işlemlerini kapsar. Programın bu boyutunda öğrencilere kazandırılması öngörülen niteliklerin belirlenmesi için uygulanan ölçme yöntem ve teknikleri, bunların uygunluğu ve nitelikleri ele alınmalıdır.



Şekil 1. *Demirel Analitik-Yararlanıcı Program Değerlendirme Modeli-DAPDEM (Demirel, 2013)*

Demirel tarafından DAPDEM ile uyumlu Ek-1'de yer alan "Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütleri"de geliştirilmiştir. Bu ölçütler programların yukarıda sözü edilen ve DAPDEM'in birinci aşamasında da belirtilen bağlam, hedefler/kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutları ile ilgili ölçütlerdir.

Ağustos 2011-Ocak 2012 tarihleri arasında Türkiye'de uygulanmakta olan Genel ve Mesleki Ortaöğretim Programlarını Değerlendirme Projesi kapsamında yürütülen program değerlendirme çalışmasında Demirel'in Analitik Değerlendirme Modeli esas alınmıştır(MEB,2012). Bu değerlendirme araştırmasının birinci aşamasında nitel bir araştırma deseni olan doküman analizinden yararlanılmış, eski ve yeni programlar değerlendirilerek karşılaştırılmıştır. Programların analizi boyutunda, "Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütleri" ve "Mesleki-Teknik Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütleri" kullanılmıştır. Bu ölçütlerin oluşturulmasında, Demirel 'in Analitik Program Değerlendirme Modeli kapsamında yer alan ve yukarıda belirtilen "Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütleri"nden yararlanılmıştır. Program değerlendirme ölçütlerinin orijinal yapısında toplam 37 ölçüt yer almaktadır. Ancak program değerlendirme çalışmasında, bu ölçütlerin çok fazla olması nedeniyle ölçütler program geliştirme uzmanları tarafından gözden geçirilmiş ve Ek-2'de görüldüğü gibi toplam on beş ölçüte indirilmiştir. Araştırmada yeni ve bir önceki ortaöğretim programlarının karşılaştırmalı olarak doküman analizleri ve programın yararlanıcı/paydaş görüşleri ile programın değerlendirilmesi bu ölçütler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Böylece bu süreçte kullanılan ölçütlerin yeterli olup olmadığı ve ölçütlerin geçerliği test edilmiştir.

Proje kapsamında test edilen bu "Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütleri"nin yeniden gözden geçirilme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiği zaman da program değerlendirmede uygulanacak pek çok modelin olduğu görülmektedir. Ancak bu modellerin eğitim programının tasarlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreçlerinde nasıl işe koşulması gerektiği, bu modelle bağlantılı olarak hangi program değerlendirme ölçütlerinin esas alınacağı konusunda net bir bilgiye rastlanmamaktadır. Kısaca modellerin kuramsal temelleri açıklanmış, bu kuramsal temellere dayalı olarak program değerlendirme modellerinin grafiksel tasarımları yapılmış ancak uygulamada bu program değerlendirme modellerinin nasıl kullanılacağı açıklanmamıştır. Bu eksiklikten hareketle program tasarım, program değerlendirme ve program geliştirme modeline ilişkin ölçütlerin belirlenmesine ilişkin ihtiyacın açık bir biçimde ortaya konulması ve konunun önemine dikkat çekilmesi önem arz etmektedir (Yazçayır, Selvi & Demirel, 2012). Bu nedenlerle program değerlendirme çalışmasında kullanılan "Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütleri" program geliştirme uzmanları tarafından bir kez daha incelenerek güncellenmiştir (Ek-3). Bu güncelleştirmenin de yeterli olup olmadığının belirlenmesi için daha fazla alan uzmanının görüşleri alınarak ölçütler yeniden belirlenmiştir.

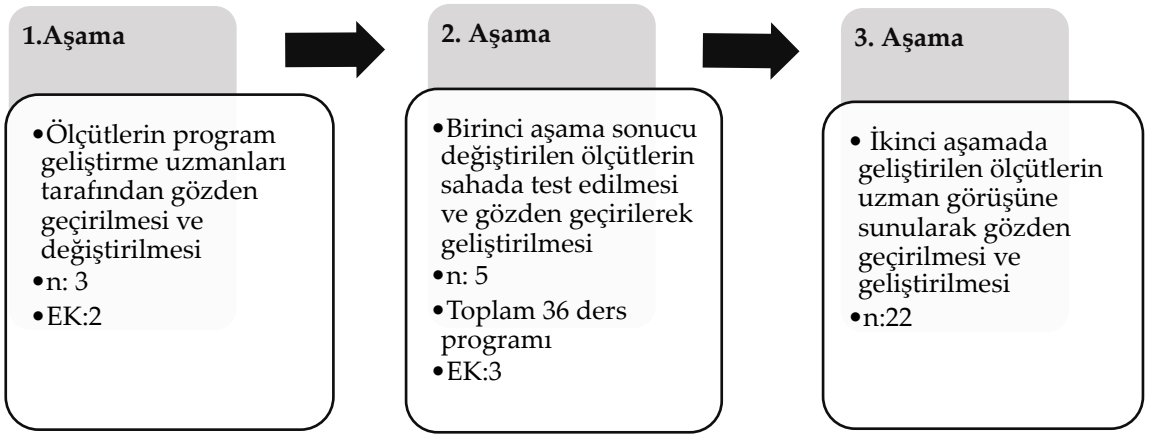
Bu çalışmada şu ana kadar program değerlendirme modelleri ile ilgili olarak somut ve yol gösterici ölçütlerin olmamasından kaynaklanan ve bir modelin uygulanabilir olma özelliğine ilişkin zayıflıklarının giderilmesine yönelik bir yaklaşım ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu konuda yeni bir tartışma başlatmak, araştırmacıların dikkatini konuya yöneltmek ve araştırmacılara yol göstermek amaçlanmıştır. Bunun için de çalışmada Demirel'in Analitik-Yararlanıcı Program Değerlendirme Modeli kapsamında geliştirdiği orijinal "Öğretim Programları Değerlendirme Ölçütleri"nin geliştirilmesi süreçleri esas alınmıştır. Bu esaslar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. DAPDEM'in;

1. Öğretim programının "bağlam" boyutunun değerlendirilmesinde işe koşulacak program değerlendirme ölçütleri neler olmalıdır?
2. Öğretim programının "hedefler/kazanımlar" boyutunun değerlendirilmesinde işe koşulacak program değerlendirme ölçütleri neler olmalıdır?
3. Öğretim programının "içerik" boyutunun değerlendirilmesinde işe koşulacak program değerlendirme ölçütleri neler olmalıdır?
4. Öğretim programının "öğrenme-öğretme süreci" boyutunun değerlendirilmesinde işe koşulacak program değerlendirme ölçütleri neler olmalıdır?

5. Öğretim programının "ölçme-değerlendirme" boyutunun değerlendirilmesinde işe koşulacak program değerlendirme ölçütleri neler olmalıdır?

Yöntem

DAPDEM'deki değerlendirme ölçütlerinin güncellenmesi ve geliştirilmesi çalışması Delphi yöntemi kullanılarak üç temel aşamada ardışık olarak gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. *Araştırma Sürecinin Aşamaları ve Delphi Örneklem Grupları*

Araştırmanın ilk aşamasında doküman incelemesi ile DAPDEM ve bu modelin orijinal program değerlendirme ölçütleri (Ek-1) incelenmiştir. Birinci aşamada program değerlendirme modeli bağlamında yer alan orijinal ölçütler ortaöğretim programlarının değerlendirilmesi projesinde incelenen ortaöğretim programlarının değerlendirilmesinde kullanılmak üzere üç program geliştirme uzmanı tarafından revize edilerek yeniden düzenlenmiştir (Ek-2). Gözden geçirilen ve geliştirilen program geliştirme ölçütleri ortaöğretim programlarının değerlendirilmesi projesinde kullanılarak genel ve mesleki ortaöğretim programları değerlendirilmiştir. Ancak uygulama sürecinde ve sonunda yapılan gözlem ve değerlendirmeler sonucunda program değerlendirme ölçütlerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

İkinci aşamada ise birinci aşamada ortaya çıkan sonuçların yani DAPDEM'in sahada test edilmesi ile ilgili sonuçlar dikkate alınarak oluşturulan ölçütler listesi başka bir grup program geliştirme uzmanı tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve geliştirilmiştir (Ek-3). Ancak ikinci aşamada yapılan güncellemelerin yeterli olup olmadığının saptanmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Program değerlendirme ölçütlerinin güncellenerek geliştirilmesi çalışmasının üçüncü aşamasında model ve ölçütlerin sahada test edilmesi sonucu ortaya çıkan yeni ölçütler listesi esas alınarak alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. DAPDEM ve bu modelin ölçütlerinin sahada test edilmesi ve ölçütlerin güncellenmesi çalışmalarına katılmayan 22 program geliştirme uzmanından alınan görüşler doğrultusunda ölçütlere son şekli verilmiştir. Üçüncü aşamada oluşturulan ölçütler listesi ile ilgili önce doküman incelemesi yoluyla daha sonra görüşmeler yapılarak ölçütlerin belirlenmesi ile ilgili nihai listeye ulaşılmıştır.

Her üç aşamada da ölçütlerin belirlenmesi için yapılan alan yazın incelemesinde program geliştirme ve değerlendirme alanının temel kaynaklarından olan Anderson, Krathwohl ve diğ. (2001), Oliva (1988), Ornstein ve Hunkins (1988), Pratt (1983), Saylor ve diğ.(1981) Varış (1979) ve Ertürk'ün (1973) kaynaklarından yararlanılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında bir çalışma grubundan veri toplandığı için araştırmada üç çalışma grubundan yararlanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında çalışma grubu 1, ikinci aşamada çalışma grubu 2, üçüncü aşamasında ise çalışma grubu 3'ten yararlanılmıştır.

Çalışma grubu 1, program değerlendirme araştırmasına katılmış olan ekip üyelerinden oluşmaktadır: beş program geliştirme uzmanı, üç alan uzmanı ve dört ölçme ve değerlendirme uzmanı ile Birmingham Üniversitesi'nden üç uzman olmak üzere toplam on beş uzman. Bu çalışma grubunda yer alan üç program geliştirme uzmanı program değerlendirme ekibinin görüşlerini de dikkate alarak orijinal program değerlendirme ölçütlerini ortaöğretim programlarının değerlendirilmesi araştırmasında kullanmak üzere değiştirerek yeni ölçütler listesi belirlemiştir.

Çalışma grubu 2 araştırmanın ikinci aşamasında görev yapan beş program geliştirme uzmanından oluşmaktadır. Proje kapsamında yürütülen program değerlendirme çalışmasının program analizi boyutunda, doküman analizi yoluyla çalışma grubu 1 tarafından belirlenen program değerlendirme ölçütleri esas alınarak mevcut ve önceki ders programlarının; bağlam, hedef/kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları uzman kanısı ile değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda genel ortaöğretim programından 20 ve mesleki teknik ortaöğretim programından 16 olmak üzere toplam 36 ders programı değerlendirilmiştir. Değerlendirilen 9.-12. sınıflarda uygulanmakta olan önceki ve mevcut genel orta öğretim programları; İngilizce, Dil ve Anlatım, Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih ve Coğrafya ders programlarıdır. 9.-12. sınıflarda uygulanmakta olan önceki ve mevcut mesleki ve teknik ortaöğretim programları ise; Aile ve Tüketici Bilimleri, Bilişim Teknolojisi, Hayvan Sağlığı, Elektrik-Elektronik, Adalet, Konaklama Seyahat, Sağlık, Radyoloji ve Acil Sağlık Hizmetleri ders programlarıdır. Aynı proje kapsamında DAPDEM için belirlenmiş olan program değerlendirme ölçütleri esas alınarak yukarıda belirtilen doküman analizi yapılarak değerlendirilen programlarda görev yapan öğretmenler ve öğrencilerin yani paydaşların görüşü de alınmıştır. Paydaşların görüşü anket ve görüşme soruları aracılığı ile alınmıştır. Gerek anketlerin gerekse görüşme sorularının hazırlanmasında Ek 2 de yer alan ölçütler esas alınmıştır. DAPDEM ölçütleri uygulamada 31 anket ve 16 görüşme soruları ile de test edilmiştir. Özellikle anket ve görüşmelerde eksik kalan maddelerin neler olduğu gözlenmiş buna dayalı olarak DAPDEM ölçütleri proje çalışması sonunda tekrar gözden geçirilerek geliştirilmiştir.

Çalışma grubu 3 ise araştırmanın üçüncü aşamasında yer alan 22 program geliştirme uzmanından oluşmaktadır. Çalışmanın bu aşamasında Eğitim Fakültelerinin Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan program geliştirme uzmanlarından görüş alınmıştır. Bu aşamada Demirel program değerlendirme ölçütleri üzerinde görüş birliği oluşturmak üzere 30 uzmanın yazılı görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlara DAPDEM ve bu modelde kullanılan sahada test edilerek geliştirilmiş olan program değerlendirme ölçütleri birlikte verilmiştir. Uzmanlardan program değerlendirme ölçütlerini; anlaşılırlık, modelin boyutlarına uygunluk, işevurukluk gibi ölçütleri esas alarak analiz etmeleri ve değerlendirmeleri istenmiştir. Belirlenen bu uzmanlardan sadece gönüllü katılım gösteren 22 uzmanın ortak görüşleri içerik analizi ile değerlendirilerek program değerlendirme ölçütler listesi nihai olarak belirlenmiştir. Uzmanların görüşleri arasında % 80 uyum sağlanmış, % 20 oranında olan farklı görüşler de ölçütler listesine dâhil edilmiştir.

Bulgular

Üç aşamada revize edilerek oluşturulan DAPDEM ölçütlerinin son listesi bulgular olarak aşağıda yer almaktadır. Bu ölçütlerle ilgili ölçek örnekleri de EK-4a, EK-4b ve EK-4c'de yer almaktadır.

BAĞLAM

Program Geliştirme Çalışma Grupları

Program karar ve koordinasyon grubu ilgili tüm tarafların temsilcilerini kapsıyor mu? (Milli Eğitim Bakanlığı, üniversite, sivil toplum ve meslek temsilcileri var mı?)

Program çalışma grubu ilgili uzman kişileri kapsıyor mu? (Eğitimde program geliştirme, eğitimde ölçme ve değerlendirme, üniversiteden ilgili konu uzmanları var mı?) (İlgili konu-alanı öğretmenleri-uygulayıcılar yeterli mi?)

Program danışma kurulu (Eğitim Felsefesi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Teknolojisi vb. alt bilim dalları ile ilgili kurul) oluşturulmuş mu?/var mı?

Program geliştirme çalışma gruplarının danışmanı ya da grup yürütücüsü eğitimde program geliştirme uzmanı mı?

Programın Felsefesi/Programın Felsefi Temelleri

Programın dayandığı eğitim felsefe/felsefeleri var mı?

Programın dayandığı felsefe/felsefeler toplumun başat felsefesini yansıtmakta mı?

Programın dayandığı felsefe/felsefelerin temel yapıları ve programla ilişkileri açıklanmış mı?

Programın Öğrenme Kuramları Temelleri

Programda belli öğrenme kuramı ya da kuramları temele alınmış mı?

Programın dayandığı öğrenme kuram/kuramları programda açık olarak belirtilmiş mi?

Öğrenme kuram/kuramları program felsefesi ile tutarlı mı?

Program (Tasarım) Yaklaşımı ve Modeli

Program tasarımında hangi yaklaşım/yaklaşımlar esas alınmış? (Konu merkezli, öğrenci merkezli, sorun merkezli, modüler, sistem yaklaşımlı ve diğer..)

Program yaklaşımı programda belirtilmiş mi?

Programın yaklaşımı program felsefesine uygun mu?

Programın yaklaşımı programın dayandığı öğrenme kuramına uygun mu?

Programın tasarlanmasında belli bir model esas alınmış mı?

Program, belirtilen program tasarım yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış mı?

Program çok/farklı disiplinli bir yaklaşımla hazırlanmış mı?

Program Geliştirme Modeli

Programın geliştirilmesinde belli bir program modeli kullanılmış mı?

Program geliştirme modeli programda açıklanmış mı?

Program geliştirme modeli programın felsefesine uygun mu?

Program geliştirme modeli programın dayandığı öğrenme kuramları ile uyumlu mu?

Program modeli program (tasarım) yaklaşımı ile uyumlu mu?

İhtiyaç Analizi

Programın ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmış mı?

İhtiyaç analizi çalışmasında kullanılan yaklaşım/yaklaşımlar belirtilmiş mi?

İhtiyaç analizi çalışmasında kullanılan yaklaşım/yaklaşımlar uygun mu?

İhtiyaç analizi çalışması toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını kapsıyor mu?

İhtiyaç analizi bireylerin (öğrencilerin) ihtiyaçlarını karşılıyor mu?

İhtiyaç analizi konu alanı ile ilgili ihtiyaçları kapsıyor mu?

Programda ihtiyaç analizi sonuçlarına ilişkin açıklamalar yer almakta mıdır?

Programda ihtiyaç analizi sonuçlarından yararlanılmış mı?

Bir önceki program değerlendirilmiş mi?

Bir önceki programın değerlendirilme sonuçlarından yararlanılmış mı?

Programın Kullanım Kılavuzları

Programın öğretmen ve öğrenci kullanma kılavuzları ayrı olarak hazırlanmış mı? Öğretmen ve öğrenci kılavuzları yeterli mi?

Ayrı kullanma kılavuzları yoksa programda öğretmen ve öğrencilerin programı kullanmalarına yönelik açıklamalar var mı?

Programdaki açıklamalar programın etkili olarak uygulanmasını sağlayacak yeterlikte mi?

HEDEF/KAZANIM

Program Hedeflerinin/Kazanımlarının Dikey Boyutta Hedeflerle/Amaçlarla İlişkisi

Program hedef/kazanımları ülkenin Uzak Hedefi ile uyumlu mu?

Program hedef/kazanımları Milli Eğitimin Genel Hedefleri ile tutarlı mı?

Program hedef/kazanımları programın yürütüldüğü öğretim düzeyinin hedef/amaçları ile uyumlu mu?

Program hedef ve kazanımları dersin genel amaçları ile uyumlu mu?

Program Hedef/Kazanımlarının Yatay Boyutta Özellikleri

Hedefler/kazanımlar için herhangi bir taksonomik sınıflama esas alınmış mı?

Hedefler/kazanımlar belirlenen taksonomi/sınıflama kural ve ilkelerine uygun olarak yazılmış mı/ifade edilmiş mi?

Belirlenen taksonomilerin her düzeyi için yeterli hedef/kazanım programda yer almakta mı?

Hedefler/kazanımlar üst düzey becerileri (problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme) kapsıyor mu?

Hedefler/kazanımlar toplumsal koşullara ve gereksinimlerine uygun mu?

Hedefler/kazanımlar öğrenci gereksinimlerine uygun mu?

Program hedef/kazanımları öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun mu?

Program hedef/kazanımları öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygun mu?

Program hedef/kazanımları öğrencilerin devinsel gelişimine uygun mu?

Hedefler/kazanımlar programın felsefe/felsefelerine uygun mu?

Hedefler/kazanımlar dayandığı öğrenme kuramına uygun mu?

Hedefler/kazanımlar kendi içinde tutarlı mı?

Hedefler/kazanımlar dersin konu alanı ihtiyaçları ile örtüşüyor mu?

Hedefler/kazanımlar ulaşılabilir mi?

Hedefler/kazanımlar ölçülebilir mi?

Hedefler/kazanımlar bu programın uygulanması sırasında eğitim yoluyla gerçekleşebilir mi?

İÇERİK

İçerik Seçimi

İçerik hedeflere/kazanımlara uygun olarak seçilmiş mi?

İçerik eğitim programının dayandığı eğitim felsefesi/felsefelerine uygun mu?

İçerik eğitim programı hazırlanmasında esas alınmış olan modele uygun mu?

İçerik seçimi program tasarımı yaklaşımına uygun mu?

İçerik seçiminde öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mı?

İçerik seçiminde öğrencilerin duyuşsal gelişim özellikleri dikkate alınmış mı?

İçerik seçiminde öğrencilerin devinsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mı?

İçerik konu alanı ile ilgili temel/ önemli konuları kapsıyor mu?

İçerik çağdaş ve bilimsel bilgileri içeriyor mu?

Hedef alanlarının ve basamaklarının hangi temel kavram ve bilgileri içerdiği belirlenmiş mi?

İçerik Düzenlemesi/İçerik Düzeni

İçerik düzeninde bilgi kategorilerinde yer alan boyutların yapısında denge var mı?

İçeriğin sistematik bir biçimde düzenlenmesi öğrenme ilkelerine uygun mu? (Kolaydan zora, genelden özele, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa vb.)

İçerik önkoşul ilkesi çerçevesinde düzenlenmiş mi?

İçerik düzenlemesinde konu alanına uygun yaklaşım kullanılmış mı? (doğrusal, sarmal, çekirdek, diğerleri.)

İçeriğin sınıflara yatay ve dikey dağılımı uygun mu?

İçeriğin belirlenmesinde ve düzenlenmesinde dikkate alınması gerekli ölçütlerden yararlanılmış mı? (nitelik evrensellik, verimlilik, eğitsel gereklilik vb.)

İçerik tasarımı program tasarım modeli/modelleri ile tutarlı mı?

İçerik Tabloları

İçerik-hedef/kazanım ilişkisini gösteren belirtke tabloları hazırlanmış mı?

İçerik analizi yapılmış mı?/Ünite analiz tabloları hazırlanmış mı?

Programda hedef/kazanım-içerik ve zamanlama tabloları var mı?

Programın uygulanması için belirlenen öğretim süresi uygun mu? (haftalık ders saati)

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretme/Öğrenme Etkinliklerinin Kuramsal temelleri

Eğitim durumları programın dayandığı felsefe/felsefeleri ile tutarlı mı?

Öğretme-öğrenme etkinlikleri program hedefleri/kazanımları ile tutarlı mı?/ Öğrencileri hedeflere/kazanımlara ulaştırıcı nitelikte mi?

Programda yer alan öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hedef/kazanımlara uygun mu?

Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrenci ilgi ve gereksinimlerine uygun mu?

Öğrenme Öğretme Etkinliklerinin Uygunluğu

Öğretme-öğrenme etkinlikleri hedef kitlenin bilişsel düzeyine uygun mu?

Öğretme-öğrenme etkinlikleri hedef kitlenin duyuşsal özelliklerine uygun mu?

Öğretme-öğrenme etkinlikleri hedef kitlenin devinsel özellikler uygun mu?

Öğrenme-öğretme sürecinde üst düzey düşünme becerileri (problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme)desteklenmiş mi?

Öğrenme-öğretme etkinlikleri süre açısından uygun mu?

Öğrenme-öğretme etkinlikleri gerçekleştirilebilir nitelikte midir?

Öğrenme-öğretme etkinlikleri içeriğe uygun mu?

Programda önerilen öğretme-öğrenme yaklaşımları konu alanına uygun mu?

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı, Strateji, Yöntem ve Teknikleri

Programda öğrenme-öğretme sürecine ilişkin açıklamalar yeterli mi?/ Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin nasıl işe koşulacağı belirtilmiş mi?

Geçerli öğretim ilkelerinin uygulanması önerilmiş mi?

Öğretme-öğrenme sürecinde öğreticiye esneklik veriyor mu?

Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin dikey ve yatay kaynaşıklık sağlanmış mı?

Alternatif eğitim/öğretim durumlarına yer verilmiş mi?

Örnek etkinlik planları ve ders planları var mı?

Öğretme-öğrenme etkinliklerinde öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri işe koşulmuş mu?

Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler içeriğin yapısına uygun mu?

Öğretme-öğrenme etkinlikleri, önerilen ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kolaylıkla uygulanmasını sağlayacak şekilde organize edilmiş mi?

Öğretim Teknolojisi ve Materyaller

Öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanımına yer verilmiş mi?

Önerilen teknolojiler içeriğin öğrenilmesine katkı sağlayacak nitelikte midir?

Önerilen teknolojilerin nasıl kullanılacağı açıklanmış mıdır?

Programda önerilen öğretim materyalleri; hedeflere/kazanımlara, konu alanına ve öğrenci düzeyine uygunluk, kullanışlılık, ekonomiklik, güvenlik kurallarına uygunluk gibi nitelikleri taşımakta mı?

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmak üzere hazırlanmış olan materyaller yeterli mi?

Programın uygulanması için yardımcı kaynaklar önerilmiş mi?

Kullanılacak öğretim materyalleri programın uygulanacağı bölge ve okullar için kolay ulaşılabilir nitelikte mi?

ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Genel Bilgiler

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterli / anlaşılır nitelikte mi?

Değerlendirme süreci için gerekli planlama yapılmış mı?

Programın dayandığı felsefe/felsefelerine uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları yer almakta mı?

Programın temel öğrenme yaklaşım/modeline uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları yer almakta mı?

Tüm öğrenme alanlarını kapsayan belirtke tablosu hazırlanmış mı?

Belirtke tablosunda yer alan öğrenme alanları ile ölçme araçları tutarlı mı?

Öğrencilerin giriş davranışları/hazırbulunuşluk özellikleri belirlenmiş mi?

Hedeflerin/kazanımların nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş mi?

Programda önerilen sınama durumları hedef/kazanımların yoklanmasında işe koşulacak uygunlukta mı?

Programda yer alan örnek sınama durumları ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun hazırlanmış mı?

Hedeflerin/kazanımların değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mı?

Ölçme Aracının Özellikleri ve Ölçülecek Özelliğe Uygunluğu

Programda yer alan ölçme araç ve yöntemlerine ilişkin örnekler yeterli mi?

Programda önerilen ölçme yöntem ve araçlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ilişkin açıklamalar yeterli mi?

Ölçme araçlarının kapsam geçerliliğini belirlemeye yönelik örnek belirtke tabloları yer almakta mı?

Programda önerilen ölçme yöntem ve araçları bireysel farklılıklar açısından uygun mu?

Ölçme yöntem ve araçları öğretmen ve öğrenci açısından uygulanması kolay ve ekonomik mi?

Ürün yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları yer almakta mı?

Sürece yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları yer almakta mı?

Bilişsel özelliklerin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği açıklanmış mı?

Duyuşsal özelliklerin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği açıklanmış mı?

Temel becerilerin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği açıklanmış mı?

Programda öğrencilerin hazırbulunuşluğunun tespitine yönelik ölçme yöntem ve araçları önerilmiş mi?

Öğrenci hazırbulunuşluğunu belirlemeye yönelik araçlar uygun mu?

Öğrenci gelişimi ve öğrenme düzeyini izlemeye yönelik ölçme yöntem ve araçları önerilmiş mi?

Öğrenci gelişimi ve öğrenme düzeyini izlemeye yönelik ölçme yöntem ve araçları uygun mu?

Öğrenci başarı-performans düzeyini belirlemeye yönelik ölçme yöntem ve araçları önerilmiş mi?

Öğrenci başarı-performans düzeyini belirlemeye yönelik ölçme yöntem ve araçları uygun mu?

Programda önerilen ölçme-değerlendirme etkinlikleri tüm öğretmen/bölge/koşul açısından gerçekleştirilebilir mi?

Not verme yöntemleri belirtilmiş mi?

Değerlendirme sonuçlarının nasıl kullanılacağı açıklanmış mı?

Program Değerlendirme ve Geliştirme

Programın izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik araştırmalar öngörülmüş mü?

Program değerlendirme çalışmaları planlanmış mı?

Programda değerlendirmelerde kullanılması gereken değerlendirme ölçütleri belirtilmiş mi?

Program değerlendirme ve geliştirme ekibi oluşturulmuş mu?

Program değerlendirme ve geliştirme komisyonlarında ilgili tüm taraf ve uzmanlar yer almış mı?

Program değerlendirme ve geliştirme ekibinin rolleri ve görev tanımları açıklanmış mı?

Program değerlendirme çalışmaları yapılmış mı?

Uzman kanısı ile program analizi/değerlendirilmesi yapılmış mı?

Programın etkililiği ile ilgili paydaşların (öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri, veli, eğitim sendikaları, vb.) görüşleri alınmış mı?

Program değerlendirme sonuçları dikkate alınarak program geliştirme çalışmaları yapılmış mı?

Tartışma ve Sonuç

Yukarıda da belirtildiği gibi program değerlendirme modellerinin eğitim programının tasarlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreçlerinde nasıl işe koşulması gerektiği, hangi ölçütlerin esas alınacağı konusunda net bir bilgiye rastlanmamaktadır. Bu eksiklikten hareketle program tasarım, program değerlendirme ve program geliştirme modeline ilişkin ölçütlerin belirlenmesine ilişkin ihtiyacın açık bir biçimde ortaya konulması ve konunun önemine dikkat çekilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmada şu ana kadar program değerlendirme modelleri ile ilgili olarak somut ve yol gösterici ölçütlerinin olmamasından kaynaklanan ve bir modelin uygulanabilir olma özelliğine ilişkin zayıflıkların giderilmesine yönelik bir yaklaşım ortaya konulmaya çalışılmıştır. Program tasarlama, program değerlendirme ve program geliştirmede işe koşulacak ölçütlerin oluşturulmasına yönelik yeni bir tartışma başlatmak, araştırmacıların dikkatini konuya yöneltmek ve araştırmacılara yol göstermek amacıyla tartışmalar DAPDEM üzerinden yapılmıştır. Bu çalışmanın bulguları üç ayrı aşamada uzman görüşleri, anket ve görüşme verilerine dayalı olarak DAPDEM'in ölçütlerini ortaya koymaktadır. Bu ölçütler eğitim programının beş temel boyutu ile ilgili özellikleri kapsamaktadır. Bu ölçütlerin bir program değerlendirme çalışmasında uygulanması söz konusu olduğunda, ölçütler; araştırma amacına, hedef kitle özelliklerine, programın özelliğine göre daha da detaylandırılarak kullanılabilir.

DAPDEM'e yönelik yapılmış olan program değerlendirme ölçütü belirlemesi çalışmasının hem modelin geliştirilmesine hem de ölçütlerin geliştirilmesine katkı getirdiği görülmektedir. Ancak bu modele ilişkin ortaya konulmuş değerlendirme ölçütlerinin hepsinin kullanılmadığı pek çok program değerlendirme çalışması yapılabilir. Örneğin programın sadece "Bağlam" boyutuna ilişkin değerlendirme yapılacaksa sadece "Bağlam" ölçütleri alınarak değerlendirme yapılabilir. Ayrıca "Bağlam" için geliştirilmiş ölçütlerin yeterli olmadığı durumda değerlendirme modelinin teorik yapısına bağlı kalınarak yeni ölçütler ilave edilerek araştırmalarda kullanılabilir. Geliştirilmiş ölçütler bir şablon olarak algılanmamalı ancak ölçüt geliştirme ya da ölçüt ilave etme özellikle gözlem ve uzman görüşlerine dayalı araştırmalarla yapılmalıdır.

Kaynakça

Anderson, L.W & Krathwohl D.R. (Ed.). (2001). *A Taxonomy of Learning, Teaching and Assessing, A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* (18.Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

----------. (2013). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* (20.Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Ertürk, S. (1973). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayınları: 9.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Ortaöğretim Projesi Eğitim Programları Reformu Yararlanıcı Değerlendirme Araştırması, Dünya Bankası ve Milli Eğitim Bakanlığı Ortak Projesi Raporu*. MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Yayınları. Nisan, Ankara.

Oliva, P. F. (1988). *Developing the Curriculum.* Second Edition. Boston: Scott, Foresman and Company.

Ornstein, A.C. & Hunkins, F.B. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues.* New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and Development***.** San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Saylor, J.G. & et.al. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stufflebeam, D. L. (1999). *Foundational Models for 21st Century Program Evaluation*. State of the Evaluation Art and Future Directions in Educational Program Evaluation Invited Symposium at the annual meeting of the American Educational Research Association; Montreal, Quebec, Canada**,** April 20.

Varış, F. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, 53.

Yazçayır, N., Selvi, K. ve Ö. Demirel. (2012). *Eğitim programlarının değerlendirme ölçütleri*, 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.

EK-1. ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ (Demirel, 2011)

GİRİŞ

Hazırlanan programın dayandığı belli bir felsefe var mı?

Hazırlanan programda belli bir öğrenme kuramı ya da kuramları temele alınmış mı?

Hazırlanan program için birey, toplum ve konu alanı açısından ihtiyaç analizi yapılmış mı?

Hazırlanan programın belli bir program modeli var mı?

Çalışma grubunda konu alanı uzmanlarının yanı sıra program geliştirme, ölçme-değerlendirme, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarına yer verilmiş mi?

Hazırlanan program için karar ve koordinasyon grubu oluşturulmuş mu?

Programın kullanma kılavuzu hazırlanmış mı?

HEDEF

Hedefler, sistematik ve tutarlı bir şekilde ifade edilmiş mi?

Hedefler, konu alanının özelliğine göre taksonomi ve aşamalılık ilkesine göre yazılmış mı?

Hedefler eğitim yoluyla gerçekleşebilir mi?

Hedefler, gözlenebilir, ölçülebilir özellikte mi?

Hedefler, işe vuruk mu? (Yaşamda kullanılabilir mi ya da toplumun gereksinimlerine uygun mu?)

Hedefler, davranışa dönüştürülmüş mü? (Öğrencilerin geliştirecekleri davranış cinsinden ifade edilmiş mi?)

Hedefler, öğrenci düzeyine uygun mu? (Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmış mı?)

Hedeflere uygun etkinlik örnekleri doğru olarak verilmiş mi?

Hedef –davranışlar (öğrencilerin geliştireceği davranışlar) hedefle tutarlı bir şekilde ifade edilmiş mi?

Hedef davranışlar/kazanımlar hedefle tutarlı bir şekilde ifade edilmiş mi?

İÇERİK

İçerik hedeflere uygun olarak hazırlanmış ve hedef ilişkisi kurulmuş mu? (Belirtke Tablosu verilmiş mi?)

İçerik analizi yapılmış mı? (İçerik Analiz Tablosuna yer verilmiş mi?)

İçerik düzenlemesi, konu alanına uygun yapılmış mı? (Doğrusal, Sarmal, Çekirdek ve diğerleri)

İçerik çağdaş bilgileri içeriyor mu? (Geçerli bilgilerle donanık mı?)

İçerik seçiminde, öğrencilerin ilgisi, bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mı? (Öğrenciler için anlamlı mı?)

SÜREÇ

Hedeflere uygun öğretme stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanılmış mı? (Verilen ders planı örneğinde bu ölçüt dikkate alınmış mı?)

Öğretme Stratejileri, yöntem ve tekniklerinin nasıl işe koşulduğu belirtilmiş mi?

Öğrenci merkezli etkinliklere örnekler verilmiş mi?

Dersin İşlenişine ilişkin verilen örnek, belirli bir hedef-davranışın kazandırılmasını temele alıyor mu? (Verilen örnekler, program hedefleri ile tutarlı mı?)

Etkinlik örnekleri programın vizyonuna uygun olarak planlanmış mı?

Hangi öğrenme kuramı ya da kuramlarının temele alındığı belirtilmiş mi?

Alternatif eğitim durumlarına yer verilmiş mi?

Kullanılacak araç-gereçler programın uygulanacağı bölge için kolay ulaşılabilir nitelikte mi?

Hedeflere uygun öğretim materyallerinin kullanımına yer verilmiş mi?

DEĞERLENDİRME

Programın ölçme-değerlendirme bölümü var mı?

Hedef-davranışların/kazanımların nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş mi?

Sınama durumlarına ilişkin verilen örnekler ilgili konularını ölçer nitelikte mi?

Sınama durumlarına verilen örnekler ilgili konuların davranışlarını ölçer nitelikte mi? Hedeflerin aşamalı sınıflama düzeyi ile örtüşüyor mu?

Düzey belirleme ve izlemeyi amaçlayan ölçme araçlarına yer verilmiş mi?

Hedeflerin Değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mı?

EK-2. ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ (Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Programlarını Değerlendirme Projesi'nde kullanılan ölçütler, 2012)

GİRİŞ/BAĞLAM

Hazırlanan programın dayandığı belli bir felsefe var mı?

Hazırlanan programda belli bir öğrenme kuramı ya da kuramları temele alınmış mı?

Programın kullanma kılavuzu hazırlanmış mı?

HEDEF

Hedefler/kazanımlar/yeterlilikler konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun ifade edilmiş mi?

Hedefler/kazanımlar/yeterlilikler öğrenci düzeyine göre uygun mu? (öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmış mı?)

Hedeflere/kazanımlara/yeterliliklere uygun etkinlik örnekleri doğru verilmiş mi?

İÇERİK

İçerik, hedeflere/kazanımlara/yeterliliklere uygun olarak hazırlanmış, hedef/ kazanım/ yeterlilik ve içerik ilişkisi kurulmuş mu? (Belirtke Tablosu verilmiş mi?)

İçerik düzenlemesi konu alanına uygun yapılmış mı? (doğrusal, sarmal, çekirdek, vd.)

İçerik seçiminde, öğrencilerin ilgisi, bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mı? (Öğrenciler için anlamlı mı?)

SÜREÇ

Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hedeflere/kazanımlara/yeterliliklere uygun mu ve bunların nasıl işe koşulduğu belirtilmiş mi?

Dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler öğrenci merkezli mi ve bunlar program hedefleri/kazanımları/yeterlilikleri ile tutarlı mı?

Öğretim materyalleri hedeflere/kazanımlara/yeterliliklere uygun mu ve programın uygulanacağı bölge için kolay ulaşılabilir nitelikte mi?

DEĞERLENDİRME

Hedef-davranışların/kazanımların/yeterliliklerin nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş mi?

Sınama durumlarına verilen örnekler ilgili konuların davranışlarını/kazanımlarını/ yeterliliklerini ölçer nitelikte mi? Hedeflerin aşamalı sınıflama düzeyi ile örtüşüyor mu?

Hedeflerin/kazanımların/yeterliliklerin değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mı?

EK-3. ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (Revize edilmiş ölçütler, 2013)

GİRİŞ/BAĞLAM

Program komisyonlarında ilgili tüm taraf ve uzmanlar yer almış mı?
Programın dayandığı belli bir felsefe var mı?
Programda belli bir öğrenme kuramı ya da kuramları temele alınmış mı?
Programın belli bir modeli var mı?
Programın ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmış mı?
Program çok disiplinli bir yaklaşımla hazırlanmış mı?
Programın öğeleri arasında bütünlük ve kaynaşıklık sağlanmış mı?
Programın kullanma kılavuzları hazırlanmış mı?

HEDEF/KAZANIM

Hedefler/kazanımlar için herhangi bir taksonomi belirlenmiş mi?
Hedefler/kazanımlar belirlenen taksonomi kural ve ilkelerine uygun olarak ifade edilmiş mi?
Hedefler/kazanımlar eğitim yoluyla gerçekleşebilir mi?
Hedefler/kazanımlar toplumun koşullarına ve gereksinimlerine uygun mu?
Hedefler/kazanımlar öğrenci düzey ve gereksinimlerine uygun mu?
Hedefler/kazanımlar program felsefesine uygun mu?
Hedefler/kazanımlar kendi içinde tutarlı mı?
Hedefler/kazanımlar ölçülebilir mi?
Hedefler/kazanımlar dersin amaçlarıyla tutarlı mı?
Program genel ve konu alanına yönelik temel becerileri kapsıyor mu?

İÇERİK

İçerik hedeflere/kazanımlara uygun olarak hazırlanmış mı?
İçerik-hedef/kazanım ilişkisini gösteren belirtke tabloları hazırlanmış mı?
İçerik analizi yapılmış mı?
İçerik düzenlemesi konu alanına uygun yapılmış mı? (doğrusal, sarmal, çekirdek ve diğerleri)
İçerik çağdaş bilgileri içeriyor mu? (Geçerli bilgilerle donanık mı?)
İçerik seçiminde öğrencilerin ilgisi, bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mı? (Öğrenciler için anlamlı mı?)
İçerik konu alanı ile ilgili tüm önemli konuları kapsıyor mu?
Programda hedef/kazanım-içerik ve zamanlama tabloları var mı?
İçerik seçiminde ölçütler dikkate alınmış mı? (nitelik, evrensellik, verimlilik, eğitsel gereklilik vb.)
İçerik düzenlemesinde ilkelere uyulmuş mu? (somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora vb.)
İçeriğin sınıflara yatay ve dikey dağılımı uygun mu?

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hedef/kazanımlara uygun mu?
Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin nasıl işe koşulduğu belirtilmiş mi?
Öğrenme-öğretme etkinlikleri uygun mu? (süre, gerçekleştirilebilirlik, hedef/kazanımlara uygunluk vb.)
Öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmiş mi?
Alternatif eğitim durumlarına yer verilmiş mi?
Hedeflere uygun öğretim materyallerinin kullanımına yer verilmiş mi?
Kullanılacak öğretim materyalleri programın uygulanacağı bölge ve okullar için kolay ulaşılabilir nitelikte mi?
Programda önerilen öğretme-öğrenme yaklaşımları konu alanına uygun ve etkili mi?
Eğitim durumlarında bireysel farklılıklar dikkate alınmış mı?
Geçerli öğretim ilkelerinin uygulanması önerilmiş mi?
Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrencilerin düzeyine uygun mu? (hazırbulunuşluk, ilgileri, bilişsel, duyuşsal ve devinsel özellikler vb.)
Öğretme ve öğrenme yaşantılarında dikey ve yatay kaynaşıklık sağlanmış mı?
Öğretme-öğrenme sürecinde temel yaşam becerileri desteklenmiş mi?
Örnek etkinlik planları ve ders planları var mı?

DEĞERLENDİRME

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterli mi?
Hedeflerin/kazanımların nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş mi?
Sınama durumlarına verilen örnekler ilgili konuların hedef-davranışlarını/kazanımlarını ölçer nitelikte mi?

Ürün ve sürece yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları yer almakta mı?
Düzey belirleme ve izlemeyi amaçlayan ölçme araçlarına yer verilmiş mi?
Temel becerilerin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği açıklanmış mı?
Hedeflerin/kazanımların değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mı?

EK-4a. ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

DERS:	**Mevcut Durum Analizi**		
ÖLÇÜTLER			
BAĞLAM- 2. Programın Felsefesi/Programın Felsefi Temelleri	**Evet**	**Kısmen**	**Hayır**
B2.1: Programın dayandığı eğitim felsefe/felsefeleri var mı?	X		
B2.2: Programın dayandığı felsefe/felsefeler toplumun başat felsefesini yansıtmakta mı?			X
B2.3:Programın dayandığı felsefe/felsefelerin temel yapıları ve programla ilişkileri açıklanmış mı?		X	

NOT: Değerlendirmede ilgili ölçütün programda yer alma durumunu (X) işareti ile belirleyiniz.

EK-4b. ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

DERS:	**Eski ve Yeni Programın Analizi**	
ÖLÇÜTLER		
BAĞLAM- 1. Program Geliştirme Çalışma Grupları	**Eski**	**Yeni**
B1.1: Program karar ve koordinasyon grubu ilgili tüm tarafların temsilcilerini kapsıyor mu? (Milli Eğitim Bakanlığı, üniversite, sivil toplum ve meslek temsilcileri var mı?)	⊥	+
B1.2: Program çalışma grubu ilgili uzman kişileri kapsıyor mu? (Eğitimde program geliştirme, eğitimde ölçme ve değerlendirme, üniversiteden ilgili konu uzmanları var mı?) (İlgili konu-alanı öğretmenleri-uygulayıcılar yeterli mi?)	⊥	+
B1.3: Program danışma kurulu (Eğitim Felsefesi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Teknolojisi vb. alt bilim dalları ile ilgili kurul) oluşturulmuş mu?/var mı?	—	+
B1.4: Program geliştirme çalışma gruplarının danışmanı ya da grup yürütücüsü eğitimde program geliştirme uzmanı mı?	—	+

NOT: Değerlendirmede kullanılan işaretlerin anlamı aşağıdaki gibidir.
(+) İlgili ölçüt programda tamamen kapsanmaktadır.
(⊥) İlgili ölçüt programda kısmen yer almaktadır.
(—) İlgili ölçüt programda yer almamaktadır.

EK-4c. ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

DERS:
ÖLÇÜTLER
BAĞLAM-3. Programın Öğrenme Kuramları Temelleri
B3.1: Programda belli öğrenme kuramı ya da kuramları temele alınmış mı?
Görüşler:
B3.2: Programın dayandığı öğrenme kuram/kuramları programda açık olarak belirtilmiş mi?
Görüşler:
B3.3: Öğrenme kuram/kuramları program felsefesi ile tutarlı mı?
Görüşler:

NOT: Değerlendirme görüşlerinizi ilgili ölçütün altında yer alan "görüşler" kısmına belirtiniz.

Extended Abstract

Curriculum evaluation has become a key concept for the design, implementation and development of curriculum. Curriculum evaluation studies are carried out for different purposes and thus focus on differing components of curriculum. For this reason, there are different approaches and models to curriculum evaluation. Stufflebeam (1999) notes that there are 22 different curriculum evaluation models. One of these curriculum evaluation models is Demirel Analytical/Beneficiary Curriculum Evaluation Model-DACEM. The model was developed by Demirel in Turkey in 2006. There are two basic dimensions of the model: curriculum analysis and stakeholder/beneficiary views. First dimension includes analysis of curriculum that is the evaluation of written materials related to curriculum. In the second dimension, the aim is to evaluate the perceptions of the stakeholders affected by the curriculum. The model includes data sources for both dimensions and continuous development even after the curriculum evaluation via research and development (R&D) studies.

Demirel also developed "Curriculum Evaluation Criteria" which is in compliance with the Curriculum Evaluation Model. These criteria are the criteria related to the context, objectives/attainments, content, teaching-learning and assessment dimensions that are included in the first stage of the curriculum evaluation model of curriculum. In this study, an attempt has been made to review and revise the curriculum evaluation criteria of DACEM (Demirel, 2002) to overcome any obstacles related to the applicability of curriculum evaluation models The updating and development of evaluation criteria in the DACEM was carried out consecutively in three basic stages during the evaluation of the general and vocational secondary education curricula implemented in Turkey between August 2011 and January 2012.

In the first phase of this evaluation study, a qualitative research design - document analysis was used and old/previous and new/current curricula were evaluated and compared. In doing so the "Curriculum Evaluation Criteria" of the Demirel Analytical Curriculum Evaluation Model were utilized. There are 37 criteria in the original structure of the curriculum evaluation model. However, in the curriculum evaluation study, the criteria were reviewed by the curriculum development specialists and reduced to a total of fifteen because the number of criteria were considered too high. The comparative document analysis of new and previous secondary education curricula in the research was carried out in line with these criteria. Thus, the efficiency, effectiveness and validity of the criteria made use of in this research study were tested by the research. The need for revision of the "Curriculum Evaluation Criteria" tested within the scope of the project has emerged.

As pointed out in the literature reviewed, there is no clear information about how and which criteria to be used in the curriculum development and evaluation models. It is also important to emphasize the need for clarification of the need for determining the criteria for curriculum design, curriculum evaluation and curriculum development models, and the importance of this issue. For these reasons, the "Curriculum Evaluation Criteria" used in the curriculum evaluation study was revised twice by the curriculum development specialists. In order to determine whether this update was effective and efficient, more field experts were consulted and criteria were redefined. The final list of criteria was specified in the Entry/Context dimension; Curriculum development working groups, philosophical foundations of the curriculum, psychological foundations of the curriculum, curriculum design, curriculum development model, needs analysis and curriculum implementation guidelines.

As for the target/attainments dimension; the targets of the curriculum relationship to the targets in the vertical dimension and the features of the curriculum targets in the horizontal dimension were defined in the subtitles. Criteria in content dimension; in content selection and content regulation learning-teaching process dimension, in theoretical bases, learning-teaching activities, learning-teaching approach, strategy, methods and techniques and teaching technology and materials subheadings were written. Measurement-evaluation dimension also included general information, features of measurement tools, conformity with features to be measured, and criteria under curriculum evaluation and development subheadings. This study, in which Demirel's "Curriculum

Evaluation Criteria" in the scope of DACEM was revised, tried to put forward an approach to eliminate the weaknesses related to the applicability of a model due to lack of concrete and guiding criteria related to curriculum evaluation models.

12. SAYI HAKEM LİSTESİ

Prof. Dr. Cennet Engin Demir	Ortadoğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Liliana Ezechil	Pitesti University - Romania
Prof. Dr. Yücel Gelişli	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan Köse	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin Semerci	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Taşdemir	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Birsen Bağçeçi	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Altay Eren	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. İlke Evin Gencel	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Kerim Gündoğdu	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Gürcü Erdamar Koç	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hünkar Korkmaz	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Necla Köksal	Pamukkale Üniversitesi
Doç.Dr. Alper Başbay	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan Küçükoğlu	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Rüçhan Özkılıç	Uludağ Üniversitesi
Doç.Dr. Hasan Hüseyin Şahan	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Gülsen Ünver	Ege Üniversitesi
Doç.Dr. Ruken Akar Vural	Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç.Dr. Mükerrem Taş	Çukurova Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. Özlem Kaf Hasırcı	Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Senar Alkın Şahinz	Dumlupınar Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. Banu Yücel Toy	Yıldız Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nihal Tunca	Dumlupınar Üniversitesi

THE LIST of REVIEWERS for ISSUE 12

Prof. Dr. Cennet Engin Demir	Middle East Technical University
Prof. Dr. Liliana Ezechil	Pitesti University - Romania
Prof. Dr. Yücel Gelişli	Gazi University
Prof. Dr. Erdoğan Köse	Mehmet Akif Ersoy University
Prof. Dr. Çetin Semerci	Bartın University
Prof.Dr. Mehmet Taşdemir	Ahi Evran University
Assoc.Prof. Dr. Birsen Bağçeçi	Gaziantep University
Assoc.Prof. Dr. Altay Eren	Abant İzzet Baysal University
Assoc.Prof. Dr. İlke Evin Gencel	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc.Prof. Dr. Kerim Gündoğdu	Adnan Menderes University
Assoc.Prof. Dr. Gürcü Erdamar Koç	Gazi University
Assoc.Prof. Dr. Hünkar Korkmaz	Hacettepe University
Assoc.Prof. Dr. Necla Köksal	Pamukkale University i
Assoc.Prof.Dr. Alper Başbay	Ege University
Assoc.Prof. Dr. Adnan Küçükoğlu	Atatürk University
Assoc.Prof. Dr. Rüçhan Özkılıç	Uludağ University
Assoc.Prof. Dr. Hasan Hüseyin Şahan	Balıkesir University
Assoc.Prof. Dr. Gülsen Ünver	Ege University
Assoc.Prof. Dr. Ruken Akar Vural	Adnan Menderes University
Assist. Prof. Dr. Mükerrem Taş	Çukurova University
Assist. Prof..Dr. Özlem Kaf Hasırcı	Çukurova University
Assist. Prof. Dr. Senar Alkın Şahin	Dumlupınar University
Assist. Prof. Dr. Banu Yücel Toy	Yıldız Teknik University
Assist. Prof. Dr. Nihal Tunca	Dumlupınar University

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 Kaynaklar kısmındaki **referanslar 10 punto** olmalıdır.

Metin uzunluğu geniş özet hariç **15 sayfayı** geçmemelidir. **Makale şablonu** dergimizin internet adresinden indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılabilir.

1. Başlık

Makalenin başlığı 14 punto büyüklüğünde, yanlızca 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 unvanı, çalıştığı yer, e – posta, varsa araştırmanın yapıldığı üniversite, laboratuvar ya da kuruluşun açık adı dipnotta özel imle (*) belirtilmelidir.

2. Öz

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

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

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

3. Bölümler ve Alt Bölümler

Bölüm başlıkları yalnızca ilk harf büyük , koyu ve ortalanmış, alt başlıklar ise yalnızca ilk harf büyük, koyu, italik ve sola dayalı (ayni 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 Kaynakçadan 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 6 (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** 15 **sayfayı geçmemelidir.** Geniş özet ayrıca kelime sayısı sınırlılıklarına uyulup uyulmadığına göre de değerlendirilecektir.

Bununla ilgili ayrıntılı açıklama ayrıca, **Makale Şablonu**nun en son kısmında yeralmaktadır. Makale şablonu dergimizin internet adresinden (www.ijocis.net) 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 **15 pages,** excluding the indicative summary.

1. Title

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

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

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

2. Abstract

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

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

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

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

Titles should be bold and centered, and use uppercase letter for the first letter of the words givenin 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 a 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

The table titles and table numbers should appear on top of the table and aligned to the left. The content of the 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. Nothing must be written to the left or right side of tables. Tables must be prepared 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 6 (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 Summary

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

The extended summary must be written in " **Palatino Linotype**" font, size 10. This summary must not include subheadings (for example, Introduction etc.); 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 summary will also be evaluated considering whether or not the guidelines for the word-limit of extended summary have been followed**.**

Detailed information about extended summary is also given in the last part of the Article Template. An article template can be downloaded from the journal website (www.ijocis.net).