

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Baş Editörden

Editor in Chief..... v

Effect of undergraduate education on the educational philosophies of prospective teachers: A longitudinal study

Lisans eğitiminin öğretmen adaylarının eğitim felsefesine etkisi: Boylamsal bir çalışma

Ahmet DOĞANAY, Mediha SARI 01

The family involvement in different early childhood curricula and approaches in the world

Dünyadaki farklı erken çocukluk eğitimi program ve yaklaşımlarında aile katılımı

Canısu YILDIZ, Mine Canan DURMUŞOĞLU 23

Achievement emotions, epistemic curiosity, and graded performance of undergraduate students in English preparatory classes

İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin başarı duyguları, bilgiye yönelik merak ve ders başarısı

Alev ELMALI ÖZSARAY, Altay EREN..... 39

Teacher views on the curriculum of elementary school third grade science course

İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri

Tarık BAŞAR, Esed YAĞCI..... 59

Developing protective factor scale for classroom teachers: A validity and reliability study

İlkokul öğretmenleri için koruyucu faktör ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması

Nurtaç ÜSTÜNDAĞ, Didem AYDOĞAN, Ruken AKAR VURAL 83

Didactic in continental European pedagogy: An analysis of its origins and problems

Kıta Avrupası pedagojisinde didaktik: Temelleri ve problemleri üzerine bir inceleme

Harun SERPİL, Sümer AKTAN 111

Information technology teachers' perceived roles and status

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin algılanan rolleri ve statüleri

Serdar ÇİFTÇİ, Meltem ÇENGEL, Barış ÖZKAYA..... 135



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*

Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi / International Journal of Curriculum and Instructional Studies

Cilt/Volume: 8 Sayı/Issue: 1

ISSN: 2146-3638

CİLT/VOLUME: 8 SAYI/ISSUE: 1 HAZİRAN/JUNE 2018 ISSN: 2146-3638



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: 8

SAYI/ISSUE: 1

HAZİRAN/JUNE 2018

ISSN: 2146-3638



ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

IJOCIS is peer reviewed and published semiannually (June and December)	Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 2 kez yayımlanan hakemli bir dergidir.
Sponsor EPÖDER	Sponsoru EPÖDER
Owner Prof. Dr. Özcan Demirel	Sahibi Prof. Dr. Özcan Demirel
Co-Editor Prof. Dr. Kıymet Selvi	Baş Editör Prof. Dr. Kıymet Selvi
Editors Prof. Dr. Cecilia Mercado Assoc. Prof. Dr. Gülsen Ünver Prof. Dr. Kerim Gündoğdu	Editörler Prof. Dr. Cecilia Mercado Doç. Dr. Gülsen Ünver Prof. Dr. Kerim Gündoğdu
Editorial Assistants PhD. A. Selcen Arslangilay MEd. Gülçin Gülmez Assist. Prof. Dr. Melis Yeşilpınar Uyar	Yardımcı Editörler Dr. A. Selcen Arslangilay Uz. Gülçin Gülmez Dr. Melis Yeşilpınar Uyar
Cover Design Veysel Şaylı	Kapak Tasarımı Veysel Şaylı
Design Ayşe Nur Yıldırım	Dizgi Ayşe Nur Yıldırım
Publication Sonçağ Yayıncılık Matbaacılık Reklam San Tic. Ltd. Şti. İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 İskitler - Ankara	Baskı Sonçağ Yayıncılık Matbaacılık Reklam San Tic. Ltd. Şti. İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 İskitler – Ankara
This journal is indexing by ULAKBİM Akademia Sosyal Bilimleri Indexi (ASOS), ACAR index, Akademik dizin and Scientific Indexing Services.	Bu dergi, ULAKBİM, Akademia Sosyal Bilimleri Indexi (ASOS), Akademik Araştırmalar İndeksi (ACAR), Akademik dizin ve Scientific Indexing Services (SIS) tarafından taranmaktadır.

Karanfil/2 Sokak No: 45 Kızılay - ANKARA

+90 532 361 9318

+90 312 431 3738

<http://www.ijocis.org>



ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

Proofreading Editors

Lec. Bülent Alan
Assist. Prof. Dr. Cevdet Epcacan
Assoc. Prof. Dr. Dilara Demirbulak

Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Ok
Prof. Dr. Berit Karseth
Prof. Dr. Eero Ropo
Assist. Prof. Dr. Esed Yağcı
Prof. Dr. Liliana Ezechill
Prof. Dr. Lynn Davies
Assoc. Prof. Dr. Melek Demirel
Assist. Prof. Dr. Nevriye Yazçayır
Assist. Prof. Dr. Suat Pektaş
Prof. Dr. William Doll

Redaksiyon Editörleri

Okt. Bülent Alan
Doktor Öğretim Üyesi Cevdet Epcacan
Doç. Dr. Dilara Demirbulak

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Ok
Prof. Dr. Berit Karseth
Prof. Dr. Eero Ropo
Doktor Öğretim Üyesi Esed Yağcı
Prof. Dr. Liliana Ezechill
Prof. Dr. Lynn Davies
Doç. Dr. Melek Demirel
Doktor Öğretim Üyesi Nevriye Yazçayır
Doktor Öğretim Üyesi Suat Pektaş
Prof. Dr. William Doll

The List of Reviewers For 8(1)

Title, Name-Surname	University
Prof. Dr. Altay Eren	Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Yavuz Erişen	Yıldız Teknik University
Prof. Dr. Hülya Güvenç	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz	Lefke Avrupa University
Prof. Dr. Erdoğan Tezci	Balıkesir University
Assoc. Prof. Dr. Abdullah Adıgüzel	Düzce University
Assoc. Prof. Dr. Erdal Bay	Gaziantep University
Assoc. Prof. Dr. Dilara Demirbulak	Yeditepe University
Assoc. Prof. Dr. Gürcü Erdamar	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. İlke Evin Gencil	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Canay İşcan	Ankara University
Assoc. Prof. Dr. Sinan Koçyiğit	Atatürk University
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Kotaman	Harran University
Assoc. Prof. Dr. Necla Köksal	Pamukkale University
Assoc. Prof. Dr. Ramazan Sağ	Mehmet Akif Ersoy University
Assoc. Prof. Dr. Hale Sucuoğlu	Dokuz Eylül University
Assoc. Prof. Dr. Banu Yücel Toy	Yıldız Teknik University
Assoc. Prof. Dr. Ömer Faruk Vural	Sakarya University
Assoc. Prof. Dr. Meltem Gökdağ Baltaoğlu	Dokuz Eylül University
Assist. Prof. Dr. İlker Cırık	Mimar Sinan Güzel Sanatlar University
Assist. Prof. Dr. Zeynep Demirtaş	Sakarya University
Assist. Prof. Dr. Nevriye Yazçayır	Gazi University
Assist. Prof. Dr. Derya Göğebakan Yıldız	Celal Bayar University
Assist. Prof. Dr. Bünyamin Yurdakul	Ege University
Dr. Gülçin Saraçoğlu	Gazi University
Dr. Özgür Ulubey	Muğla Sıtkı Koçman University

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Kımet SELVİ

Editor in Chief

Baş Editörden V

Ahmet DOĞANAY, Mediha SARI

Effect of undergraduate education on the educational philosophies of prospective teachers:

A longitudinal study

Lisans eğitiminin öğretmen adaylarının eğitim felsefesine etkisi: Boylamsal bir çalışma 01

Cansu YILDIZ, Mine Canan DURMUŞOĞLU

The family involvement in different early childhood curricula and approaches in the world

Dünyadaki farklı erken çocukluk eğitimi program ve yaklaşımlarında aile katılımı23

Alev ELMALI ÖZSARAY, Altay EREN

Achievement emotions, epistemic curiosity, and graded performance of undergraduate students
in English preparatory classes

İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin başarı duyguları, bilgiye yönelik merakı ve ders başarısı39

Tarık BAŞAR, Esed YAĞCI

Teacher views on the curriculum of elementary school third grade science course

İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri59

Nurtaç ÜSTÜNDAĞ, Didem AYDOĞAN, Ruken AKAR VURAL

Developing protective factor scale for classroom teachers: A validity and reliability study

İlkokul öğretmenleri için koruyucu faktör ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması83

Harun SERPİL, Sümer AKTAN

Didactic in continental European pedagogy: An analysis of its origins and problems

Kıta Avrupası pedagojisinde didaktik: Temelleri ve problemleri üzerine bir inceleme111

Serdar ÇİFTÇİ, Meltem ÇENGEL, Barış ÖZKAYA

Information technology teachers' perceived roles and status

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin algılanan rolleri ve statüleri135

From the Editor in Chief

Beginning with this issue, “International Journal of Curriculum and Instructional Studies” continues its publication life with a new format. Doi number has been obtained with this issue. Besides, our journal has been indexed in Google Academic and we have applied for the other indices.

In this issue, the names of the authors who contributed to our journal along with the titles of their articles are as follows: Ahmet DOĞANAY and Mediha SARI “Effect of Undergraduate Education on the Educational Philosophies of Prospective Teachers: A Longitudinal Study”, Cansu YILDIZ and Mine Canan DURMUŞOĞLU “The Family Involvement in Different Early Childhood Curricula and Approaches in the World”, Alev ELMALI ÖZSARAY and Altay EREN “Achievement Emotions, Epistemic Curiosity, and Graded Performance of Undergraduate Students in English Preparatory Classes”, Tarık BAŞAR and Esed YAĞCI “Teacher Views on the Curriculum of Elementary School Third Grade Science Course”, Nurtaç ÜSTÜNDAĞ, Didem AYDOĞAN and Ruken AKAR VURAL “Developing Protective Factor Scale for Classroom Teachers: A Validity and Reliability Study”, Harun SERPİL and Sümer AKTAN “*Didaktik* in Continental European Pedagogy: An Analysis of Its Origins and Problems”, Serdar ÇİFTÇİ, Meltem ÇENGEL and Barış ÖZKAYA “Information Technology Teachers’ Perceived Roles and Status”.

We would like to express our gratitude to all authors who shared their studies in our journal and would like to thank to the referees who scrutinized all articles. We are also grateful for our honorable Editor Prof. Dr. Özcan DEMIREL and Deputy Editors Prof. Dr. Melek DEMIREL and Prof. Dr. Ahmet OK, English Proofreader Assoc. Prof. Dr. A. Cendel KARAMAN and Turkish Proofreader Assoc. Prof. Dr. Neşe TERTEMİZ for their valuable contribution for the publication of our journal’s issues 1-7. We would also like to thank our members of the Editorial Board.

The 6th International Congress on Curriculum and Instruction will be held in 11-12-13 October 2018 with the partnership of Kars Kafkas University, Faculty of Education and we look forward to seeing you at the congress. I call on all educators who work in the field of curriculum and instruction both in Turkey and all around the world to submit scientifically high-quality and original studies to our journal and wish happiness and success.

With my best regards

Prof. Dr. Kıymet SELVİ

Baş Editörden

“Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi”, bu sayıdan itibaren yeni bir formatta yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayıdan itibaren Doi numarası alınmıştır. Ayrıca dergimiz Google Akademik tarafından taranmaya başlanmış, diğer indekslere de başvuru yapılmıştır.

Bu sayıda; Ahmet DOĞANAY ve Mediha SARI “Lisans Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesine Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma”, Cansu YILDIZ ve Mine Canan DURMUŞOĞLU “Dünyadaki Farklı Erken Çocukluk Eğitimi Program ve Yaklaşımlarında Aile Katılımı”, Alev ELMALI ÖZSARAY ve Altay EREN “İngilizce Hazırlık Sınıflarındaki Öğrencilerin Başarı Duyguları, Bilgiye Yönelik Merakı ve Ders Başarısı”, Tarık BAŞAR ve Esed YAĞCI “İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri”, Nurtaç ÜSTÜNDAĞ, Didem AYDOĞAN ve Ruken AKAR VURAL “İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Harun SERPİL ve Sümer AKTAN “Kıta Avrupası Pedagojisinde Didaktik: Temelleri ve Problemleri Üzerine Bir İnceleme”, Serdar ÇİFTÇİ, Meltem ÇENGEL ve Barış ÖZKAYA “Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Algılanan Roller ve Statüleri” başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır.

Çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere içten teşekkürlerimizi sunuyoruz. Dergimizin 1-7. sayılarına katkı veren sayın editörümüz Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Editör Yardımcılarımız Prof. Dr. Melek DEMİREL ve Prof. Dr. Ahmet OK, İngilizce Dil Editörümüz Doç. Dr. A. Cendel KARAMAN ve Türkçe Dil Editörümüz Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ’e dergimizin yayınlanması için yapmış oldukları titiz çalışmaları ve göstermiş oldukları katkılarından dolayı çok teşekkür ediyoruz. Ayrıca dergi Yayın Kurulu üyelerine de teşekkür ediyoruz.

11-12-13 Ekim 2018 tarihlerinde Kars Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile ortaklaşa düzenlenecek olan 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresine sizleri beklemekteyiz. 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 sağlık ve başarılar diliyorum.

Esenlik dilekleriyle

Prof. Dr. Kıymet SELVİ

Effect of undergraduate education on the educational philosophies of prospective teachers: A longitudinal study

Ahmet Doğanay ^a, Mediha Sarı ^{**a}

^a Çukurova University, Faculty of Education, Adana/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2018.001

Article History:

Received 21 February 2018
Revised 04 April 2018
Accepted 25 April 2018
Online 30 June 2018

Keywords:

Educational philosophy,
Philosophy preference,
Prospective teachers.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of this study is to determine the change occurred in educational philosophies of prospective teachers in the process of a four-year undergraduate education. This study was designed as a longitudinal panel study. The sample of the study consists of 323 prospective teachers from Çukurova University Faculty of Education. In analyzing the data gathered by means of Philosophy Preference Assessment Form, one-way ANOVA for repeated measures and two-way ANOVA for mixed measures were used. According to the results, while there was a decrease in the perennialism and idealism, there was an increase in existentialism philosophical understandings of the prospective teachers from the 1st year towards the 4th year; and there were no significant changes in other philosophical understandings.

Lisans eğitiminin öğretmen adaylarının eğitim felsefesine etkisi: Boylamsal bir çalışma

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2018.001

Makale Geçmişi:

Geliş 21 Şubat 2018
Düzeltilme 04 Nisan 2018
Kabul 25 Nisan 2018
Çevrimiçi 30 Haziran 2018

Anahtar Kelimeler:

Eğitim felsefesi,
Felsefi tercih,
Öğretmen adayları.

Makale Türü:

Özgün Makale

Öz

Araştırmanın amacı, eğitim fakültesindeki dört yıllık öğrenim sürecinde, öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde oluşan değişimin incelenmesidir. Çalışma, boylamsal panel araştırması modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 323 öğretmen adayından oluşmaktadır. "Felsefi Tercih Değerlendirme Formu" ile toplanan verilerin analizinde yinelenmiş ölçümler için tek faktörlü ANOVA ile karışık ölçümler için ANOVA kullanılmıştır. Bulgulara göre öğretmen adaylarının daimicilik ve idealizm puan ortalamalarında birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir düşüş yaşanırken varoluşçuluk puan ortalamalarında yükseliş görülmekte; diğer felsefi anlayışlarda ise anlamlı bir değişim bulunmamaktadır.

* Author: adoganay@cu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8482-225X>

** Author: msari@cu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1663-648X>

Introduction

Despite the fact that various factors such as family, friends, and media have effects on individuals' development processes, schools have meanings much beyond these factors since they are institutions which give education professionally. Teachers are the main actors of the professional education services in schools. Characteristics of the type of people to be developed are indicated by teachers' professional knowledge and skills as well as their attitudes and values about education, school, and information; namely their educational philosophies. Hence, there is a consensus among educators about the fact that teachers' values and beliefs about education and learning affect the teaching practices (Austin & Reinhardt, 1999; Brown & Rose, 1995; Ediger, 2000; Elisasser, 2008; Kagan, 1992; Nespor, 1987). Philosophical view and understanding enable teachers to have a look at the outcomes of their decisions about education, learning and teaching from a wider perspective (Roosevelt, 2011). In order for teachers to make the right decisions about classroom practices, they should be aware of what they are doing and why they are doing so, which requires a solid philosophical approach (Winch, 2012).

According to Ertürk (1988, p.11), education philosophy as a product is a series of values and a system of premises which are used as a base in guiding and evaluating the practices; and educational philosophy as a process is a pursuit for reaching the "whole" in education by constantly investigating these values and premises in a critical way. Kumral (2014) sees education philosophy as ideas about all school-related dimensions and processes and efforts to explain these ideas. Teachers' education philosophy is formed by teachers' beliefs, views and values about how they should educate students and what the aim and content of education should be. Teaching practices in every school are affected by teachers' beliefs about school and teaching (Livingston, McClain & DeSpain, 1995). Gutek (1995) also states that the method and style chosen by the teacher is affected by philosophy, political theory, religion, art and literature. Questions such as

- What kind of a teacher should I be?
- What should I prioritize in education?
- How should I view students?
- How should I approach knowledge and how should I conceptualize it? Form base for the philosophical approach that should be developed in teachers.

What philosophical approaches could teachers have? An analysis of the related literature indicates the main educational approaches as perennialism, essentialism, progressivism, re-constructionism (Demirel, 1999; Ornstein & Hunkins, 2014; Keleş, 2013; Sönmez, 1996), and existentialism (Sönmez, 1996; Weshah, 2013). Wiles and Bondi (1984), in the Philosophy Preference Assessment Form they developed in order to investigate teachers' philosophical preferences, mentioned educational philosophies as perennialism, idealism, realism, experimentalism, and existentialism. When this form was adapted to Turkish by Doğanay and Sarı (2003), they were faithful to the original form. Despite the fact that researchers know that perennialism approach is based on idealism and realism, interfering with these five dimensions defined in the original study by Wiles and Bondi seemed inappropriate. As data were collected using this data collection tool, the education philosophies were dealt in line with the framework defined by Wiles and Bondi. However, the main drawback in this concept in terms of the Turkish national education system is that it did not include any items related to the constructivist philosophy, which has been used as a base in the curricula and practices in recent years. The data collection tool in question is not a scale; it is a form that enables to express views, which made it possible to add items reflecting constructivist views. In line with this, as the other educational philosophies were represented with 8 items for each, constructivist philosophy was also represented with eight items. Identification of the items to be included in the data collection tool initially started with review of the related literature (Aldridge, Fraser & Taylor, 2000; Aydın, 2007; Brooks & Brooks, 1993; Defhlefs, 2002; Fosnot 1996; Hove & Berv, 2000; Kim, Fisher, Fraser, 1999; Marzano, 2000; Merrill, 1991; Olsen, 2000; Taylor, Fraser & Fisher, 1997; Yager, 1991) and identification of the statements that reflected the fundamental principles of this philosophy. The identified principles were analyzed by five experts in the field of Education Programs and Instruction; eight items were chosen in line with these experts' feedback. Brief information about these philosophical thoughts is as follows:

Perennialism: Perennialism, which highlights traditional values, sees the goal of education as developing students' mind and morality (Ornstein & Hunkins, 2014, p.52). For perennialists, as people have unchangeable nature, the real education should also be universal and unchangeable (Gutek, 2001, p.306). Students should be provided with knowledge and values that are valid every time and everywhere; therefore, importance should be given to the instruction of classics (Demirel, 2002, p.24-25).

Idealism: Idealist educators, who believe that the good, right and beautiful are basically the same every time and everywhere, they have an educational understanding that is based on the truths that derive from religious, philosophical, historical, literal and artistic products. According to this approach, education is a process of grounding and developing the potential in people, and learning is a stimulation process which makes students recall the truth in their minds (Gutek, 2001, p.33-34). While the main role of school is to provide education and instruction, pursue knowledge, and develop mind, the main duty of the idealist teacher is to help young students about their mental development (Büyükdüvenci, 1988).

Realism: According to realists, who claim that human knowledge exists independently and is real (Tozlu, 1997, p.50), mind gets information from the world instead of creating its own world; and instruction of real world knowledge to students is the duty of the teacher, who has the initiative and who decides what information students will learn (Büyükdüvenci, 1989). Information about all disciplines should reflect reality, be organized, and the content should be designed according to the students' development, readiness, and learning and teaching principles (Sönmez, 1996, p.95). While students are given the information required for expertise, classroom environments should be designed in a regular and strictly disciplined way like in the nature (Wiles and Bondi, 1984, p.52).

Experientialism (Progressivism): According to Dewey, one of the pioneers of this philosophy, schools and classrooms are the smallest social models where teachers work together and find solutions to the problems they encounter altogether (Kale, 2009, p.321). Statements such as always being open to growth, realizing and sustaining democracy, balancing both society and person, using scientific methods, recognizing no information as certain truth, improving students' minds and potential abilities through their own experiences, and teaching thinking are among the main educational goals of this philosophy (Sönmez, 1991, p.107). The teacher, whose main duty is to guide students, should regulate educational settings and in these settings encourage students to collaborate rather than compete (Demirel, 2002, p.27). Progressivists reject memorization, teacher and course book authority, and threat and beating as discipline; they also emphasize learner-centeredness and highlight activities and experiences rather than verbal and mathematical skills (Ornstein & Hunkins, 2014, p.62).

Existentialism: According to existentialists, nature of knowledge depends on the individual's personal experiences; people form their ideas and thoughts based on their previous knowledge and experiences (Malik & Akhter, 2012). According to existentialists, who perceive education as an activity which enables people to experience success, failure, the ugly and beautiful, war, complexity, and pain honestly without exaggerating, people should choose and regulate their educational experiences by themselves and be responsible for bearing the consequences of these experiences (Sönmez, 1991, p.131, p.135). Students should be seen as individuals at school, and they should be allowed to take active roles in the formation of their own education; the teacher and student should work together in order to shape learning. In this philosophy, the education program does not include a set of rules or directions that should be followed. Students should have the right to decide what is worth learning; the teacher should decide on the thing that should be most beneficial for students to learn (Malik & Akhter, 2012).

Constructivism: This approach, which is related to the nature of knowledge and learning (Hove and Berv, 2000), has become an influential philosophical thought that has affected educational practices since 1990s (Marzano, 2000; Brooks & Brooks, 1993). According to constructivists, learning happens in mind as a result of the interaction of previous knowledge and experiences and new information and experiences (Defhlefs, 2002). Merrill (1991) states that this process is a personal interpretation of the outer world. Constructivism gives importance to the learning process rather than the learning product, and in this process teachers have duties such as creating conditions that motivate students, creating problem situations, stimulating students' prior knowledge, and forming a social environment which supports positive attitudes towards learning to learn (Olsen, 2000). Aydın (2007, p.63) states that the constructivist approach, with its views about existence, involves deep disengagements from the traditional approach, information and value and reports that the most important of all these disengagements is the emphasis on subjectivity of information in a way that blunts the objectivity. In their undergraduate education or professional processes teachers might adopt one or more of these philosophies at various degrees. How do teachers gain the philosophical understanding? Limited number of studies show that undergraduate teacher education is an important factor for teachers to gain philosophical approach (Aslan, 2014; Austin & Reinhardt, 1999; Doğanay, 2011; Roosevelt, 2011). Roosevelt (2011) reports that Educational Philosophy course in the undergraduate teacher education program enables to identify teachers' educational purposes in various dimensions and levels and help them to think and evaluate reflectively.

The Gap in the Literature and the Notion for the Study

Review of the literature that has been accessed showed that philosophical understandings are mainly investigated in quantitative studies that are descriptive in nature. Various studies have investigated philosophical beliefs/views of pre-service teachers (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Doğanay & Sarı, 2002, Duman, 2008; Ekiz, 2005; 2007; Erbaş, 2013; Kanatlı & Schreglman, 2014; Livingston, McClain & DeSpain, 2001), philosophical views of teachers and education inspectors (Üstüner, 2008), and school administrators' philosophical understandings (Karadağ, Baloglu & Kaya, 2009). Aslan (2014) investigated the effect of the Educational Philosophy course on prospective kindergarten teachers' philosophical preferences. Doğanay (2011) conducted a longitudinal study and investigated the effect of non-thesis master program on secondary school field teaching prospective teachers' philosophical preferences. Beside these, Roosevelt (2011) investigated the place and effect of Educational Philosophy course in the teacher education program. Winch (2012) investigated the place of the Educational Philosophy through document screening method in England and found that it decreased gradually.

National studies on the issue mainly focused on the description of educational philosophies of teachers, prospective teachers, and administrators. An investigation of the effects of prospective teachers' philosophical approaches via a longitudinal method might provide more detailed and clearer findings in relation to the effects of undergraduate teacher education on philosophical approaches. Some teaching departments (for instance pre-school teaching) have the Educational Philosophy course, but many departments do not. It is clear that an investigation of four-year pre-service teacher education on the philosophical approach would provide important findings. It is hoped that the study will shed light to curriculum development studies in relation to the place and importance of education philosophy in undergraduate teacher education.

Purpose of the Study

The main purpose of this study is to conduct a longitudinal analysis of the changes in pre-service teachers' educational philosophies throughout their education in the Faculty of Education. In line with this general purpose, the study aimed to find answers to the following questions:

- Does the undergraduate education at the Faculty of Education have a significant change in prospective teachers' educational philosophy?
- Does four-year undergraduate education at the Faculty of Education cause a significant change in pre-service teachers' educational philosophy according to gender?
- Does four-year undergraduate education at the Faculty of Education cause a significant change in pre-service teachers' educational philosophy according to the departments?

Method

Study Design

The study adopted panel study model of longitudinal research method, which is one of the developmental research model. Panel research is based on the comparison of measurements taken from the same sample in different times (Borg & Gall, 1989). Dependent variable of the study is prospective teachers' philosophical understandings. Class level, gender and the department they attended were the independent variables. Educational philosophies of the pre-service teachers in various departments of the Faculty of Education were measured at the end of every academic year. This way, four different measurements were obtained from the same group throughout four years.

Target Population and Sample

Target population of the study was first year students who were enrolled in Çukurova University Education Faculty in the 2009-2010 academic year. Sample was formed using proportional cluster sampling method considering the total number of first year students from each department. Although initially more students were selected, analysis was conducted with 323 students from four groups who completed the data collection tools in all four groups because it would not be possible to reach some students in the following measurement times. Of all the students, 185 were female (57.30%), 138 were male (42.70%). Prospective teachers' ages were found to range from 17 and 35. In addition, 23 (7.10%) of the teachers were enrolled in the Turkish Teaching department, 32 (9.90%) were in Social Studies Teaching department, 27 (8.40%) were in Art Teaching department, 29 (9.90%) were in Education of Religion and Ethics teaching department, 28 (8.70%) were in Computer and Instructional Technologies department, 16 (5.00%) were in English Language Teaching department, 35 (10.80%) were in Psychological Counselling and Guidance department, 66 (20.40%) were in

Primary Teaching department, 24 (7.40%) were in Science Teaching department, and 43% (13.30) were in Pre-school Teaching department.

Data were collected using the "Philosophy Preference Assessment Form" (PPAF) developed by Wiles and Bondi (1992, p.80) and adapted to Turkish by Doğanay and Sarı (2003). The form is a 40-item measurement tool responded on a 5-point Likert scale. Items 6, 8, 10, 13, 15, 31, 34 and 37 are about perennialism; items 9, 11, 19, 21, 24, 27, 29 and 33 are about idealism; items 4, 7, 12, 20, 22, 23, 26 and 28 are about realism; items 2, 3, 14, 17, 25, 35, 39 and 40 are about experientialism, and items 1, 5, 16, 18, 30, 32, 36 and 38 are about existentialism. This study added 8 items about constructivism to the Philosophy Preference Assessment Form; a 48-item form was then applied. Total score and arithmetic mean score of each educational philosophy were calculated by adding teachers' responses given on a 5-point Likert scale. Accordingly, the educational philosophy with the highest mean score was accepted as their first preference, and the assessments were done accordingly. The lowest score to be obtained from each sub-scale is 5 while the highest score is 40.00 Reliability of the scale was retested in this study. Table 1 demonstrates Cronbach's alpha internal consistency coefficients as a result of this analyses, four different practices, and the values obtained from the adaptation conducted by Doganay and Sarı (2003).

Table 1.

Reliability values for Philosophy Preference Assessment Form.

Applications	Cronbach's Alpha
Original application (Doğanay & Sarı, 2003)	.81
Application in the first year	.84
Application in the second year	.83
Application in the third year	.86
Application in the fourth year	.84

Analysis of the Data

Existence of any significant changes in pre-service teachers' philosophical views from the first through the fourth year was identified using one-factor ANOVA for repeated measures. To assess whether gender and department factors created a significant change throughout four years, ANOVA for mixed measures was performed.

Findings

Findings about the Changes in Prospective Teachers' Educational Philosophies formed by the Undergraduate Program

One-factor ANOVA for repeated measures was used in order to identify whether there were significant changes in the philosophical views of prospective teachers from the first through the fourth year. Table 2 presents arithmetic mean and standard deviation values that reflect changes in prospective teachers' philosophical understandings throughout their undergraduate education.

An analysis of the ANOVA results of the repeated measures in relation to the changes in prospective teachers' philosophical approaches indicated no significant differences in the realism ($F(2.87-630.22) = .35, p>.05$], experientialism ($F(3-696) = .12, p>.05$] and constructivism ($F(3-735) = 2.31, p>.05$] philosophies; however, there was a significant difference in perennialism ($F(3-645) = 10.24, p>.001$], idealism ($F(3-696) = 7.79, p<.001$]and existentialism ($F(3-729) = 12.29, p<.001$] philosophies from the first through the fourth year. Changes in the perennialism and idealism philosophies demonstrate a decrease from the first through the fourth year. In both philosophies the highest means were obtained in the first year and the lowest means were obtained in the fourth year (for perennialism first measure $\bar{X} = 27.69$ - fourth measure: $\bar{X}=25.77$; for idealism first measure: $\bar{X}= 26.30$ - fourth measure: $\bar{X}=25.02$). Another philosophy that showed a significant change in pre-service teachers' understanding was existentialism. For this philosophy, measurements for arithmetic mean scores from the first through the fourth year were 24.76, 26.08, 25.52, and 26.42 respectively. ANOVA results indicate that the changes in the four measurements were significant in the existentialism approach. These differences between the means were in favor of the second year measurement in the measurements between the first year and second year and in favor of the fourth year measurement in the measurements between the first and third year measurements.

Table 2.*Means and Standard Deviation Values and Variance Analysis Results about PPAF.*

Measure	1 th year			2 nd year		3 rd year		4 th year		F	Difference	η^2
Philosophy	N	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD			
Perennial.	216	27.69	4.34	26.69	4.36	26.35	4.25	25.77	4.23	$F_{(3-645)} = 10.24^*$	1>2 1>3 1>4	.04
Idealism	233	26.30	3.49	25.61	3.29	25.17	3.14	25.02	3.26	$F_{(3-696)} = 7.79^*$	1>3 1>4	.03
Realism	220	28.87	3.90	29.05	3.85	29.20	3.31	29.05	3.60	$F_{(2.87-630.22)} = .35$	P>.05	.00
Experiment.	233	31.69	4.46	31.75	4.19	31.73	3.73	31.90	3.74	$F_{(3-696)} = .12$	P>.05	.00
Existential.	244	24.76	3.59	26.08	3.84	25.52	3.31	26.42	3.36	$F_{(3-729)} = 12.29^*$	2>1 4>1 4>3	.04
Constructiv.	246	32.76	3.83	32.02	4.32	32.44	4.06	32.82	4.11	$F_{(3-735)} = 2.31$	P>.05	.00

*p<.00

Findings about the Changes in Prospective Teachers' Educational Philosophies throughout the Undergraduate Program according to Gender

The second research question aimed to explore whether the four-year undergraduate program indicated any differences in the Philosophy Preference Assessment Form (PPAF) according to gender. Table 3 demonstrates the results of the two-factor variance analysis for mixed measures performed for this purpose.

According to the two-factor variance analysis results shown in Table 3, no significant differences were found in prospective teachers' perennialism [$F(3-642) = .83$, $p>.05$], realism [$F(2.88-629.57) = 2.04$, $p>.05$], experientialism [$F(3-693) = 1.36$, $p>.05$], existentialism [$F(3-726) = 1.70$, $p>.05$] and constructivism [$F(3-732) = 2.23$, $p>.05$] philosophical approaches throughout four years. In other words, interaction of gender and the scores in four measurements displayed no significant differences [$F(3-693) = 2.77$, $p>.05$]. The only philosophical approach that displayed significant difference throughout the undergraduate program was idealism [$F(3-693) = 2.77$, $p>.05$]. Throughout four years, mean scores of female students in the idealism philosophy were 26.40, 25.64, 25.18 and 24.55 respectively and those of male students were 26.05, 25.56, 25.16 and 25.73 respectively. Here, while there was a similar decrease in the second and third year female and male prospective teachers, in the fourth year males had higher idealism scores in comparison to females.

Table 3.*Two-way ANOVA Results for Mixed Measures belonging to PPAF Scores according to Gender.*

Measure		1 st year			2 nd year		3 rd year		4 th year		Group X Factor	
Philosophy	Gender	N	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	F	η^2
Perenn.	Female	130	27.44	3.93	26.03	4.10	26.01	4.30	25.22	4.01	$F_{(3-642)} = .83$ $p>.05$	.00
	Male	86	28.08	4.91	27.68	4.57	26.86	4.13	26.61	4.42		
Idealism	Female	140	26.46	3.41	25.64	3.42	25.18	3.01	24.55	3.34	$F_{(3-693)} = 2.77^*$ $P<.05$	.01
	Male	93	26.05	3.6	25.56	3.10	25.16	3.35	25.73	3.03		
Realism	Female	125	29.17	3.64	28.76	3.98	29.30	3.15	28.81	3.78	$F_{(2.88-629.57)} = 2.04$ $p>.05$	.00
	Male	95	28.47	4.21	29.43	3.66	29.07	3.52	29.36	3.34		
Experim.	Female	135	32.13	3.42	32.11	3.69	31.92	3.36	31.77	3.94	$F_{(3-693)} = 1.36$ $p>.05$	.00
	Male	98	31.10	5.55	31.24	4.77	31.47	4.18	32.08	3.48		
Existent.	Female	143	24.95	3.27	26.45	3.75	25.55	3.19	26.26	3.37	$F_{(3-726)} = 1.70$ $p>.05$	.00
	Male	101	24.49	4.01	25.56	3.94	25.49	3.50	26.65	3.34		
Construc	Female	147	33.10	3.36	32.30	4.10	32.82	3.80	32.57	4.56	$F_{(3-732)} = 2.23$ $p>.05$	.00
	Male	99	32.26	4.39	31.60	4.63	31.86	4.38	33.20	3.31		

*P<.05

Findings about the Changes in Prospective Teachers' Educational Philosophies throughout the Undergraduate Program according to the Departments they attended

Another variable investigated in the study was the departments pre-service teachers attended. Two-way ANOVA for mixed measures was conducted in order to identify whether there were any significant differences in prospective teachers' educational philosophies throughout their education and to compare this change according to departments. Results are demonstrated in Table 4.

Table 4.*Two-way ANOVA Results for Mixed Measures belonging to PPAF Scores according to Departments*

Two-way ANOVA results for mixed measures belonging to 14 AI Scores according to Departments													
		1 st year		2 nd year		3rd year		4th year		Group X Factor			
Department	N	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	F	Difference	η^2	
Perennialism	TR	19	28.00	3.52	28.57	3.92	25.47	4.53	24.89	3.58	$F_{(27-618)} = .75^{**}$	ERA>ART	.10
	SS	20	28.00	4.26	27.85	3.92	24.55	4.96	25.75	4.25		ERA>PCG	
	ART	15	26.53	3.39	25.00	3.66	26.06	3.93	23.40	3.22		ERA K>PST	
	ERA	21	31.47	3.64	28.90	4.26	27.85	3.88	28.04	4.80	$F_{(27-669)} = 1.69^*$		
	CET	17	25.94	5.81	26.88	5.41	27.41	3.58	27.47	4.03			
	ELT	12	28.83	3.29	26.08	3.62	25.16	5.73	24.00	3.97			
	PCG	23	28.21	4.39	23.34	4.96	24.56	2.74	25.39	4.32			
	PT	36	26.69	4.40	26.38	4.03	27.16	3.33	27.33	4.00			
	ST	17	28.47	5.03	29.23	4.17	26.88	5.36	25.88	4.12			
PST	36	26.41	3.35	25.83	3.04	27.02	4.34	24.36	3.89				
Idealism	TR	20	25.50	3.39	25.45	2.68	24.25	3.04	24.50	3.72	$F_{(25.89-604.28)} = 2.03^{**}$	ART>TR	.06
	SS	22	26.22	3.57	26.27	2.60	24.40	3.99	26.18	2.66		ART>ELT	
	ART	18	27.88	4.11	25.33	3.48	27.00	3.21	24.77	3.84		ART>PCG	
	ERA	22	26.00	3.30	25.77	3.80	23.86	3.10	24.90	3.49	$F_{(27-669)} = 2.05^{***}$	ART>PST	
	CET	15	25.33	4.18	26.00	3.89	25.93	2.81	26.53	3.64		PT>TR	
	ELT	12	24.83	2.97	25.33	2.74	24.66	3.77	24.33	2.64		PT>ELT	
	PCG	29	27.27	3.54	24.24	3.84	24.03	3.25	24.55	3.01		PT>PCG	
	PT	44	26.00	3.77	26.18	2.80	26.56	2.51	25.40	3.11		ST>TR	
	ST	16	27.18	2.94	27.50	3.36	24.93	2.74	25.18	2.97		ST>ELT	
PST	35	26.25	2.70	24.82	3.21	25.22	2.38	24.22	3.34	ST>PCG			
Realism	TR	18	29.44	3.03	30.61	3.38	29.50	3.18	29.61	3.77	$F_{(26.14-679.78)} = 1.57^*$	TR>ART	.08
	SS	25	29.68	4.12	30.12	3.38	28.60	4.88	30.52	2.98		TR>ELT	
	ART	15	28.20	3.40	26.33	4.67	30.00	2.56	27.86	2.41		SS>ART	
	ERA	22	29.63	3.04	28.54	3.43	28.90	1.99	28.27	3.56	$F_{(27-708)} = 2.28^{**}$	SS>ELT	
	CET	16	25.62	5.61	29.31	4.75	29.00	2.68	30.06	3.23		PT>ART	
	ELT	11	29.09	2.80	28.00	3.49	28.90	3.85	25.54	5.27		PT>CET	
	PCG	23	29.34	4.16	28.26	2.68	27.91	3.66	28.73	3.48		PT>ELT	
	PT	39	29.25	4.21	30.05	3.48	29.76	2.53	30.07	3.27		PT>PCG	
	ST	13	28.38	2.78	30.07	3.01	28.69	4.28	27.38	4.40			
PST	38	28.68	3.65	28.26	4.48	29.86	3.17	29.05	3.17				
Experientialism	TR	19	31.84	2.54	30.94	2.69	30.47	3.18	30.42	3.22	$F_{(27-669)} = 2.05^{***}$	PT>TR	.07
	SS	25	32.68	3.02	32.36	4.00	30.20	6.00	31.96	3.14		PT>ART	
	ART	19	31.89	3.85	29.47	6.00	32.47	3.23	31.89	2.42		PT>CET	
	ERA	21	33.19	3.82	32.23	2.84	31.47	2.33	30.66	3.81	$F_{(26.14-679.78)} = 1.57^*$	PT>ST	
	CET	18	27.55	8.05	31.55	6.68	31.11	5.10	32.72	3.06		PT>PCG	
	ELT	12	33.50	2.39	30.75	5.04	32.50	4.01	29.50	7.65		PST>TR	
	PCG	27	31.07	3.94	31.03	3.24	31.25	3.20	30.92	4.49		PST>PCG	
	PT	43	31.62	5.16	32.62	4.82	32.95	2.52	33.88	2.92		PST>CET	
	ST	14	31.07	3.49	31.64	1.59	31.57	3.89	31.07	2.99			
PST	35	32.25	3.55	32.65	2.54	32.28	3.13	32.48	2.77				
Existentialism	TR	22	24.54	3.03	24.18	4.44	24.95	3.19	25.90	2.75	$F_{(26.14-679.78)} = 1.57^*$	PST>TR	.57
	SS	23	25.21	4.86	26.69	2.49	26.13	4.66	25.56	3.53			
	ART	17	25.58	4.74	25.00	2.78	25.05	3.07	26.41	3.77			
	ERA	26	24.42	3.28	25.19	3.61	24.46	2.84	26.50	3.58	$F_{(27-708)} = 2.28^{**}$		
	CET	18	24.72	4.18	24.33	3.88	24.83	3.34	26.00	3.14			
	ELT	13	25.76	1.64	25.69	2.95	26.38	3.22	24.46	4.15			
	PCG	26	24.53	3.13	25.07	3.69	24.84	3.67	26.61	3.28			
	PT	43	24.30	3.73	27.44	4.23	25.76	3.12	27.60	3.02			
	ST	16	23.81	3.25	25.00	3.26	25.00	2.52	25.62	2.84			
PST	40	25.22	3.26	28.37	3.43	26.82	2.84	26.92	3.39				
Constructivism	TR	20	33.65	2.83	32.00	3.35	32.60	2.77	32.90	3.17	$F_{(27-708)} = 2.28^{**}$	PT>ST	.08
	SS	25	33.84	3.61	32.32	3.61	30.36	6.44	33.28	3.18		PST>ST	
	ART	17	32.23	3.81	30.58	6.01	31.76	3.32	31.88	3.19			
	ERA	26	33.19	2.60	32.19	3.41	32.65	2.97	31.80	4.62			
	CET	16	28.75	6.87	32.18	5.29	32.43	3.53	33.50	2.33			
	ELT	15	34.73	3.30	32.40	5.51	33.66	4.25	29.60	7.95			
	PCG	28	32.14	3.94	31.92	3.99	31.67	4.63	33.21	3.24			
	PT	40	32.75	3.43	31.97	4.95	33.55	3.20	34.90	2.77			
	ST	18	31.00	2.54	31.11	2.16	30.11	3.73	30.61	5.19			
PST	41	33.70	3.16	32.65	4.49	33.80	3.42	33.17	3.61				

Note: TR: Turkish; SS: Social Studies; ART: Art; ERA: Education of Religion and Ethics; CET: Computer and Educational Technology; ELT: English Language; PCG: Psychological Counseling and Guidance; PT: Primary Teaching; ST: Sciences Teaching; PST: Pre-school Teaching departments.

An overall analysis of Table 4 indicates that all the philosophies demonstrated a significant increase according to departments throughout four years. An analysis of the results in terms of perennialism philosophy showed an increase in CET and primary teaching departments from the first through the last year. All the other departments apart from these showed a general decrease through the fourth year. In the fourth year, when the last measurements were performed, the highest score belonged to ERAE department prospective teachers, and the lowest score belonged to Art teaching department. In this philosophy, the differences according to departments were significant; in other words, the common effect of being in different departments and repeated measurement factors had significant effects on prospective teachers' educational philosophies [$F(27-618) = 2.75$, $P < .00$, $\eta^2 = .10$]. According to the results of Bonferroni multiple comparison test, which was performed in order to analyze the source of the difference, indicated significant differences in favor of the ERAE teaching department among the departments of ERAE teaching and art teaching, PCG and pre-school teaching.

An analysis of the results in terms of the idealism philosophy showed that while there was a significant decrease in all dimensions throughout the years, there was an increase in the idealism scores of the prospective teachers who attended to the CET department. While CET was the department that had the highest idealism score in the fourth year, the department that had the lowest score was Pre-school teaching. ANOVA results showed that the changes in prospective teachers' idealism scores had significant differences according to the departments [$F(27-669) = 1.69$, $p < .05$, $\eta^2 = .06$]. Results of the LSD multiple comparison test, which aimed to examine between which departments these differences existed, showed that there were significant differences in favor of the Art teaching department among the Turkish, English, PCG and pre-school teaching departments; in favor of the primary teaching department among the primary teaching and Turkish, English and PCG departments; and in favor of the Science teaching department among Science teaching, Turkish, English and PCG departments. An analysis of Table 4 in terms of realism philosophy indicated significant changes in pre-service teachers' PPAF scores throughout the four years according to the departments they attended [$F(25.89-604.28) = 2.03$, $P < .05$, $\eta^2 = .08$]. While in this approach there was an increase in Social Studies, Pre-school and CET from the first through the fourth year, a decrease was noted in PCG and Science teaching departments. While the department with the highest realism score in the fourth year, when the latest measurement was performed, was Social Studies ($\bar{X} = 30.52$), English Language Teaching department had the lowest score ($\bar{X} = 25.54$). Significant differences between the groups were analyzed using LSD multiple comparison test, which indicated significant differences in favor of the Turkish teaching department among Turkish teaching and Art and English Language teaching departments; in favor of the Social Studies teaching among Social Studies teaching and Art and English Language teaching; and in favor of primary teaching among primary teaching, Art, CET, PCG, and English Language teaching.

An analysis of the results in terms of experientialism philosophy indicated a decrease from the first through the fourth year in prospective teachers' scores in the Turkish, Social Studies, Education of Religion and Ethics, and English Language teaching departments; there was an increase in CET and primary teaching departments. As for the Art, Science, and Pre-school teaching departments, no significant changes were found throughout the undergraduate education; the mean scores were almost the same throughout the years. In the fourth year, when the last measurements were performed, the department that had the highest experientialism score was primary teaching, and the department that had the lowest score was English Language teaching. An analysis of the ANOVA results throughout the four years for the comparison of the changes that happened in groups indicated significant differences [$F(27-669) = 2.05$, $p < .00$, $\eta^2 = .07$]. Results of the LSD multiple comparison test which aimed to find out the reasons for these differences between the groups showed significant differences in favor of the primary teaching department among primary teaching, Turkish, Art, CET, Science, and PCG departments and in favor of the Pre-school teaching department among Pre-school teaching, Turkish, PCG and CET departments.

ANOVA results were analyzed in terms of the existentialism approach, which indicated a decrease in the English Language teaching department from the first through the fourth year and an increase in the other departments. While the department with the highest existentialism mean score in the fourth year was primary teaching ($\bar{X} = 27.60$), the department with the lowest score was English Language teaching ($\bar{X} = 24.46$). Table 5 demonstrates the comparison of the changes in prospective teachers' educational philosophies according to departments throughout their undergraduate education, which indicated significant differences [$F(26.14-679.78) = 1.57$, $p < .05$, $\eta^2 = .05$]. According to the Bonferroni multiple comparison test results which aimed to examine the sources of these differences and find out the departments which demonstrated differences

indicated that the difference was significant in favor of the Pre-school teaching department between the Pre-school teaching and Turkish teaching departments.

An analysis of pre-service teachers' scores in relation to the constructivism philosophy indicated significant differences according to the departments throughout the years [$F(27-708) = 2.28, p < .00, \eta^2 = .08$]. In this philosophical approach, there was an increase from the first through the fourth year in the CET, PCG, and primary teaching departments; a decrease, however, was noted in English Language teaching and Science teaching departments. While in the fourth year the department with the highest constructivism score was primary teaching ($\bar{X} = 34.90$), English Language Teaching was the department with the lowest score ($\bar{X} = 29.60$). Results of Bonferroni multiple comparison test, which aimed to investigate the source of the differences showed that the difference was in favor of the primary teaching department between the primary teaching and Science teaching departments and in favor of the Pre-school teaching department between Pre-school and Science teaching departments.

Discussion and Conclusion

The initial result of the present study was about the change in prospective teachers' educational approaches that happened throughout four years. Accordingly, while there were no significant changes in the realism, experientialism and constructivism philosophies; perennialism, idealism and existentialism philosophies showed significant changes from the first through the fourth year. While there was a decrease in prospective teachers' perennialism and idealism mean scores throughout four years, there was an increase in the existentialism mean scores. These findings are in line with the findings reported by Doğanay (2011). Doğanay also reported a decrease in the proportion of pre-service teachers who preferred perennialism and idealism philosophies first in the second measurement; there was an increase in the proportion of those who adopted existentialism as the first preference. These results signal that educational philosophies of primary teachers go through a change from the traditional through a modern one throughout their undergraduate education.

Very close mean scores of pre-service teachers in the first and fourth years in the experientialism and constructivism philosophies might first indicate a negative judgement. However, it is important to note that the highest mean scores all the measurements throughout four years belonged to experimental and constructivist education philosophies, and all mean scores were over 30. When it is considered that the highest scores to be obtained from the scales is 40, the case could become clearer. In this regard, what could be regarded as a positive finding is that this approach is at least preserved in education faculties. On the other hand, the highest scores were found to be related to experientialism and constructivism, which are closely related to experientialism. This finding is supported with other studies in the literature. For instance, Aslan (2014), Çağırğan-Gülten and Batdal-Karaduman (2010), Çalışkan (2013), Çoban (2007), Doğanay and Sarı (2001), Duman (2008), Livingston and Mc Clain (1995), Tekin and Üstün (2008) also reported that experientialism was the first philosophy preference of teachers and pre-service teachers. Studies conducted by Altinkurt, Yılmaz and Oğuz (2012) and Tunca, Alkın-Şahin and Oğuz (2015) also reported that experientialism was one of the philosophies that had the highest scores. This case might have resulted from the fact that although in practice there are examples of traditional philosophies such as perennialism and essentialism, despite the fact that many times things are written on paper only, Turkish education system from pre-school to university is constructed with the expressions of the progressivist educational philosophy.

It was found that prospective teachers' philosophical approaches displayed no significant changes according to gender throughout four years except from the idealism philosophy. For the idealism philosophy, mean scores for female and male prospective teachers showed a similar decrease in the first, second and third year female and male prospective teachers' idealism scores. In the fourth year, the decrease in male prospective teachers' idealism scores demonstrated a slight increase, and they had higher idealism scores in comparison to female prospective teachers. On the other hand, given the idealism scores of prospective teachers in four years and closer mean scores in all measurements, gender does not seem to be an important variable in education philosophies. Similar findings reported by Doğanay and Sarı (2003) also support this finding.

Pre-service teachers' educational philosophies throughout four years indicated significant differences in terms of all education philosophies. This case might indicate that the undergraduate education created a change in pre-service teachers' education philosophies in all departments. However, of course the direction of change is as important as the change itself. Throughout the undergraduate education, one expects to see a general decrease in traditional educational philosophies and an increase in modern educational philosophies. An analysis of the changes in pre-service teachers' educational philosophies according to departments in terms

of this general expectation showed that there was an increase throughout four years in the department of CET and primary teaching in the perennialism philosophy, in CET in idealism philosophy, and in Turkish, Social Studies, Pre-school and CET in the realism philosophy. There was a decrease in other departments. On the other hand, from the first through the fourth year, there was a decrease in Turkish, Social studies, ERAE, PCG and English Language teaching departments in the experientialism philosophy, which is accepted as modern understandings; in English language teaching department in existentialism philosophy, in Turkish, Social Studies, Art, ERAE, English and Science teaching departments in the constructivism philosophy. There was an increase in the other department. These findings suggest that the changes in prospective teachers' educational philosophies throughout four years in their undergraduate program might not be in the direction of increasing modern education philosophies in all departments. However, this judgement should not be exaggerated because the highest scores in pre-service teachers' last measurements were found to focus on experientialism and constructivism approaches almost in all departments. Hence, it can be expected that in their professional life after graduation pre-service teachers will not experience important problems about adapting educational programs that are prepared in line with the progressivist and constructivist approaches.

On the other hand, an analysis of the change in pre-service teachers' education philosophies according to departments throughout their education indicated that idealism, realism and experientialism philosophies had differences mainly between the departments; other philosophies showed no significant differences according to most departments. For instance, in the perennialism philosophy, only ERAE, Art, PCG and pre-school teaching departments displayed differences; the other departments showed no differences. In a similar vein, in the existentialism approach while only pre-school and Turkish language teaching departments displayed differences, in the constructivism approach only Science teaching department was found to differ from primary teaching and Pre-school teaching departments; there were no significant differences between the other departments. From this point of view, results of the present study seem to be in line with the other studies in the literature. Teachers who participated in the studies conducted by Doğanay and Sarı (2003), Üstüner (2008), Tunca, Alkın-Şahin and Oğuz (2015) displayed no differences in their educational philosophies according to their fields. Similarly, Doğanay (2011) found that educational philosophies of prospective teachers in the non-thesis master program displayed no significant differences according to departments; Duman (2008) found that only one department was different from others. On the other hand, Ekiz (2007), Alkın-Şahin, Tunca and Ulubey (2014) reported that pre-service teachers displayed significant differences in their philosophical approaches according to their departments. These findings which are different in the related literature might be an indicator of the fact that it is still too early to reach any judgements about this issue and that there are so many other studies needed.

In line with the results of the present study, throughout the four-year education in education faculties, there seemed to be a generally positive change in prospective teachers' educational philosophies in the framework of the modern educational approach. On the other hand, given the progressivism philosophy which forms base for the curriculum in the Turkish education system, the change pre-service teachers' educational philosophies was found to be inadequate; with the increase in class level, some departments displayed an increase in the mean scores of perennialism, idealism and realism philosophies, which are accepted as traditional philosophies. An analysis of the findings in terms of the pre-school teaching department which has the educational philosophy course in its program showed that it was among the highest two departments in the experientialism, existentialism and constructivism philosophies. This finding suggests that educational philosophy course might have effects on the development of modern philosophical approaches. In this regard, education faculty programs should be revised, and precautions should be taken both on paper and in practice in order to help pre-service teachers to internalize the modern educational approach. Instructors to prepare these programs should be equipped with the modern educational approach so that they can educate teachers who have the required qualities. In this regard, it could be beneficial to conduct similar studies with the participation of teachers, prospective teachers and instructors.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Bireylerin yetişme süreçlerinde aile, arkadaş çevresi, medya gibi birçok faktör etkili olsa da okul, profesyonelce eğitim verilen bir kurum olduğundan bütün bu faktörlerin ötesinde bir anlam taşımaktadır. Okullardaki profesyonel eğitim hizmetlerinin baş aktörleri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin profesyonel düzeyde sahip oldukları bilgi ve beceriler kadar eğitime, okula, öğrencilere, bilgiye vb. yönelik tutum ve değerleri kısaca eğitim anlayışları da yetişecek insan tipinin niteliklerinin önemli bir belirleyicisidir. Nitekim öğretmenlerin eğitim ve öğrenmeyle ilgili sahip oldukları değer ve inanışların öğretim uygulamalarını etkilediği konusunda eğitimciler arasında bir görüş birliği oluşmuştur (Austin & Reinhardt, 1999; Brown & Rose, 1995; Ediger, 2000; Elisasser, 2008; Kagan, 1992; Nespor, 1987). Felsefi bakış açısı ve anlayış öğretmenlerin eğitim, öğrenme ve öğretme hakkında verecekleri kararların doğurgularına daha geniş bir perspektiften bakma fırsatı verir (Roosevelt, 2011). Öğretmenlerin sınıftaki uygulamalar hakkında doğru kararlar verebilmeleri için, neyi niçin yaptıklarının bilincinde olmaları gerekir. Bu da sağlam bir felsefi anlayışı gerekli kılar (Winch, 2012).

Ertürk'e (1988, p.11) göre ürün olarak eğitim felsefesi, eğitim etkinliklerini kılavuzlamada ve uygulamaları değerlendirmede temel alınan değerler bütünü ve sayıltılar dizgesi; süreç olarak ise, bu değerler ve sayıltıları eleştirel bir biçimde sürekli inceleyerek eğitimde "tümeye" ulaşma uğraşısıdır". Kumral (2014) eğitim felsefesini, okulla ilgili tüm boyut ve süreçlerle ilgili fikirler ve bu fikirleri açıklama çabaları olarak görmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin nasıl eğitilmeleri gerektiği, eğitimin amaç ve içeriğinin ne olması gerektiği konusundaki inanç, görüş ve değerleri onların eğitim felsefesini oluşturur. Her sınıftaki öğretim uygulamaları öğretmenlerin okul ve öğrenme hakkındaki inançlarından etkilenir (Livingston, McClain & DeSpain, 1995). Gutek'in (1995) de belirttiği gibi öğretmenin seçtiği yöntem ve stili felsefe, siyasal kuram, din, sanat ve edebiyattan etkilenir.

- Ben nasıl bir öğretmen olmalıyım?
- Eğitimde neleri ön planda tutmalıyım?
- Öğrencileri nasıl görmeliyim?
- Bilgiye nasıl yaklaşmalıyım ve onu nasıl kavramsallaştırmalıyım? vb. sorular öğretmenlerde geliştirilmesi gereken felsefi anlayışın temelini oluşturur.

Öğretmenler hangi felsefi anlayışlara sahip olabilirler? Alanyazın incelendiğinde belli başlı eğitim anlayışlarının daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık (Demirel, 1999; Ornstein & Hunkins, 2014; Keleş, 2013; Sönmez, 1996) ve varoluşçuluk (Weshah, 2013; Sönmez, 1996) şeklinde ele alındığı görülmektedir. Wiles ve Bondi (1984) ise öğretmenlerin felsefi tercihlerini incelemek üzere geliştirdikleri Felsefi Tercih Değerlendirme Formu'nda eğitim felsefelerini daimicilik, idealizm, realizm, deneysencilik ve varoluşçuluk şeklinde ele almışlardır. Bu form Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçeye uyarlanırken orijinaline sadık kalmıştır. Her ne kadar daimicilik anlayışının idealizm ve realizm felsefelerine dayalı bir anlayış olduğu araştırmacılar tarafından bilinse de Wiles ve Bondi'nin orijinal çalışmasında tanımladığı bu beş boyuta müdahale edilmesi uygun bulunmamıştır. Çalışmada da veri toplama aracı olarak bu form kullanıldığından, eğitim felsefeleri Wiles ve Bondi'nin tanımladığı çerçevede ele alınmıştır. Ancak, Türkiye milli eğitim sistemi açısından formda görülen temel eksiklik, son yıllarda eğitim programları ve uygulamalarda temel alınan yapılandırmacı anlayışla ilgili madde içermemesi olmuştur. Söz konusu veri toplama aracı, bir ölçek değil bir görüş belirleme formu olduğundan yapılandırmacı anlayışı yansıtan maddeler eklenmesinde sakınca görülmemiştir. Bu doğrultuda diğer eğitim anlayışları formda sekizer madde ile temsil edildiklerinden, yapılandırmacılıkla ilgili olarak da sekiz madde eklenmiştir. Görüş formuna eklenecek maddelerin belirlenmesinde öncelikle alanyazın taramaları yapılmış (Aldridge, Fraser & Taylor, 2000; Aydın, 2007; Brooks & Brooks, 1993; Defhlefs, 2002; Fosnot 1996; Hove & Berv, 2000; Kim, Fisher, Fraser, 1999; Marzano, 2000; Merrill, 1991; Olsen, 2000; Taylor, Fraser & Fisher, 1997; Yager, 1991) bu anlayışın temel ilkelerini yansıtan ifadeler belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen bu ilkeler Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapmakta olan beş uzmana incelenilerek gelen görüşler doğrultusunda en çok benimsenen sekiz madde seçilmiştir. Aşağıda bu akımlarla ilgili kısa bilgiler yer almaktadır.

Daimicilik: Geleneksel değerlere vurgu yapan daimicilik, eğitimin hedefini öğrencilerin zihnini ve ahlakını geliştirmek olarak görür (Ornstein & Hunkins, 2014, p.52). Daimicilere göre insan doğasının değişmez bir yapısı olduğundan, temel eğitim modelleri de değişmez; doğru, evrensel ve değişmez olduğu için gerçek eğitim de

evrensel ve değişmez olmalıdır (Gutek, 2001, p.306). Öğrencilere her zaman ve her yerde geçerli olan bilgi ve değerler kazandırılmalı, bunun için de klasiklerin öğretimine önem verilmelidir (Demirel, 2002, p.24-25).

İdealizm: İyi, doğru ve güzelin temelde değişmediğini, her zaman her yerde aynı olduğunu savunan idealist eğitimciler, dinsel, felsefi, tarihsel, edebi ve sanatsal eserlerden çıkarılan doğruları temel alan bir eğitim anlayışına sahiptir. Bu anlayışa göre eğitim, insandaki potansiyeli temellendirme ve geliştirme süreci iken; öğrenme, öğrencinin zihnindeki doğruları hatırlaması için uyarılması sürecidir (Gutek, 2001, p.33-34). Okulun temel görevi eğitim ve öğretimde bulunmak, bilgi peşinde koşmak ve aklı geliştirmek iken; idealist öğretmenin esas işlevi, gençlerin akıl gelişimlerine yardımcı olmaktır (Büyükdüvenci, 1988).

Realizm: İnsan bilgisinin bağımsız olarak var ve gerçek olduğunu savunan realistlere (Tozlu, 1997, p.50) göre akıl, kendi dünyasını oluşturmak yerine dünyadan bilgi almaktadır; dünyanın gerçek bilgisini öğrenciye kazandırmak da inisiyatif elinde bulunduran ve öğrencinin hangi bilgileri öğreneceğine karar veren öğretmenin görevidir (Büyükdüvenci, 1989). Her disiplinle ilgili öğretilecek bilgi, gerçeği yansıtmalı, organize edilmiş olmalı ve içerik; öğrencinin gelişimine, hazırbulunuşluğuna, öğrenme-öğretme ilkelerine göre düzenlenmelidir (Sönmez, 1996, p.95). Öğrencilere uzmanlık için gereken bilgiler kazandırılırken, sınıf ortamları doğadaki gibi düzenli ve katı disiplinli bir şekilde düzenlenmelidir (Wiles & Bondi, 1984, p.52).

Deneyseccilik (ilerlemecilik): Bu akımın öncülerinden olan Dewey'e göre okul ve sınıf kavramları, öğrenenlerin birlikte çalıştıkları, karşılaştıkları problemlere hep beraber çözümler buldukları en küçük toplum modelleridir (Kale, 2009, p.321). Sürekli değişmeye açık olma, demokrasiyi gerçekleştirme ve yaşatma, hem toplum hem de kişiyi dengede tutma, bilimsel yöntemi kullanma, hiçbir bilgiyi mutlak doğru kabul etmeme, öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla zihnini ve gizli yeteneklerini geliştirme, düşünmeyi öğretme gibi ifadeler bu anlayışın temel eğitim hedefleri arasında yer almaktadır (Sönmez, 1991, p.107). Temel görevi öğrencilere rehberlik etmek olan öğretmen, demokratik eğitim ortamları düzenlemeli ve bu ortamlarda öğrencileri yarışmaya değil, işbirliğine özendirmelidir (Demirel, 2002, p.27). İlerlemeciler ezbere dayalı öğrenmeyi, öğretmen ve kitap otoritesini, disiplin olarak gözdağı ve dayığı reddederek öğrenen üzerinde odaklanmış; sözel ya da matematiksel beceriler yerine etkinlik ve deneyimlere vurgu yapmışlardır (Ornstein & Hunkins, 2014, p.62).

Varoluşçuluk: Varoluşçulara göre bilginin doğası, kişinin bireysel deneyimlerine bağlıdır; insanlar fikir ve düşüncelerini önceki bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak şekillendirirler (Malik & Akhter, 2012). Eğitimi, insanın başarıyı, başarısızlığı, çirkinliği, güzeli, savaşımı, karmaşıklığı, acıyı abartmadan; fakat dürüstçe karşılayan yaşantılar geçirmesini sağlayan bir etkinlik olarak ele alan varoluşçuluğa göre insan, kendi eğitim yaşantılarını kendisi seçmeli ve düzenlemeli, bunların sonuçlarından da kendisi sorumlu olmalıdır (Sönmez, 1991, p.131, p.135). Okulda çocuklar birer birey olarak görülmeli ve kendi eğitimlerinin şekillendirilmesinde etkin rol almalarına izin verilmelidir; öğretmen ve öğrenen öğrenmeyi gerçekleştirmek için birlikte çalışmalıdır. Bu anlayışta eğitim programı izlenmesi gereken bir dizi kurallar veya direktifler içermez. Öğrenciler kendileri için neyin öğrenilmeye değer olduğu konusunda seçme hakkına sahip olmalı; öğretmen, neyin öğretilmesinin öğrenciler için en yararlı olacağını kararlaştırmalıdır (Malik & Akhter, 2012).

Yapılandırmacılık: Bilginin doğasına ve öğrenmeye ilişkin bir felsefi yaklaşım olan (Hove & Berv, 2000) bu anlayış, 1990'lardan sonra eğitim uygulamalarını etkileyen güçlü bir akım haline gelmiştir (Marzano, 2000; Brooks & Brooks, 1993). Yapılandırmacılığa göre öğrenme, önceki bilgi ve deneyimlerle yeni bilgi ve deneyimlerin etkileşimi sonucunda, zihinde gerçekleştirilir (Defhlefs, 2002). Merill'e (1991) göre bu süreç dış dünyanın kişisel bir yorumudur. Yapılandırmacılıkta öğrenme ürününden çok öğrenme süreci önemsenir ve bu süreçte öğretmenin, öğrencileri güdüleyecek koşullar yaratma; problem durumları yaratma; öğrencilerin ön bilgilerini uyarma; öğrenmeyi öğrenmeye karşı olumlu tutumları destekleyen sosyal bir ortam yaratma gibi temel görevleri vardır (Olsen, 2000). Yapılandırmacı yaklaşımın varlık, bilgi ve değere bakışıyla geleneksel anlayıştan köklü kopuşlar içerdiğini belirten Aydın (2007, p.63), bu kopuşlardan en önemlisinin bilgidaki nesnelliği örseleyecek kadar öznelliğe yapılan vurgu olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler gerek hizmet öncesi eğitimlerinde gerekse hizmet sürecinde bu anlayışlardan bir veya birkaçını çeşitli derecelerde benimseyebilirler. Acaba öğretmenler felsefi anlayışı nasıl kazanırlar? Yapılan sınırlı sayıda araştırma, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmenlerin felsefi anlayış kazanmalarında önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Aslan, 2014; Austin & Reinhardt, 1999; Doğanay, 2011; Roosevelt, 2011). Roosevelt (2011) hizmet öncesi öğretmen eğitimi programındaki eğitim felsefesi dersinin öğretmen adaylarının çok farklı

boyut ve düzeylerdeki eğitim amaçlarını belirleyip, üzerinde yansıtıcı düşüncelerini ve değerlendirmelerini sağladığını belirtmektedir.

Alanyazındaki Boşluk ve Araştırmanın Gerekçesi

Ulaşılabilen kaynaklara dayalı olarak yapılan alan yazın taramasında, felsefi anlayışların daha çok betimsel nitelikteki nicel araştırmalarla ele alındığı görülmektedir. Çeşitli araştırmalarda ilk ve ortaöğretim öğretmenleri ile öğretmen adaylarının felsefi inançları/görüşleri (Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Doğanay & Sarı, 2002, Duman, 2008; Ekiz, 2005; 2007; Erbaş, 2013; Kanatlı & Schreglman, 2014; Livingston, McClain & DeSpain, 2001), öğretmen ve eğitim müfettişlerinin (Maarif müfettişi) felsefi anlayışları (Üstüner, 2008) ve okul yöneticilerinin felsefi anlayışları (Karadağ, Baloglu & Kaya, 2009) incelenmiştir. Aslan (2014) deneysel bir çalışmada, eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine etkisini araştırmıştır. Doğanay (2011) ise tezsiz yüksek lisans eğitiminin ortaöğretim alan öğretmenliği öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine etkisini boylamsal bir çalışma ile incelemiştir. Bunların dışında, Roosevelt (2011) eğitim felsefesi dersinin öğretmen eğitimi programındaki yerini ve etkisini nitel bir bakış açısıyla incelemiştir. Winch (2012) ise, belgesel tarama yöntemiyle İngiltere’de öğretmen eğitiminde eğitim felsefesi dersinin yerini incelemiş ve gittikçe azaldığı saptamasını yapmıştır.

Yurt içinde konuyla ilgili yapılan çalışmaların daha çok öğretmen, öğretmen adayları ve yöneticilerin felsefi anlayışlarının betimlenmesi şeklinde yapıldığı görülmektedir. Dört yıllık lisans eğitiminin boylamsal bir yöntemle, öğretmen adaylarının felsefi anlayışları üzerindeki etkisinin incelenmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin felsefi anlayışlara etkisini değerlendirme konusunda daha ayrıntılı ve net bir bulgu sunabilir. Bazı öğretmenlik bölümlerinde (örneğin okul öncesi öğretmenliği) eğitim felsefesi dersi bulunmasına karşın birçok bölümde bu ders bulunmamaktadır. Bölümler açısından dört yıllık hizmet öncesi öğretmen eğitiminin felsefi anlayışlara etkisinin incelenmesinin de önemli bulgular ortaya koyacağı açıktır. Çalışmanın hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eğitim felsefesinin yeri ve önemi konusunda, program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı umulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, eğitim fakültesindeki öğrenim sürecinde, öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde oluşan değişimin boylamsal bir şekilde incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Eğitim fakültesindeki lisans eğitimi öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde anlamlı bir değişime neden olmakta mıdır?
- Eğitim fakültesindeki dört yıllık lisans eğitimi öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde cinsiyete göre anlamlı bir değişime neden olmakta mıdır?
- Eğitim fakültesindeki dört yıllık lisans eğitimi öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde bölüme göre anlamlı bir değişime neden olmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, gelişimsel araştırma modellerinden boylamsal araştırma yönteminin panel araştırması modeline göre desenlenmiştir. Panel araştırması bir örneklemden aynı değişkene ait farklı zamanlarda yapılan ölçümlerin karşılaştırılması esasına dayanmaktadır (Borg & Gall, 1989). Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmen adaylarının felsefi anlayışlarıdır. Sınıf düzeyi, cinsiyet ve eğitim görülen bölüm bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde eğitim gören öğretmen adaylarından oluşan bir örneklemin felsefi anlayışları, her öğretim yılının sonunda ölçülmüştür. Böylelikle aynı gruptan dört yıl boyunca dört ölçüm elde edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2009-2010 Eğitim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinin birinci sınıfında eğitim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma evreninden her bölümün birinci sınıftaki toplam öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak oranlı küme örnekleme yöntemiyle örneklem oluşturulmuştur. Başlangıçta daha fazla sayıda öğrenci seçilmesine karşın, ilerleyen zaman içindeki ölçümlerde bazı öğrencilere ulaşmak mümkün olmadığından, her dört sınıfta da ölçme aracını yanıtlayan toplam 323 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Öğretmen adaylarının 185’i (%57.30) kadın, 138’i (%42.70) erkektir. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının yaşları 17-35 arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının 23’ü (%7.10) Türkçe Öğretmenliği, 32’si (%9.90) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 27’si (%8.40) Resim Öğretmenliği, 29’u

(%9.90) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, 28'i (%8.70) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) Öğretmenliği, 16'sı (%5.00) İngilizce Öğretmenliği, 35'i (%10.80) Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR), 66'sı (%20.40) Sınıf Öğretmenliği, 24'ü (%7.40) Fen Bilgisi Öğretmenliği ve 43'ü (%13.30) Okulöncesi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Wiles ve Bondi (1993, 80) tarafından geliştirilen ve Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan "Felsefi Tercih Değerlendirme Formu" (FTDF) kullanılarak toplanmıştır. Bu form beşli Likert tipinde 40 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçekteki 6, 8, 10, 13, 15, 31, 34 ve 37. maddeler daimicilik; 9, 11, 19, 21, 24, 27, 29 ve 33. maddeler idealizm; 4, 7, 12, 20, 22, 23, 26 ve 28. maddeler realizm; 2, 3, 14, 17, 25, 35, 39 ve 40. maddeler deneysellik; 1, 5, 16, 18, 30, 32, 36 ve 38. maddeler de varoluşçu felsefeye ilişkindir. Bu araştırmada Felsefi Görüş Değerlendirme Formuna yapılandırmacılıkla ilgili 8 madde eklenerek toplam 48 maddelik bir form uygulanmıştır. Öğretmenlerin beşli bir derecelendirme üzerinden bu maddelere verdikleri yanıtlar toplanarak her bir eğitim felsefesinin toplam puanı ve aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamaya sahip eğitim felsefesi öğretmenlerin ilk tercihleri olarak kabul edilmiş ve değerlendirmeler de bunun üzerinden yapılmıştır. Her bir alt boyuttan alınabilecek en düşük değer 5, en yüksek değer ise 40'tır. Çalışmada ölçeğin güvenirliği yeniden incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları, yapılan dört ayrı uygulama ile Doğanay ve Sarı'nın (2003) uyarlama çalışmasında elde edilen değerleri gösterecek şekilde Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Felsefi Görüş Değerlendirme Formundan Elde Edilen Güvenirlik Değerleri.

Uygulamalar	Cronbach Alpha
Original application (Doğanay & Sarı, 2003)	.81
Birinci sınıftaki uygulama	.84
İkinci sınıftaki uygulama	.83
Üçüncü sınıftaki uygulama	.86
Dördüncü sınıftaki uygulama	.84

Verilerin Analizi

Örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa felsefi anlayışlarında anlamlı bir değişim olup olmadığını belirlemek için yinelenmiş ölçümler için tek faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Cinsiyet ve bölüm faktörlerinin dört yıl boyunca ölçülen felsefi anlayışlarda anlamlı bir değişim yaratıp yaratmadığını belirlemek için ise karışık ölçümler için ANOVA tercih edilmiştir.

Bulgular

Lisans Programının Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefelerinde Yarattığı Değişime İlişkin Bulgular

Örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa felsefi anlayışlarında anlamlı bir değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla yinelenmiş ölçümler için tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının felsefi anlayışlarında lisans eğitimi boyunca gerçekleşen değişimi yansıtan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Yıllara göre öğretmen adaylarının felsefi anlayışlardaki değişime ilişkin yinelenmiş ölçümler ANOVA sonuçları incelendiğinde realizm ($F(2.87-630.22) = .35, p > .05$), deneysellik ($F(3-696) = .12, p > .05$) ve yapılandırmacılık ($F(3-735) = 2.31, p > .05$) anlayışlarında anlamlı bir değişimin gerçekleşmediği; daimicilik ($F(3-645) = 10.24, p > .00$), idealizm ($F(3-696) = 7.79, p < .00$) ve varoluşçuluk ($F(3-729) = 12.29, p < .00$) anlayışlarında ise birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru anlamlı bir farklılaşmanın gerçekleştiği görülmektedir. Daimicilik ve idealizm anlayışlarında görülen değişim, birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru düşüş yönündedir. Her iki anlayışta da en yüksek ortalamalar birinci sınıfta en düşük ortalamalar ise dördüncü sınıfta elde edilmiştir (Daimicilik için I. Ölçüm $\bar{X} = 27.69$ -IV. Ölçüm $\bar{X} = 25.77$; idealizm için I. Ölçüm $\bar{X} = 26.30$ -IV. Ölçüm $\bar{X} = 25.02$). Öğretmen adaylarının anlayışlarında anlamlı değişim oluşan diğer felsefe ise varoluşçuluktur. Bu anlayışta birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru yapılan dört ölçüme ait aritmetik ortalamalar sırasıyla 24.76, 26.08, 25.52, 26.42'dir. Yapılan ANOVA sonuçları varoluşçuluk felsefesinde dört ölçüm için elde edilen bu ortalamalardaki değişimin anlamlı

olduğunu göstermektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklar, ikinci sınıftaki ölçümle birinci sınıftaki ölçüm arasında, ikinci sınıftaki ölçüm lehine; dördüncü sınıftaki ölçümle birinci ve üçüncü sınıftaki ölçümler arasında dördüncü sınıftaki ölçüm lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 2.

FTDF Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Varyans Analizi Sonuçları

Ölçüm	I. Sınıf			II. Sınıf		III. Sınıf		IV. Sınıf		F	Fark	η ²
Felsefe	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Daimicilik	216	27.69	4.34	26.69	4.36	26.35	4.25	25.77	4.23	F(3-645) = 10.24*	S1>S2 S1>S3 S1>S4	.04
İdealizm	233	26.30	3.49	25.61	3.29	25.17	3.14	25.02	3.26	F(3-696) = 7.79*	S1>S3 S1>S4	.03
Realizm	220	28.87	3.90	29.05	3.85	29.20	3.31	29.05	3.60	F(2.87-630.22) = .357	P>.05	.00
Deneyselcilik	233	31.69	4.46	31.75	4.19	31.73	3.73	31.90	3.74	F(3-696) = .12	P>.05 S2>S1	.00
Varoluşçuluk	244	24.76	3.59	26.08	3.84	25.52	3.31	26.42	3.36	F(3-729) = 12.29*	S4>S1 S4>S3	.04
Yapılandır-macılık	246	32.76	3.83	32.02	4.32	32.44	4.06	32.82	4.11	F(3-735) = 2.31	P>.05	.00

*p<.001

Lisans Programının Başından Sonuna Öğretmen Adaylarının Eğitim Anlayışlarında Cinsiyete Göre Oluşan Değişime İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu dört yıllık lisans programının Felsefi Tercih Değerlendirme Formuna (FTDF) göre öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarında cinsiyet açısından bir değişim yaratıp yaratmadığını incelemeye yöneliktir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3'te gösterilen iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının daimicilik [F(3-642) = .83, p>.05], realizm [F(2.88-629.57)=2.04, p>.05], deneysehcilik [F(3-693) =1.36, p>.05], varoluşçuluk [F(3-726)=1.70, p>.05] ve yapılandırmacılık [F(3-732)=2.23, p>.05] felsefi anlayışlarında birinci sınıftan dördüncü sınıfa anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Bir başka deyişle cinsiyet ile dört ölçüm puanları etkileşimi anlamlı fark yaratmamıştır. Lisans programı boyunca anlamlı fark gerçekleşen tek felsefi anlayış idealizm olmuştur [F(3-693) =2.77, p>.05]. İdealizm anlayışında kadın öğrencilere ait ortalamalar dört yıl boyunca sırasıyla, 26.40, 25.64, 25.18 ve 24.55 iken; erkek öğrencilere ait ortalamalar 26.05, 25.56, 25.16 ve 25.73'tür. Burada birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda kadın ve erkek öğretmen adaylarında benzer bir düşüş yaşanırken dördüncü sınıfta erkeklerin kadınlardan daha yüksek idealizm puanına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.

Cinsiyete Göre FTDF Puanlarına Ait Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.

Ölçüm	I. Sınıf		II. Sınıf		III. Sınıf		IV. Sınıf		Grup X Faktör		η^2
Felsefe	Cinsiyet	N	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	F		
Daimicilik.	Kadın	130	27.44 3.93	26.03 4.10	26.01 4.30	25.22 4.01	F(3-642) =.83				.00
	Erkek	86	28.08 4.91	27.68 4.57	26.86 4.13	26.61 4.42	p>.05)				
İdealizm	Kadın	140	26.46 3.41	25.64 3.42	25.18 3.01	24.55 3.34	F(3-693) =2.77*				.01
	Erkek	93	26.05 3.6	25.56 3.10	25.16 3.35	25.73 3.03	P<.05				
	Kadın	125	29.17 3.64	28.76 3.98	29.30 3.15	28.81 3.78	F(2.88-				
Realizm	Erkek	95	28.47 4.21	29.43 3.66	29.07 3.52	29.36 3.34	629.57)=2.04				.00
							p>.05				
Deneysehcilik	Kadın	135	32.13 3.42	32.11 3.69	31.92 3.36	31.77 3.94	F(3-693) =1.36				.00
	Erkek	98	31.10 5.55	31.24 4.77	31.47 4.18	32.08 3.48	p>.05)				
Varoluşçuluk	Kadın	143	24.95 3.27	26.45 3.75	25.55 3.19	26.26 3.37	F(3-726)=1.70				.00
	Erkek	101	24.49 4.01	25.56 3.94	25.49 3.50	26.65 3.34	p>.05)				
Yapılandır macılık	Kadın	147	33.10 3.36	32.30 4.10	32.82 3.80	32.57 4.56	F(3-732)=2.23				.00
	Erkek	99	32.26 4.39	31.60 4.63	31.86 4.38	33.20 3.31	p>.05)				

*P<.05

Lisans programının başından sonuna öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarında okudukları bölüme göre oluşan değişime ilişkin bulgular

Çalışmada ele alınan bir diğer değişken öğretmen adaylarının okudukları bölümdür. Eğitim fakültesindeki dört yıllık lisans eğitimi boyunca öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde bölümlere göre anlamlı bir değişimin olup oluşmadığını incelemek ve bu değişimi bölümlere göre karşılaştırmak amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.*Bölüme Göre FTDF Puanlarına Ait Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA Sonuçları.*

Ölçüm		I. Sınıf		II. Sınıf		III. Sınıf		IV. Sınıf		Grup X Faktör				
Bölüm	N	X̄	Ss	X̄	Ss	X̄	Ss	X̄	Ss	F		Fark	η²	
Daimicilik	TR	19	28.00	3.52	28.57	3.92	25.47	4.53	24.89	3.58	F(27-618) 2.75**	= DKAB>RS DKAB>PDR DKAB K>OÖ	.10	
	SB	20	28.00	4.26	27.85	3.92	24.55	4.96	25.75	4.25				
	RS	15	26.53	3.39	25.00	3.66	26.06	3.93	23.40	3.22				
	DKAB	21	31.47	3.64	28.90	4.26	27.85	3.88	28.04	4.80				
	BÖTE	17	25.94	5.81	26.88	5.41	27.41	3.58	27.47	4.03				
	İNG.	12	28.83	3.29	26.08	3.62	25.16	5.73	24.00	3.97				
	PDR	23	28.21	4.39	23.34	4.96	24.56	2.74	25.39	4.32				
	SÖ	36	26.69	4.40	26.38	4.03	27.16	3.33	27.33	4.00				
	FB	17	28.47	5.03	29.23	4.17	26.88	5.36	25.88	4.12				
	OÖ	36	26.41	3.35	25.83	3.04	27.02	4.34	24.36	3.89				
İdealizm	TR	20	25.50	3.39	25.45	2.68	24.25	3.04	24.50	3.72	F(27-669) =1.69*	RS>TR RS>İNG RS>PDR RS>OÖ SÖ>TR SÖ>İNG SÖ>PDR FB>TR FB>İNG FB>PDR	.06	
	SB	22	26.22	3.57	26.27	2.60	24.40	3.99	26.18	2.66				
	RS	18	27.88	4.11	25.33	3.48	27.00	3.21	24.77	3.84				
	DKAB	22	26.00	3.30	25.77	3.80	23.86	3.10	24.90	3.49				
	BÖTE	15	25.33	4.18	26.00	3.89	25.93	2.81	26.53	3.64				
	İNG.	12	24.83	2.97	25.33	2.74	24.66	3.77	24.33	2.64				
	PDR	29	27.27	3.54	24.24	3.84	24.03	3.25	24.55	3.01				
	SÖ	44	26.00	3.77	26.18	2.80	26.56	2.51	25.40	3.11				
	FB	16	27.18	2.94	27.50	3.36	24.93	2.74	25.18	2.97				
	OÖ	35	26.25	2.70	24.82	3.21	25.22	2.38	24.22	3.34				
Realizm	TR	18	29.44	3.03	30.61	3.38	29.50	3.18	29.61	3.77	F(25.89- 604.28) =2.03**	TR>RS TR>İNG SB>RS SB>İNG SÖ>RS SÖ>BÖTE SÖ>İNG SÖ>PDR	.08	
	SB	25	29.68	4.12	30.12	3.38	28.60	4.88	30.52	2.98				
	RS	15	28.20	3.40	26.33	4.67	30.00	2.56	27.86	2.41				
	DKAB	22	29.63	3.04	28.54	3.43	28.90	1.99	28.27	3.56				
	BÖTE	16	25.62	5.61	29.31	4.75	29.00	2.68	30.06	3.23				
	İNG.	11	29.09	2.80	28.00	3.49	28.90	3.85	25.54	5.27				
	PDR	23	29.34	4.16	28.26	2.68	27.91	3.66	28.73	3.48				
	SÖ	39	29.25	4.21	30.05	3.48	29.76	2.53	30.07	3.27				
	FB	13	28.38	2.78	30.07	3.01	28.69	4.28	27.38	4.40				
	OÖ	38	28.68	3.65	28.26	4.48	29.86	3.17	29.05	3.17				
Deneyseçilik	TR	19	31.84	2.54	30.94	2.69	30.47	3.18	30.42	3.22	F(27-669) =2.05***	SÖ>TR SÖ>RS SÖ>BÖTE SÖ>FB SÖ>PDR OÖ>TR OÖ>PDR OÖ> BÖTE	.07	
	SB	25	32.68	3.02	32.36	4.00	30.20	6.00	31.96	3.14				
	RS	19	31.89	3.85	29.47	6.00	32.47	3.23	31.89	2.42				
	DKAB	21	33.19	3.82	32.23	2.84	31.47	2.33	30.66	3.81				
	BÖTE	18	27.55	8.05	31.55	6.68	31.11	5.10	32.72	3.06				
	İNG.	12	33.50	2.39	30.75	5.04	32.50	4.01	29.50	7.65				
	PDR	27	31.07	3.94	31.03	3.24	31.25	3.20	30.92	4.49				
	SÖ	43	31.62	5.16	32.62	4.82	32.95	2.52	33.88	2.92				
	FB	14	31.07	3.49	31.64	1.59	31.57	3.89	31.07	2.99				
	OÖ	35	32.25	3.55	32.65	2.54	32.28	3.13	32.48	2.77				
Varoluşçuluk	TR	22	24.54	3.03	24.18	4.44	24.95	3.19	25.90	2.75	F(26.14- 679.78) =1.57*	OÖ>TR	.57	
	SB	23	25.21	4.86	26.69	2.49	26.13	4.66	25.56	3.53				
	RS	17	25.58	4.74	25.00	2.78	25.05	3.07	26.41	3.77				
	DKAB	26	24.42	3.28	25.19	3.61	24.46	2.84	26.50	3.58				
	BÖTE	18	24.72	4.18	24.33	3.88	24.83	3.34	26.00	3.14				
	İNG.	13	25.76	1.64	25.69	2.95	26.38	3.22	24.46	4.15				
	PDR	26	24.53	3.13	25.07	3.69	24.84	3.67	26.61	3.28				
	SÖ	43	24.30	3.73	27.44	4.23	25.76	3.12	27.60	3.02				
	FB	16	23.81	3.25	25.00	3.26	25.00	2.52	25.62	2.84				
	OÖ	40	25.22	3.26	28.37	3.43	26.82	2.84	26.92	3.39				
Yapılandırmacılık	TR	20	33.65	2.83	32.00	3.35	32.60	2.77	32.90	3.17	F(27-708) =2.28**	SÖ>FB OÖ>FB	.08	
	SB	25	33.84	3.61	32.32	3.61	30.36	6.44	33.28	3.18				
	RS	17	32.23	3.81	30.58	6.01	31.76	3.32	31.88	3.19				
	DKAB	26	33.19	2.60	32.19	3.41	32.65	2.97	31.80	4.62				
	BÖTE	16	28.75	6.87	32.18	5.29	32.43	3.53	33.50	2.33				
	İNG.	15	34.73	3.30	32.40	5.51	33.66	4.25	29.60	7.95				
	PDR	28	32.14	3.94	31.92	3.99	31.67	4.63	33.21	3.24				
	SÖ	40	32.75	3.43	31.97	4.95	33.55	3.20	34.90	2.77				
FB	18	31.00	2.54	31.11	2.16	30.11	3.73	30.61	5.19					
OÖ	41	33.70	3.16	32.65	4.49	33.80	3.42	33.17	3.61					

Not: TR: Türkçe; SB: Sosyal Bilgiler; RS: Resim; DKAB: Din kültürü ve ahlak bilgisi; BÖTE: Bilgisayar ve öğretim teknolojileri; İNG: İngilizce; PDR: Psikolojik danışma ve rehberlik; SÖ: Sınıf öğretmenliği; FB: Fen bilimleri; OÖ: Okulöncesi öğretmenliği bölümlerini ifade etmektedir.

Tablo 4 genel olarak incelendiğinde, birinci sınıftan dördüncü sınıfa bütün felsefi anlayışlarda bölüme göre anlamlı değişimler olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları daimicilik felsefesi açısından incelendiğinde BÖTE ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde dördüncü sınıfa doğru puanlarda bir artış görülürken, bunlar dışındaki diğer bütün bölümlerde dördüncü sınıfa doğru genel olarak bir düşüş olduğu anlaşılmaktadır. Son ölçümün yapıldığı dördüncü sınıfta en yüksek ortalama DKAB bölümündeki, en düşük ortalama ise resim öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarına aittir. Bu anlayışta bölümlere göre elde edilen farkların anlamlı olduğu; bir başka deyişle farklı bölümlerde olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin öğretmen adaylarının eğitim felsefesi anlayışları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F(27-618) = 2.75, P<.00, \eta^2 = .10$]. Bu farkların kaynağını incelemek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre DKAB öğretmenliği ile resim öğretmenliği, PDR ve okulöncesi öğretmenliği bölümleri arasında DKAB öğretmenliği lehine anlamlı fark bulunmaktadır.

Sonuçlar idealizm anlayışı açısından incelendiğinde diğer tüm bölümlerde birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir düşüş eğilimi gözlenirken BÖTE’de okuyan öğretmen adaylarının idealizm puanlarında artış olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıfta en yüksek idealizm puanına sahip bölüm BÖTE iken en düşük puana sahip bölüm okulöncesi öğretmenliğidir. ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının idealizm puanlarındaki değişimde bölümlere göre anlamlı farklar bulunmaktadır [$F(27-669) = 1.69, p<.05, \eta^2 = .06$]. Bu farkların hangi bölümler arasında olduğu incelemek amacıyla yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre resim ile Türkçe, İngilizce, PDR ve okulöncesi öğretmenliği bölümleri arasında resim öğretmenliği lehine; sınıf öğretmenliği ile Türkçe, İngilizce ve PDR bölümleri arasında sınıf öğretmenliği lehine; fen bilimleri öğretmenliği ile Türkçe, İngilizce ve PDR bölümleri arasında fen bilimleri öğretmenliği bölümü lehine olacak şekilde anlamlı farklar bulunmaktadır.

Tablo 4 realizm anlayışı bakımından incelendiğinde öğretmen adaylarının FTDF puanlarında okudukları bölüme göre birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru anlamlı değişimler yaşandığı görülmektedir [$F(25.89-604.28) = 2.03, P<.05, \eta^2 = .08$]. Bu felsefede sosyal bilgiler, okulöncesi ve BÖTE’de birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir artış gözlenirken, PDR ve fen bilimleri öğretmenliği bölümlerinde bir düşüş olduğu görülmektedir. Son ölçümün yapıldığı dördüncü sınıfta en yüksek realizm puanına sahip bölüm sosyal bilgiler ($\bar{X}= 30.52$) iken en düşük puana sahip bölüm İngilizce öğretmenliğidir ($\bar{X}= 25.54$). Gruplar arasında elde edilen anlamlı farklar LSD çoklu karşılaştırma testiyle incelendiğinde, Türkçe öğretmenliği ile resim ve İngilizce öğretmenliği arasında Türkçe öğretmenliği lehine; sosyal bilgiler öğretmenliği ile resim ve İngilizce öğretmenliği arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine; sınıf öğretmenliği ile resim, BÖTE, PDR ve İngilizce öğretmenliği arasında sınıf öğretmenliği lehine olacak şekilde anlamlı farklar bulunduğu gözlenmiştir.

Sonuçlar deneysellik felsefesi açısından incelendiğinde de öğretmen adaylarının puanlarında Türkçe, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir düşüş; BÖTE ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde ise bir artış görülmektedir. Resim, fen bilimleri ve okulöncesi öğretmenliği bölümlerinde ise lisans programının başından sonuna bir değişimden söz edilemeyeceği, ortalamaların dört yıl boyunca neredeyse aynen korunduğu gözlenmektedir. Son ölçümlerin yapıldığı dördüncü sınıfta en yüksek deneysellik puanına sahip bölüm sınıf öğretmenliği iken en düşük puana sahip bölüm İngilizce öğretmenliğidir. ANOVA sonuçları birinci sınıftan dördüncü sınıfa gruplarda yaşanan değişimin karşılaştırılması bakımından incelendiğinde anlamlı farkların bulunduğu görülmektedir [$F(27-669) = 2.05, p<.00, \eta^2 = .07$]. Gruplar arasındaki bu farkların kaynağı incelemek amacıyla yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise sınıf öğretmenliği ile Türkçe, resim, BÖTE, fen bilimleri ve PDR bölümleri arasında sınıf öğretmenliği bölümü lehine; okulöncesi öğretmenliği ile Türkçe, PDR ve BÖTE bölümleri arasında okulöncesi öğretmenliği bölümü lehine anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır.

ANOVA sonuçları varoluşçuluk felsefesi bakımından incelendiğinde İngilizce öğretmenliği bölümünde birinci sınıftan dördüncü sınıfa bir düşüş gözlemlenirken diğer bölümlerde artış olduğu anlaşılmaktadır. Dördüncü sınıfta en yüksek varoluşçuluk ortalamasına sahip bölüm sınıf öğretmenliği ($\bar{X}= 27.60$) iken, en düşük ortalamaya sahip bölüm İngilizce öğretmenliğidir ($\bar{X}= 24.46$). Tablo 5, öğretmen adaylarının lisans programı boyunca, eğitim anlayışlarında gerçekleşen değişimin okudukları bölüme göre karşılaştırılması bakımından incelendiğinde gerçekleşen değişimin anlamlı olduğu görülmektedir [$F(26.14-679.78) = 1.57, p<.05, \eta^2 = .05$]. Bu farkların kaynağını incelemek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Gruplar arasındaki bu farkın hangi bölümler arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde ise farkın, okul öncesi öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasında okulöncesi öğretmenliği lehine anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının yapılandırmacılık anlayışına ilişkin puanları incelendiğinde birinci yıldan dördüncü yıla gerçekleşen değişimin bölümlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir [$F(27-708) = 2.28, p < .00, \eta^2 = .08$]. Bu felsefi anlayışta BÖTE, PDR ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir yükseliş görülmektedir; İngilizce ve fen bilimleri öğretmenliği bölümlerinde puanlarda bir düşüş gözlenmektedir. Dördüncü sınıfta en yüksek yapılandırmacılık puanına sahip bölüm sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=34.90$) iken en düşük puana sahip bölüm İngilizce öğretmenliğidir ($\bar{X}=29.60$). Eğitim felsefesi puanlarında belirlenen farkların kaynağını incelemek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği ile fen bilimleri öğretmenliği arasında sınıf öğretmenliği lehine; okul öncesi ile fen bilimleri öğretmenliği arasında ise okulöncesi öğretmenliği lehine anlamlı farklar bulunmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada ulaşılan ilk sonuç öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarında dört yıl boyunca oluşan değişime ilişkindir. Buna göre realizm, deneyselcilik ve yapılandırmacılık anlayışlarında anlamlı bir değişim söz konusu değildir; daimicilik, idealizm ve varoluşçuluk felsefi anlayışlarında birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. Öğretmen adaylarının daimicilik ve idealizm puan ortalamalarında birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir düşüş yaşanırken varoluşçuluk puan ortalamalarında yükseliş görülmektedir. Bu bulgular Doğanay'ın (2011) elde ettiği bulgulara paraleldir. Doğanay'ın çalışmasında da birinci ölçümden ikinci ölçüme daimicilik ve idealizm anlayışlarını birinci tercih olarak belirten öğretmen adaylarının oranı düşmüşken; varoluşçuluğu birinci tercih olarak benimseyenlerin oranında artış belirlenmiştir. Bu sonuçlar, lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarının gelenekselden çağdaş doğru bir değişim geçirdiğine işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının deneyselcilik ve yapılandırmacılık anlayışlarında birinci ve dördüncü yıllara ait ortalamaların oldukça yakın olması ilk bakışta olumsuz bir kaniye yol açabilir. Ancak şunu belirtmek gerekir ki, dört yıl boyunca yapılan bütün ölçümlerde en yüksek ortalamalar zaten deneyselci ve yapılandırmacı eğitim felsefelerine aittir ve tüm ortalamalar 30'un üzerindedir. Ölçeklerden alınabilecek en yüksek puanın 40 olduğu düşünüldüğünde durum daha da netlik kazanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim fakültelerinde bu anlayışların en azından korunmuş olması da olumlu kabul edilebilir. Öte yandan en yüksek ortalamaların deneyselcilik ve onunla yakın ilişkili olan yapılandırmacılığa ait olması, alanyazındaki başka araştırmalarla da desteklenen bir bulgudur. Örneğin Aslan (2014), Çağırğan-Gülten ve Batdal-Karaduman (2010), Çalışkan (2013), Çoban (2007), Doğanay ve Sarı (2003), Duman (2008) Livingston ve McClain (1995), Tekin ve Üstün'ün (2008) yaptığı araştırmalarda da öğretmen ve öğretmen adaylarının ilk felsefi tercihlerinin deneyselcilik olduğu belirlenmiştir. Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) ile Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da en yüksek ortalamalara sahip anlayışlardan birinin deneyselcilik olduğu görülmüştür. Bu durum, uygulamada daimicilik ve esasicilik gibi geleneksel felsefelerin örneklerine sıklıkla rastlansa da Türkiye eğitim sisteminin okulöncesinden yükseköğretime tüm kademelerde, çoğu zaman kâğıt üzerinde de olsa, ilerlemeci eğitim anlayışının söylemleri doğrultusunda yapılandırılmış olmasının bir sonucu olabilir.

Öğretmen adaylarının felsefi anlayışlarında cinsiyete göre birinci sınıftan dördüncü sınıfa idealizm felsefesi dışındaki diğer bütün felsefi anlayışlarda anlamlı bir değişimin söz konusu olmadığı belirlenmiştir. İdealizm anlayışında ise kadın ve erkek öğretmen adayları için hesaplanan aritmetik ortalamalar incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda kadın ve erkek öğretmen adaylarının idealizm puanlarında benzer bir düşüş yaşandığı; dördüncü sınıfta ise erkek öğretmen adaylarının idealizm puanlarındaki düşüşün hafif bir artışa dönüştüğü ve kadınlardan daha yüksek idealizm puanına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının dört yıla ait idealizm puanları dikkate alındığında, ortalamaların tüm ölçümlerde birbirine oldukça yakın olması, cinsiyetin eğitim felsefesi üzerinde önemli etkileri olan bir değişken olmadığına işaret etmektedir. Doğanay ve Sarı'nın (2003) yaptığı çalışmada da cinsiyete göre öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışlarında anlamlı farklar bulunmamış olması bu yargıyı desteklemektedir.

Bölümlere göre öğretmen adaylarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa eğitim anlayışlarında tüm felsefeler açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum, lisans eğitiminin tüm bölümlerde öğretmen adaylarının eğitim anlayışında değişim yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak elbette önemli olan değişim kadar, bu değişimin yönüdür. Lisans eğitimi boyunca genel olarak geleneksel eğitim anlayışlarında düşme, çağdaş eğitim anlayışlarında ise yükselme yönünde bir değişimin olması beklenir. Bu genel beklenti açısından öğretmen adaylarının eğitim felsefelerindeki değişim bölümlere göre incelendiğinde, geleneksel anlayışlar olarak kabul edilen daimicilik felsefesinde BÖTE ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde; idealizm felsefesinde BÖTE'de; realizm felsefesinde ise Türkçe, sosyal bilgiler, okul öncesi ve BÖTE'de birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir artış; diğer bölümlerde düşüş yaşandığı görülmektedir. Öte yandan çağdaş anlayışlar olarak kabul

edilen deneyselcilik felsefesinde Türkçe, sosyal bilgiler, DKAB, PDR ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde; varoluşçuluk felsefesinde İngilizce öğretmenliği bölümünde, yapılandırmacılık felsefesinde ise Türkçe, Sosyal bilgiler, resim, DKAB, İngilizce ve fen bilimleri öğretmenliği bölümlerinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir düşüş, diğer bölümlerde bir artış gözlenmektedir. Bu bulgular öğretmen adaylarının eğitim felsefesi anlayışlarında eğitim fakültesindeki dört yıl boyunca gerçekleşen değişimin her bölümde çağdaş eğitim anlayışını yükseltmek yönünde olmayabileceğine işaret etmektedir. Ancak bu yargıyı da abartmamak gerekmektedir. Çünkü nihayetinde öğretmen adaylarının son ölçümlerinde en yüksek ortalamalar neredeyse bütün bölümler için deneyselcilik ve yapılandırmacılık anlayışlarında yoğunlaşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası meslek yaşamlarında ilerlemeci ve yapılandırmacı bir anlayışla hazırlanan eğitim programlarına uyum sağlamada önemli problemler yaşamayacakları umulabilir.

Öte yandan, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi anlayışlarında birinci sınıftan dördüncü sınıfa bölümlere göre gerçekleşen değişim, eğitim felsefesi akımları bakımından incelendiğinde idealizm, realizm ve deneyselcilik anlayışlarında daha çok bölüm arasında farklar olduğu; diğer felsefelerde ise bölümlerin çoğunun diğerlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülebilir. Örneğin daimicilik anlayışında sadece DKAB öğretmenliği bölümü resim, PDR ve okul öncesi öğretmenliğinden farklılaşırken diğer bölümler birbirinden farklılaşmamıştır. Benzer şekilde varoluşçuluk felsefesinde sadece okul öncesi ile Türkçe öğretmenliği bölümleri birbirinden farklılaşmışken, Yapılandırmacılıkta sadece fen bilimleri öğretmenliğinin sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinden farklılaştığı, diğer bölümler arasında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırma bulgularının alanyazındaki diğer araştırma bulgularına paralellik gösterdiği söylenebilir. Doğanay ve Sarı (2003), Üstüner (2008), Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz'un (2015) çalışmalarına katılan öğretmenlerin eğitim felsefeleri branşlarına göre anlamlı fark göstermemiştir. Benzer şekilde Doğanay (2011) da tezsiz yüksek lisans programındaki öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarının bölüme göre anlamlı fark göstermediğini bulgulamış; Duman (2008) ise sadece bir bölümün diğerlerinden farklılaştığını ortaya koymuştur. Öte yandan Ekiz (2007), Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) ise öğretmen adaylarının, eğitim felsefesi anlayışlarında okudukları bölümlere göre anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazında farklı yönlerde olan bu bulgular, bu konuda yargıya varmak için henüz erken olduğunun, çok sayıda başka araştırmalara gereksinim duyulduğunun birer göstergesi olarak ele alınabilir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, eğitim fakültelerindeki dört yıllık eğitim sürecinde, öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde genel olarak olumlu kabul edilebilecek bir değişimin gerçekleştiği söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde, Türkiye eğitim sisteminde uygulanmakta olan eğitim programlarının dayandığı ilerlemecilik felsefesi bakımından gerçekleşen değişimin yeterli düzeyde olmadığı; bazı bölümlerde ise sınıf düzeyi yükseldikçe geleneksel anlayışlar olarak kabul edilen daimicilik, idealizm ve realizm puan ortalamalarında bir artış gözlemlendiği belirlenmiştir. Programında eğitim felsefesi dersi bulunan okul öncesi öğretmenliği bölümü açısından bulgular değerlendirildiğinde; deneyselcilik, varoluşçuluk ve yapılandırmacılık anlayışlarında en yüksek ilk iki bölüm arasında olduğu göze çarpmaktadır. Bu da eğitim felsefesi dersinin çağdaş felsefi anlayışlar geliştirme konusunda bir etkisinin olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim fakültesi programlarının gözden geçirilerek öğretmen adaylarının çağdaş eğitim anlayışını içselleştirmelerini sağlayacak şekilde, hem kâğıt üzerinde hem de uygulamada gereken önlemlerin alınması gerektiği söylenebilir. Hazırlanacak bu programların uygulayıcısı olan öğretim elemanlarının da çağdaş eğitim anlayışıyla donatılması, yetiştirecekleri öğretmenlerin istenen niteliklere kavuşturulmasında önemlidir. Bu bakımdan benzer konuda yapılacak araştırmaların, öğretmenleri, öğretmen adaylarını ve öğretim elemanlarını kapsayacak şekilde artırılmasında da yarar görülmektedir.

References

- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Taylor, P.C. (2000) Constructivist learning environments in a cross-national study in Taiwan and Australia. *International Journal of Science Education*, 22(1), 37-55.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14.
- Austin J. R., & Reinhardt D. (1999). Philosophy and advocacy: An examination of pre service music teachers' beliefs. *Journal of Research in Music Education*, 47(1), 18-30.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Borg, W. R. & Gall, M. (1989). *Educational research* (5th ed.). London: Longman Group.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Brown, D.F., & Rose, T.D. (1995). Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation. *Action in Teacher Education*, 17(1), 20-29.
- Büyükdüvenci, S. (1988). İdealizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 343-365.
- Büyükdüvenci, S. (1989). Realizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 135-149.
- Çağırğan-Gülten, D., & Batdal-Karaduman, G. (2010, November). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Paper presented at the International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye. Abstract retrieved from https://updoc.site/download/ilkretim-matematik-retmen-adaylarnn-eitim-sreci_pdf.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 68-83.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4). Retrieved from http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_331.pdf.
- Defhlefs, T. M. (2002). *Relationship of constructivist learning environment to student attitudes and achievement in high school mathematics and science*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, Nebraska.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme* (4th ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay A (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Ediger, M. (2000). Philosophy perspectives in teaching social studies. *Journal of Instructional Psychology*, 27(2). Retrieved from http://www.findarticles.com/cf_0/m0FCG/2.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Elisasser, C. W. (2008). Teaching educational philosophy: A response to the problem of first year urban teacher transfer. *Education and Urban Society*, 40(4), 476-493.

- Erbaş, M. K. (2013). Determination of physical education teachers' educational beliefs. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 386-392.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 11-16.
- Fosnot, C.T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C.T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (pp. 8-33). New York: Teacher College Press.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (2nd ed.) (Trans. Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hove, K. R., & Berv, J. (2000). Constructing constructivism, epistemological and pedagogical. In D.C. Philips (Ed.), *Constructivism in education* (pp. 19-40). Chicago: University of Chicago Pres.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: Pegem Akdemi Yayınları.
- Kanatlı, F. & Schreglman, S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 9, 128-138.
- Karadağ, E., Baloglu, N., & Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Kim, H. B.; Fisher, D. L. & Fraser, B. J. (1999). Assessment and investigation of constructivist science learning environment in Korea. *Research in Science and Technological Education*, 17(2), 239-250.
- Kumral, O. (2014). Philosophical change in education: A desired primary school model of primary school student teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 524-532.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116 (1), 124-129.
- Malik, G. M., & Akhter, R. (2012). Existentialism and present educational scenario. *Researcher*, 4(10), 94-97.
- Marzano, R. J. (2000). 20th century advances in instruction. In R. S. Brandt (Ed.), *Education in a new era* (pp. 67-96). Alexandria, VI: ASCD.
- Merrill, D. (1991). Constructivism and instructional design. *Educational Technology*, 31(5), 45-53.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Olsen, D.G. (2000). Constructivist principles of learning and teaching methods. *Education*, 122 (2), 347-354.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F., P. (2014). *Eğitim programı temeller ilkeler ve sorunlar* (Trans Ed. Asım Arı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Roosevelt, G. (2011). Values added: The uses of educational philosophies in an accelerated teacher training program. *Educational Studies*, 47(6), 545-560.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim felsefesi* (4th. ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taylor, P.C., Fraser, B.J., & Fisher, D.L. (1997). Monitoring constructivist learning environment. *International Journal of Educational Research*, 27, 293-302.
- Tekin, S., & Üstün, A. (2008). Amasya Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145-158.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Üstüner, M. (2008). The Comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 177-192.
- Weshah, H. A. (2013). Investigating the effects of professional practice program on teacher education students' ability to articulate educational philosophy. *College Student Journal*, 47(3), 547-559.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1984). *Curriculum development: A guide to practice* (2nd ed.). New York: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 305-322.

Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model: Towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58, 52-57.

The family involvement in different early childhood curricula and approaches in the world

Cansu Yıldız ^{*a}, Mine Canan Durmuşoğlu ^{**b}

^a Hacettepe University, Faculty of Education, Ankara/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2018.002

Article History:

Received 19 February 2018
Revised 21 May 2018
Accepted 23 May 2018
Online 30 June 2018

Keywords:

Family involvement,
Early childhood,
Approaches,
Curricula and models.

Article Type:

Review

Abstract

Family involvement, an important element of effective early childhood education programs, is crucial for children's learning processes and development. With family involvement, while families have the opportunity of participating and contributing to their children's development and learning processes schools gain unique information about children's interests, needs and experiences. A positive cooperation to be developed between families and schools helps children to integrate home and school lives. The aim of this study is to present the current situation by reviewing the literature in terms of family involvement and discuss and compare the family involvement dimension of the Primary Years Program (PYP), Montessori, Reggio Emilia, Creative Curriculum and Te Whāriki programs, which are early childhood education programs and approaches around the world. For this purpose, a review study has been conducted.

Dünyadaki farklı erken çocukluk eğitimi program ve yaklaşımlarında aile katılımı

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2018.002

Makale Geçmişi:

Geliş 19 Şubat 2018
Düzeltilme 21 Mayıs 2018
Kabul 23 Mayıs 2018
Çevrimiçi 30 Haziran 2018

Anahtar Kelimeler:

Aile katılımı,
Erken çocukluk,
Yaklaşımlar,
Programlar ve modeller.

Makale Türü:

Derleme

Öz

Etkili erken çocukluk eğitimi programlarının önemli bir boyutu olan aile katılımı, çocukların öğrenme süreçleri ve gelişimleri için çok önemlidir. Aile katılımı ile okul, ailelerden çocukların ilgi, ihtiyaç ve deneyimlerine ilişkin eşsiz bilgiler kazanırken; aileler de çocuklarının gelişim ve öğrenme süreçlerine katılma ve katkıda bulunma fırsatına sahip olurlar. Aile ve okul arasında kurulacak olumlu işbirliği, çocuğun okul ve ev yaşantısını bütünleştirmesine yardımcı olur. Bu çalışmanın amacı dünyadaki erken çocukluk eğitim programı ve yaklaşımlarından İlk Yıllar Programı (PYP), Montessori, Reggio Emilia, Yaratıcı Program (Creative Curriculum) ve Te Whāriki programlarının aile katılımı boyutunu literatür taraması yapıp inceleyerek mevcut durumunu ortaya koymaktır. Bu amaçtan hareketle derleme araştırması yapılmıştır.

* Author: yildizcansu90@gmail.com

** Author: sendogdu@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0638-3826>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6777-9117>

Introduction

Following the change in the perception of child in the world, childhood has started to be seen as a separate developmental period. Scientific research into childhood and child education has pioneered the development of contemporary programs and approaches in education. Developed and developing countries have aimed to implement reforms at the system level, create modern institutions and develop new programs and models in education for more quality and effective education (Karip & Köksal, 1996). Reynolds (1998) identified the eight principles of effective programs as follows: targeting children and families at high risk, initiating program involvement at early ages, providing comprehensive children development services, active and multi-dimensional parent involvement, child-centred program approach, teacher-children ratios, development of staff and teachers through continuous training, and systematic evaluation and monitoring.

Considering the entire life of an individual, some periods are considered as more critical than others in terms of development. The early years of life, called early childhood, are very important for the next life of the individual. Experiences offered the child in the early childhood will affect all aspects of the child's development in addition to his/her learning experience. The main objective of early childhood education is to develop and implement a quality education program considering the developmental characteristics and needs of children. Early childhood education, which cannot be left to coincidences, should be managed by serious, systematic and scientific organizations (Arı, 2003). In order to achieve the ideal objectives of pre-school education, student-centred programs based on children's interests, needs, abilities and developmental characteristics should be designed besides-improving the physical infrastructures of the pre-school education institutions and qualities of their teachers and this program should incorporate family involvement into the education (Düşek & Dönmez, 2012). To develop children's social-emotional skills, self-care skills, motor skills and cognitive and linguistic skills as a whole and to direct these skills towards their interests and abilities, family support is needed along with the quality pre-school education (Demirel, 2005). A quality early childhood program cannot yield intended results without family involvement. Morrison (1978) defined family involvement as a process which will eventually catalyse the potentials of families to explore family strengths and skills and to use them for the benefit of both themselves and their children (cited in Erkan, 2015).

The studies regarding family involvement suggest that children who have effective communication and cooperation with their parents and teachers are academically more successful in school life, can easily adapt to the school and show positive behaviours and attitudes more frequently compared to other children (Epstein, 2011; Henderson, Mapp, Johnson & Davies, 2007; Sheldon, 2003). Family involvement studies also contribute to early literacy, early improvement of mathematical skills and social-emotional development of the children (Van Voorhis, Maier, Epstein, Lloyd & Leung, 2013). Marcon (1999), who conducted a study on a group of four-year-old children continuing in pre-school education from low-income families, stated that family involvement develops children's expressive language skills, academic skills, and playing behaviours positively. In a study conducted by Rimm-Kaufman, Pianta, Cox and Bradley (2003) based on teacher reports about 223 children, it was found that children whose families were participating in the education were more prepared for school than their peers, achieved higher success in language and mathematics and interacted with their friends more often. Studies show that family involvement significantly contributes to all aspects of children development.

Temel, Aksoy and Kurtuluş (2015) examined the family involvement studies in early childhood education in seven dimensions: family education activities, family communication activities, participation of parents in educational activities, individual interviews, home visits, participation of parents in management and decision making processes and family support program. Family education activities include educational meetings and conferences; family communication activities include phone calls, booklets, tape recordings, photos, announcement panels, newsletters, letters and correspondence, portfolio files, meetings, school visits, arrival and departure times, Internet and suggestions boxes. The participation of parents in school trips, material-making activities or daily activities such as language and music represents the participation dimension of parents in activities. Individual meetings cover providing information about the children's developmental tendencies, informing parents about children's strengths and weaknesses which should be supported and informing parents about special issues. With home visits, teachers have the opportunity to observe the home environment, home responsibilities and child-parent relationships of the child. In the involvement process of parents in management and decision-making processes, which is the final dimension, the opinions of the parents are consulted on new issues and those considered to be suitable are implemented (Temel et al. 2015). Early childhood programs and approaches around the world can give more importance to different dimensions of family involvement, or include different adaptations and implementations according to their philosophy, objectives and goals.

Although there are studies analyzing early childhood programs and approaches individually in the literature (Aslan, 2005; Çamlıkaya, 2007; Güler & Yaltırık, 2011; Inan, 2012; Korkmaz, 2005; Mutlu, Ergişi, Ayhan & Aral, 2012; Oğuz & Köksal Akyol, 2006; Weiss, 2013), there are also a few studies that examined the approaches together. The study conducted by Tuncer (2015), examined Open Education, Waldorf, Montessori, Reggio Emilia, Primary Years Program, High Scope and Head Start programs and approaches in terms of their plans and practices, the roles of teachers, features and materials of the pre-school education and compared them with MEB 2013 Preschool Education Program. Yaşar-Ekici (2015) analyzed Reggio Emilia, High Scope, Waldorf and Montessori approaches comparatively in terms of theoretical basis, the educational environment and the role of teacher.

As a result of literature review, it has been found that there are many studies carried out on the different dimensions of the approaches. However, these studies have not included family involvement. From this point forth, the dimension of family involvement in Primary Years Program (PYP), Montessori, Reggio Emilia, Creative Curriculum and Te Whāriki programs have been comprehensively analyzed and compared in this study. It is believed that the comparative analysis of family involvement dimensions of different early childhood programs and approaches will significantly contribute to the literature. Moreover, by explaining family involvement of different approaches in details will provide a guideline for pre-school teachers, researchers, program developers and policymakers to provide quality services for children and their families and will contribute to the development of quality pre-school education programs.

In this study, a literature review was conducted by examining the relevant national and international literature for the purpose of analyzing the family involvement aspects of the Primary Years Program, Montessori, Reggio Emilia, Te Whāriki and the Creative Curriculum which are among early childhood education programs and approaches. Fink (2009) defines literature review studies as the evaluation and synthesis of the existing sources and documents by researchers by using systematic and explicit methods. There are several types of review articles. The review article can identify a phenomenon, rearrange an existing theory, or create a new one. Regardless of the type of review, the objective is to organize, integrate and evaluate previous studies by scrutinizing the literature to clarify a specific problem or subject. Such articles do not follow a standard format as in research reports. It consists of introduction, body and conclusion sections instead of introduction, methodology, results and discussion parts. The introductory section should specify the basic structure and purpose of the article. The introduction is of great importance as it is supposed to attract readers' attention (Morrison, 2004; Weed, 1997).

Family Involvement in Early Childhood Education Programs Abroad

The literature review of the family involvement dimension of early childhood education programs and approaches examined in the study are as follows:

Primary Years Program (PYP)

The PYP, which was developed by the International Baccalaureate Organization (IBO) in Switzerland in 1968, defined the importance of family involvement as support of the family for the school in every aspect. In this program, students, parents, teachers, other school personnel and administration are the stakeholders of school community. Schools regularly contact with parents to inform them about the events in the school to encourage parental support (IBO, 2014). Parents are informed and participative in Primary Years Program. It is very important for families to know the system and develop similar approaches at home for the effectiveness of the program. A student who questions, analyzes and reaches a conclusion at school should take part in the decision-making process at home by demonstrating these skills; otherwise, his/her acquisitions cannot be transformed into behaviours and stay limited merely with activities at school. This objective of the program is to create family environments which, in general, have improved the ability to think together and the skills of reasoning in family life. The activities carried out by children are shared with their families during portfolio days (Çamlıkaya, 2007).

Parents support the learning process of students in Primary Years Program. It is important to inform parents about what happens in the class and school. Teachers can ask for evidence on the children's learning at home environment to help parents be informed about what happens in the school. Sharing the works of children throughout the year helps to improve the communication between children and families for the development of learning and acquisitions. Parents are invited to school to exchange opinions on the works of students, which gives them the message that their comments and opinions are valuable. Communication between teachers and parents can be in the form of written notes, telephone calls, meetings, and conferences. Conferences are held where children can talk about the research topics they chose. Parents get an idea about the learning process of

their children by participating in such conferences. Additionally, the program organizes meetings for parents. Parents are informed about their children's learning process, needs and school curriculum in these meetings. The exhibitions organized at the end of the school year are an important indication of integration of students and parents into the program. The year-end exhibition is a product of a large collaboration. Parents contribute to the evaluation process with teachers and children through exhibitions (IBO, 2002).

Montessori Approach

Family involvement plays an important role in this approach developed by Maria Montessori in the early 20th-century in Italy. In order for children to fully benefit from Montessori education, it is important for parents to understand the purposes of pedagogy and to support their children's holistic development. The quality and level of cooperation with parents vary from country to country in this approach. For instance, parents are invited to schools to observe and contribute to their children's learning and development in the United Kingdom. Furthermore, parents contribute to the learning process of their children by providing teachers with some information about their activities at home (Isaacs, 2012). Many Montessori schools offer training programs to the families. In this approach, training programs based on the Montessori philosophy are developed and parental involvement programs in learning process are prepared for parents (Danişman, 2012). According to Villegas and Biwer (1987), family involvement in the program aims to facilitate the integration of different ages in the class, the development of academic skills, and to improve the positive attitudes of the families towards the school (cited by Temel & Toran, 2017). The school regularly communicates with families about their children's academic, physical and social development within the scope of the program. This communication usually takes place in the form of family-teacher meetings and written reports (Korkmaz, 2005). Additionally, practitioners working with the young age group inform parents about the daily routines of their children such as sleeping patterns, dietary habits, toilet habits, and participation in activities on a daily basis (Isaacs, 2012). In order to create a positive school atmosphere, it is aimed to go beyond cooperative relationship with families to establish quality relationships between the school and families (Korkmaz, 2005). Strategies such as regular meetings, school journal, special days, family training programs, admissions of new families, open board meetings, yearbooks, and cooperation with family associations have been implemented during the studies conducted for this purpose.

Reggio Emilia

The Reggio Emilia approach, developed in Italy by Loris Malaguzzi after World War II, regards families as educational partners. Home and society should be recognized as important learning environments in children's lives. Coordination between teachers, parents, and children are highly valued and the concept of 'learning group' is considered as a very important aspect of the Reggio Emilia approach (Giudici, Rinaldi & Krechevsky, 2001). Parents are children's first and constant educators. The collaboration between practitioners and parents in early childhood has a positive influence on children's development and learning. Rinaldi (1985) lists the opportunities of family involvement as class meetings, small group meetings, individual parent-teacher meetings, themed meetings, meetings with a specialist, study sessions, laboratory work, holidays and celebrations (cited by Şahin, 2017). Bennett (2001) states that parents can also participate in the training program by making various arrangements in the learning environment (planting trees in the garden, preparing materials for the class, etc.). According to the approach, there are important messages behind showing respect towards parents as partners. Parents can positively contribute to children's learning and development by providing permanent and comprehensive learning settings. Parents have the right to play a central role in deciding on the care and education of the child at all levels. Successful relationships between parents and teachers have beneficial and long-lasting effects on children's education. Teachers should pay attention to the information given by parents about their children. In the Reggio Emilia approach, "Parental Rights" concept defines what parents can expect from the school and vice versa. It also underlines that parents should be a part of the school structure, rather than only playing a limited role in a certain part of the school structure. The school is aware of its responsibility to show parents how they understand and evaluate the children (Thornton & Brunton, 2009).

Teachers carefully listen to the words parents have chosen to describe their children, especially at the beginning of the program. This information given by parents will help to prepare the appropriate environment and support for the children in order to adapt to the educational environment and benefit efficiently from learning experiences. Parents and children attend the acquaintance meetings and acquire information about the school before the beginning of kindergarten. This approach expects teachers to pay attention to cultural

differences and create a learning environment where all children can receive positive messages. Some parents may have difficulty in understanding the approach; in this case teachers should be aware of the fact that these parents may need more encouragement and support.

Teachers should inform parents about the layout of the classroom environment, what has been done in the learning environment and what happened that day. In this approach, documentation has an important role. Parents arriving at the end of the day to get their children will receive a diary that includes photos taken by the teacher throughout the day and recorded child comments. In this way, parents might begin to talk with their children about their activities in the kindergarten on that day. Moreover, portfolios or other products that children prepared individually or as a group are shown to parents on their arrival and departure times and these products are sent home at regular intervals (Edwards, 2002). In this approach, it was emphasized that by giving an ID card which includes photographs of the employees, the building plan, and typical day-trips to the parents, parents would feel like a part of the environment. Parents participate in group meetings with teachers, workshop trainers, and pedagogues to discuss and share ideas on projects and topics related to the class. Parents also play a role in the management of centres by participating in early childhood councils (Thornton & Brunton, 2014).

Creative Curriculum

The Creative Curriculum was developed in the United States in 1979. According to this program, home and school are two important worlds of the child. Children interconnect these two worlds every day. If a positive and respectful communication is established between home and school, the child would feel safe. However, if the relation between the family and school are severed due to lack of interest, understanding or cooperation, the child will be negatively affected. A teacher who believes in the role of the family in children education and is aware of what the child can accomplish with family cooperation can establish a right partnership with the family. The Creative Curriculum has addressed five issues that are significant for teacher-parent cooperation. These are getting to know families, hosting families, communicating with families, establishing partnerships with families in child learning and guiding them when the families have difficulties. Within the scope of getting to know families, the program emphasizes the importance of understanding cultural differences of the families and differences that may affect school relations such as different family structures, differences in personality and characteristics of parents, differences in the education level of parents, socioeconomic status and health problems. It is underlined that getting to know family members is a prerequisite for the child's development and during this process family members should not be generalized or labelled.

According to the program, the initial communication with the family is crucial. The first meeting with the families provides the teacher with great benefits to recognize the parents and establish positive relationships. The first contact with family members may be in the form of a home visit or a meeting during the school register. To obtain information about the family during registration, the school may ask the family to fill out forms or might ask parents some questions during the meetings. It can be useful to identify families with special talents and interest during registration for better communication with children in the classes. Home visits are of paramount importance in the program. Parents feel more comfortable in their own environment than they do at school. Home visits at the beginning of the school year are the first step of connecting school and home for a child who doesn't have not any previous experience in school settings. The program underlines that teachers should inform the families before the visits to decide on the time together. Teachers should encourage parents to talk about themselves by asking questions and they should aim to get to know parents not to judge them. According to the program, hosting families is important to make parents feel a sense of belonging to the program. Introducing the setting and program created at school may cause parents to feel that they belong to the process and play a role in the program. The environment should carry positive messages. Teachers can create a pleasant environment to host the families. Post and suggestion boxes can be placed at the class entrances for each family. Reading sources can be recommended for parents. A notice board can be created to announce program events. When a child participates in a program for the first time, parents wonder what their children will learn. The "Parental Guide to Pre-school Education" is offered to parents in the Creative Curriculum. The content of this guide which describes the philosophy of the program and its aims for the child is briefly explained to the parents and they are asked to read it later. The families are invited to the class to share their interests, how they have spent the day, and the expectations of the first day of the school. However, "Letters to the Families" at the end of each session of the Creative Curriculum explains what the children will do, how the teacher supports the children, and how families can help this process at home.

Another important component of the family involvement dimension of the Creative Curriculum is communicating with families. The trust between teachers and parents develops over time and relies on

experiences gained through a positive and respectful framework. Just as in other programs, teachers in the Creative Curriculum have the opportunity to communicate informally with parents during arrival and departure times every day. In addition to the informal communication, there are also official ways to communicate such as daily or weekly newsletters, telephone calls, e-mail, Internet, class website, appreciation notes, diaries and automatic telephone messaging systems. Furthermore, not only parents but other family members can also be included in the program. Grandparents can devote more time than parents, participate in a program by reading books, teaching games, and helping special activities in the class.

Parents can participate in the program by making various arrangements or additions to the learning centres. They can share their cultures (cooking events, presenting artistic objects, singing, storytelling, etc.), their professions or skills. Teachers organize meetings with parents to provide information and share programs. During the meetings, families express their evaluation on the program and contribute to the improvement of the program. The teacher also provides solutions to the families having various problems and being under stress. As a result, the families know that the sources of the program are open to them for the solution (Dodge, Colker & Heroman, 2008).

Te Whāriki

The Te Whāriki program was developed in 1996 by the New Zealand Ministry of Education. Collaboration is a fundamental concept in the early childhood philosophy of New Zealand. Te Whāriki emphasizes the central position of parents. This program deems the family as one of the collaborators in early childhood education. It aims to expand children's knowledge by maintaining a strong connection between family, school and the environment (Zhanq, 2013). Te Whāriki's early childhood services include play-oriented and community-based kindergartens administered by both teachers and parents. According to Te Whāriki program, children learn and develop when their culture, their knowledge and the society they live in are internalized and when the adults in their lives support them by working together. It is important that teachers and parents develop meaningful relationships and respect each other's aspirations and expectations for the development of children. Children's learning and development are facilitated when culturally appropriate means of communication are used and when the parents, people, and society participated in the curriculum. In this program, cultural diversity and different family structures are respected. The teacher should have information about the families of the children in order to reflect these structures properly in the program.

How the family is treated is important for the success of children in their first years. Parents and students are welcomed. Activities such as a shared lunch, trips or outdoor activities enable parents and teachers to gather. It is essential for teachers to work closely with parents to support the transition of children to the school environment and to communicate regularly with parents about their children's changing interests, needs, and development. The program has a reference library where teachers can inform the parents about nutrition, physical activity and growth of their children. The portfolios, which include children's photographs, products, teacher observation records and children's learning stories-provides parents with opportunities both to get an idea about their children's learning process and to contribute to the process with their own observations and recommendations. When programs are planned, the needs and opinions of early childhood providers, teachers and parents are taken into consideration in order for children to receive quality education and services (New Zealand Ministry of Education, 1996).

Discussion, Conclusion and Implications

It is seen that family involvement in early childhood contributes to the child's overall development, supports the child's readiness for school, enhances positive behaviours, and contributes to the future academic success in the school (Epstein, 2011; Henderson et al. 2007; Rimm-Kaufman et al. 2003; Sheldon, 2003). Considering the significant benefits of family involvement for children; family involvement seems to be an important dimension of a successful and effective program. In general, although there are minor differences in the extent of family involvement depending on the philosophy and principles of the programs, it is seen that all the programs analyzed have considered family involvement as an important dimension of their programs. All programs include family involvement activities that will strengthen family-school communication and collaboration, such as family meetings, individual meetings and portfolios including photos of children, teacher's observation records, and children's learning stories. Although the objectives of the programs vary according to the approaches and philosophy of the programs, all programs accept the family as the first and most important educator of the child (Temel & Toran, 2017).

The Primary Years Program emphasizes family's knowledge on the system and their comprehensive support for the school. According to the program, it is very important for families to have a good knowledge of the

system and develop similar approaches at home for the effectiveness of the program. A student who questions, analyzes and reaches the conclusion at school takes part in the decision-making process at home by using these skills. Exhibitions, where children share their work at the end of the school year, are an important aspect of family involvement for the Primary Years Program (Çamlıkaya, 2007; IBO, 2002). According to the family involvement understanding of the Montessori program, contacting regularly with parents about the academic, physical and social development of children or their situation during the day is an important aspect in the program.

In the Montessori approach, informing families about the program facilitates the integration of different ages in the class and the development of academic skills and also develops positive attitudes in families towards the school. Montessori schools aims to establish quality relationships between school and family. Family involvement activities include regular meetings, school newspapers, special days, family training programs, new family admissions, open board meetings, annuals and cooperation with family associations (Danışman, 2012; Temel & Toran 2017). In the Reggio Emilia approach, "Parental Rights" concept defines what parents can expect from the school and vice versa. It also underlines that parents should be a part of the school structure rather than playing a limited role in certain part of school structure. The approach underlines the importance of documentation. Through documentation, parents can have an idea of what their children are doing at school with a diary which includes photos taken by the teacher throughout the day and recorded children comments (Edwards, 2002; Thornton & Brunton, 2014). The Creative Curriculum integrates families into education by using a variety of methods in order to enable parents to understand, evaluate and support their children's development. Families take responsibilities for providing materials for the program, sharing their cultures (cultural material, clothing, food, songs, stories, picture sharing, etc.), sharing their professional experience or skills, participating in an activity and designing a program (Dodge et al. 2008). The Te Whāriki program, as other programs, considers the family as one of the partners in early childhood education. According to Te Whāriki program, children learn and develop when their culture, their knowledge and the society they live in are internalized and when the adults in their lives support them by working together. In this program, cultural diversity and different family structures are respected (New Zealand Ministry of Education, 1996; Zhanq, 2013).

When the programs and approaches are evaluated together, it can be seen that the common features of Reggio Emilia and the Creative Curriculum are home visits, inviting the families and various arrangements of parents in the class to contribute to the learning process. While experience sharing and interactions with parents at school are emphasized in all approaches, the Reggio Emilia approach is a step forward compared to the other programs with its documentation system and the Primary Years Program stands out by its year-end exhibitions. The Primary Years Program and the Montessori approach underline the families' understanding of the program for the efficient implementation of the program. In terms of cultural differences, Reggio Emilia, the Creative Curriculum and Te Whāriki give importance to the acceptance of the cultural structures of the families by educators and the positive treatment towards the families in order to ensure children's highest level of development and progress.

When schools develop their own educational programs, the quality and efficiency of their programs will increase if they use different family involvement studies of early childhood education programs and approaches. In this context, all stakeholders should work in cooperation to develop a family involvement dimension of a quality preschool education program. Curriculum designers and educators need to analyze family involvement studies of different early childhood education programs and approaches in details and incorporate the suitable ones for their own culture, for children and for their families into their programs. Schools and educators should be provided with the necessary infrastructure and equipment. Legal regulations for the education policies of a country should be implemented by the decision makers and law makers of the education ministries of the countries. The development of early childhood education programs of good quality supported by the effective implementation of school, family and community cooperation should strengthen the educational policies of the countries. Early childhood education programs in the world should be considered within the cultural context of the children and the family. Effective family involvement in the program should be ensured and programs should be planned and implemented within the social policies achieving social inclusion. Quality family involvement activities result in raising children who are fair, responsible, happy, in good physical and mental health condition. Those children also have equal education opportunities. In this way healthy, happy and productive families are formed. These families also provide important contributions to the development and improvement of the society.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Dünyada çocuk algısının değişimi ile çocukluk ayrı bir gelişim dönemi olarak görülmeye başlanmıştır. Çocukluk dönemine ve çocuk eğitime yönelik yapılan bilimsel araştırmalar, eğitimde çağdaş program ve yaklaşımların geliştirilmesine öncülük etmiştir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, daha kaliteli ve etkili bir eğitim için sistem düzeyinde reformlar gerçekleştirmeyi, modern kurumlar oluşturmaya ve eğitimde yeni program ve modeller geliştirmeyi hedeflemişlerdir (Karip & Köksal, 1996). Reynolds (1998), etkili eğitim programlarının sekiz prensibini, yüksek risk altındaki çocuk ve aileleri hedefleme, programa katılımın erken yaşlarda başlatılması, çocuk gelişimi hizmetlerinin kapsamlı olarak sağlanması, aktif ve çok yönlü ebeveyn katılımı, çocuk merkezli program yaklaşımı, öğretmen çocuk oranları, personelin ve öğretmenlerin eğitimlerle düzenli gelişimi ve sistematik değerlendirme ve izleme olarak sıralamıştır.

Bireyin tüm yaşamı düşünüldüğünde bazı dönemlerin gelişimsel açıdan daha kritik dönemler olarak ele alındığı görülmektedir. Erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan yaşamın ilk yılları, bireyin sonraki yaşamı için oldukça önemlidir. Erken çocukluk döneminde, çocuğa erken yaşlarda sunulacak deneyimler, çocuğun öğrenim hayatının yanında çocuğun gelişiminin tüm alanlarını da etkileyecektir. Erken çocukluk eğitiminde temel amaç, çocukların gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak kaliteli bir eğitim programının hazırlamak ve uygulamaktır. Erken çocukluk eğitimi, tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi, sistemli ve bilimsel bir organizasyon ile yönetilmelidir (Arı, 2003). Okul öncesi eğitimin ideal amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel özellikleri ve öğretmen niteliği gibi boyutların yanında çocuğun ilgi, ihtiyaç, yetenek ve gelişim özelliklerine göre hazırlanmış, aileyi de eğitimin içine alan öğrenci merkezli bir program oluşturulmalıdır (Düşek & Dönmez, 2012). Çocukların sosyal-duygusal becerilerinin, öz bakım becerilerinin, bilişsel ve dil becerilerinin, motor becerilerinin bir bütün halinde geliştirilerek, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilebilmeleri için nitelikli bir okul öncesi eğitiminin yanında aile desteği de gereklidir (Demirel, 2005). Nitelikli bir erken çocukluk programı aile katılımı boyutu olmadan düşünülemez. Morrison (1978) aile katılımını, ailelerin güçlerini ve becerilerini keşfetmek ve onları, kendileri ve çocukları yararına kullanmak amacıyla potansiyellerini harekete geçirecek bir süreç olarak tanımlamıştır (Cited in. Erkan, 2015).

Aile katılımına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, ebeveynleri ve öğretmenleri etkili iletişim kuran ve işbirliği sağlayan ailelerin çocuklarının okul yaşantısında akademik olarak daha başarılı oldukları, okula daha kolay uyum sağladıkları, olumlu davranış ve tutumları daha sık sergiledikleri görülmektedir (Epstein, 2011; Henderson, Mapp, Johnson & Davies, 2007; Sheldon, 2003). Aile katılımı çalışmaları ayrıca, çocukların erken okuryazarlık, erken matematik becerileri ve sosyal duygusal gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır (Van Voorhis, Maier, Epstein, Lloyd & Leung, 2013). Marcon (1999) düşük gelirli ailelerden gelen ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden dört yaş çocukları ile yaptığı araştırmada, aile katılımının çocukların ifade edici dil becerilerini, akademik becerilerini, oyun davranışlarını olumlu yönde geliştirdiğini ifade etmiştir. Rimm-Kaufman, Pianta, Cox ve Bradley (2003) tarafından gerçekleştirilen, 223 çocuğa ilişkin öğretmen raporlarına dayanan araştırmada, aile katılımı gösteren ailelerin çocuklarının akranlarına göre daha yüksek okula hazır bulunuşluk becerilerine sahip oldukları, dil ve matematikte daha yüksek başarı elde ettikleri ve akranları ile daha sık etkileşim kurdukları belirtilmiştir. Yapılan araştırmalar, aile katılımı çalışmalarının çocuğun tüm gelişim alanlarına önemli katkıları olduğunu göstermektedir.

Erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmalarını Temel, Aksoy ve Kurtulmuş (2015), aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri, ebeveynin yönetim ve karar verme süreçlerine katılımı ve aile destek programı olmak üzere yedi boyutta ele almışlardır. Aile eğitim etkinlikleri içerisinde, eğitim toplantıları ve konferanslar; aile iletişim etkinlikleri içerisinde telefon görüşmeleri, kitapçıklar, teyp/video kayıtları, fotoğraflar, duyuru panoları, bültenler, mektup ve yazışmalar, gelişim dosyaları, toplantılar, okul ziyaretleri, geliş-gidiş zamanları, internet ve dilek kutuları yer almaktadır. Ebeveynlerin gezi, materyal yapımı gibi etkinliklere ya da dil ve müzik gibi günlük etkinliklere katılım göstermesi, ebeveynlerin etkinliklere katılımı boyutunu ifade etmektedir. Bireysel görüşme, çocuğun gelişim alanları ile ilgili bilgi verme, yetenekli olduğu ve desteklenmeye ihtiyaç olduğu düşünülen alanları ve ebeveynlerle paylaşma ve özel durumlarla ilgili aileye bilgi verme gibi konular içermektedir. Ev ziyaretleri ile öğretmen, çocuğun ev ortamı, evde aldığı sorumluluklar ve ebeveyn çocuk ilişkilerini gözlemleme fırsatı bulur. Son boyut olan ebeveynin yönetim ve karar verme süreçlerine katılımında ise yeni ortaya çıkan durumlarda ailelerin görüşleri alınır ve uygun olanlar uygulamaya geçirilir (Temel et al. 2015). Dünyada

uygulanan erken çocukluk program ve yaklaşımları, aile katılımı boyutunda kendi felsefe, amaç ve hedeflerine göre bazı noktalara daha çok önem verebilir ya da farklı uyarlama ve uygulamalar içerebilir.

Alan yazına bakıldığında, erken çocukluk program ve yaklaşımlarını tek tek inceleyen çalışmalar yer alsa da (Aslan, 2005; Çamlıkaya, 2007; Güler & Yaltırık, 2011; İnan, 2012; Korkmaz, 2005; Mutlu, Ergişi, Bütün Ayhan & Aral, 2012; Oğuz & Köksal Akyol, 2006; Weiss, 2013), bir arada ele alan az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Tuncer (2015) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk eğitimi program ve yaklaşımlarından; Açık Eğitim, Waldorf, Montessori, Reggio Emilia, İlk Yıllar Programı, High Scope, Head Start programlarını amaçları, plan ve uygulamaları, öğretmenlerin rolleri, okul öncesi eğitim kurumunun özellikleri ve materyalleri açısından MEB 2013 programı ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Yaşar-Ekici (2015), Reggio Emilia, High Scope, Waldorf & Montessori yaklaşımlarını kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırarak incelemiştir.

Alan yazın taraması sonucunda incelenen yaklaşımların farklı boyutlarıyla ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmüştür. Ancak bu yaklaşımların aile katılımı boyutu ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle, yapılan çalışmada İlk Yıllar Programı (PYP), Montessori, Reggio Emilia, Yaratıcı Program (Creative Curriculum) ve Te Whāriki programlarının aile katılımı boyutu derinlemesine incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Çalışmada, farklı erken çocukluk program ve yaklaşımlarının aile katılımı boyutlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesinin alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile farklı yaklaşımlardaki aile katılımı çalışmalarının detaylıca tanıtılması çocuklara ve ailelerine nitelikli hizmet sunmak için okul öncesi eğitim öğretmenlerine, alan araştırmacılara, program geliştirici ve politika yapıcılara yol gösterecek ve kaliteli okul öncesi eğitim programları geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Çalışmada erken çocukluk eğitim program ve yaklaşımlarından İlk Yıllar Programı, Montessori, Reggio Emilia, Te Whāriki ve Yaratıcı Program'ın aile katılım boyutlarının incelenmesi amacıyla ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taranarak derleme türünde bir araştırma ortaya konulmuştur. Fink (2009) literatür tarama araştırmalarını, var olan alan kaynak ve belgelerin, araştırmacılar tarafından değerlendirilip ve sentezinin yapılması, sistemli ve açık bir yöntemin kullanıldığı araştırmalar olarak tanımlamıştır. Derleme niteliğindeki makalenin birkaç türü bulunmaktadır. Derleme makale bir fenomeni tanımlayabilir, var olan bir teoriyi yeniden düzenleyebilir ya da bir yenisini oluşturabilir. Derlemenin türü ne olursa olsun, amaç belirli bir problemi ya da konuyu açıklığa kavuşturmak için literatürün taranarak önceki çalışmaların düzenlemesi, bütünleştirilmesi ve değerlendirilmesidir. Bu tür makaleler araştırma raporlarındaki gibi standart bir format izlememektedir. Giriş, yöntem, sonuç ve tartışma bölümlerinin yerine, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur. Giriş bölümünde temel yapı ile bu makalenin yazılma amacı belirtilmelidir. Okuyucunun ilgisinin çekilmesi açısından giriş bölümü son derece önemli bir bölümdür (Morrison, 2004; Weed, 1997).

Yurt Dışındaki Erken Çocukluk Eğitim Programlarında Aile Katılımı

Araştırmada incelenen erken çocukluk eğitimi programı ve yaklaşımlarının aile katılımı boyutuna ilişkin alan yazın aşağıda yer almaktadır.

İlk Yıllar Programı (PYP)

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO) tarafından 1968 yılında İsviçre'de geliştirilen PYP'de aile katılımının önemi, ailenin okulu her anlamda desteklemesi olarak ifade edilmiştir. Programda okul topluluğu öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin, diğer okul personelinin, idarenin ve yönetim organının yer alabileceği okulun paydaşlarıdır. Ebeveyn desteğini teşvik etmek için okullar düzenli olarak ebeveynleri okuldaki olaylardan haberdar etmek için onlarla iletişim kurar (IBO, 2014). İlk Yıllar Programında, veliler bilgili ve katılımcıdır. Ailelerin sistemi tanımaları ve evde de benzer yaklaşımlar geliştirmeleri programın işleyişi açısından çok önemlidir. Okulda sorgulayan, analiz eden ve sonuca varan öğrenci, evde de bu becerileri göstererek karar alma süreçlerine dahil olmalıdır, aksi takdirde kazanımları davranışa dönüşemez ve okulda yapılan etkinlikler ile sınırlı kalır. Programdaki bu amaç genel anlamda aile yaşantısında, birlikte düşünme, neden ve sonuçları değerlendirme becerisini geliştirmiş aile ortamları oluşturabilmeyi hedefler. Çocukların gerçekleştirdikleri çalışmalar gelişim dosyası günlerinde aileler ile paylaşılır (Çamlıkaya, 2007).

İlk Yıllar Program'ında veliler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine destek sağlarlar. Sınıfta ve okulda neler yaşandığı hakkında velilerin bilgilendirilmesi önemlidir. Öğretmen, çocukların öğrenmelerine ilişkin ev ortamından bir kanıt isteyerek, velilerin okulda neler yapıldığı ile ilgili bilgilendirilmesine yardımcı olabilir. Çocukların yıl içinde yaptıkları çalışmaların ailelerle paylaşılması, çocuklar ve aileler arasında öğrenme ve kazanımlardaki gelişim üzerine paylaşımlar yapılmasını sağlar. Veliler, öğrencilerin çalışmalarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak üzere okula davet edilirler, bu şekilde onlara yorum ve düşüncelerinin değerli olduğu mesajı verilir. Öğretmen ve veliler arasındaki iletişim, yazılı notlar, telefon görüşmeleri, buluşma ve konferanslar

yolu ile gerçekleşir. Programda çocukların seçtikleri araştırma konuları hakkında konuşacakları konferanslar düzenlenir. Veliler bu konferanslara katılarak, çocuklarının öğrenme süreçleri hakkında fikir sahibi olurlar. Bunun yanında programda velilere yönelik toplantılar düzenlenir. Veliler çocuklarının öğrenim durumları, ihtiyaçları ve okul programı hakkında bilgilendirilirler. Programda yılsonunda düzenlenen sergiler, öğrencilerin ve velilerin programla bütünleşmelerinin önemli bir göstergesidir. Yılsonu sergisi, geniş bir işbirliği ürünüdür. Sergiler aracılığıyla veliler değerlendirme sürecine dâhil olarak çocuklar ve öğretmenlerle birlikte değerlendirme sürecine katkıda bulunurlar (IBO, 2002).

Montessori Yaklaşımı

20. yüzyılın başlarında İtalya'da Dr. Maria Montessori tarafından geliştirilen yaklaşımda aile katılımı oldukça önemlidir. Çocukların Montessori eğitiminden tam olarak yararlanması için, ebeveynlerin pedagojinin amaçlarını anlamaları ve çocuklarının bütüncül gelişimlerini desteklemeleri önemlidir. Yaklaşımda, ebeveynlerle işbirliğinin niteliği ve düzeyi ülkeden ülkeye değişmektedir. Birleşik Krallık'ta ebeveynler çocuklarının öğrenme ve gelişimlerine katkıda bulunmak ve çocuklarını gözlemlemek için okullara davet edilmektedirler. Ayrıca aileler evde yaptıkları faaliyetlere ilişkin öğretmenlere bilgi sağlayarak çocuklarının öğrenme süreçlerine katkıda bulunmaktadır (Isaacs, 2012). Birçok Montessori okulunda ailelere eğitim programları sunulmaktadır. Yaklaşımda, Montessori felsefesine ilişkin bir eğitim programı düzenlenir ve ebeveynler için öğrenme sürecine katılım programı hazırlanır (Danişman, 2012). Villegas ve Biwer (1987) programdaki aile katılımının, sınıftaki farklı yaşların entegrasyonunun kolaylaştırılmasını, akademik becerilerin gelişiminde kolaylıklar sağlanmasını, ailelerin okula karşı olumlu tutumlar geliştirilmesini amaçladığını ifade etmiştir (Cited in Temel & Toran, 2017). Yaklaşımda okul çocukların akademik, fiziksel ve sosyal gelişimleri hakkında, ailelerle düzenli aralıklarla iletişim kurar. Bu genellikle aile-öğretmen görüşmelerini ve yazılı raporları içerir (Korkmaz, 2005). Ayrıca yaklaşımda küçük yaş grubunda görev alan uygulayıcılar, çocukların uyku düzeni, beslenmesi, tuvalet alışkanlığı ve çocuğun etkinliklere katılımı gibi günlük rutinleri sözlü ya da yazılı bir şekilde günlük olarak ebeveynlerle paylaşır (Isaacs, 2012). Pozitif bir okul atmosferi yaratmak amacıyla, ailelerle işbirliğinin ötesine geçmeye çalışılır ve okul-aile arasında nitelikli ilişkiler kurmak amaçlanır (Korkmaz, 2005). Bu amaçla yapılan çalışmalarda düzenli toplantılar, okul gazetesi, özel günler, aile eğitim programları, yeni aile kabulleri, açık yönetim kurulu toplantıları, yıllıklar, aile dernekleri ile işbirliği gibi stratejiler izlenmiştir.

Reggio Emilia

II. Dünya Savaşı sonrası Loris Malaguzzi tarafından İtalya'da geliştirilen Reggio Emilia yaklaşımı, aileleri eğitim paydaşları olarak görür. Ev ve toplum, çocukların hayatlarında önemli öğrenme ortamları olarak tanınmalıdır. Eğitimciler, ebeveynler ve çocuklar arasındaki eşgüdüm son derece değerlidir ve 'öğrenme grubu' kavramı Reggio Emilia yaklaşımının çok önemli bir yönüdür (Giudici, Rinaldi & Krechevsky, 2001). Ebeveynler çocukların ilk ve sürekli eğitimcileridir. Uygulayıcı ve ebeveynlerin erken çocukluk ortamlarında beraber çalışmaları, çocukların gelişim ve öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Rinaldi (1985), aile katılımı ile ilgili sunulan fırsatları, sınıf toplantıları, küçük grup toplantıları, bireysel ebeveyn öğretmen görüşmeleri, konulu toplantılar, bir uzmanla toplantı, çalışma oturumları, laboratuvar çalışmaları, tatiller ve kutlamalar olarak sıralamaktadır (Cited in. Şahin, 2017). Bennett (2001), ailelerin aynı zamanda öğrenme ortamlarında çeşitli düzenlemeler yaparak (bahçeye ağaç dikmek, sınıf için materyaller hazırlamak vb.) eğitim programına katılım gösterdiklerini ifade etmiştir. Yaklaşımına göre ebeveynlere, paydaş olarak saygı göstermenin arkasında yatan önemli mesajlar vardır. Ebeveynler kalıcı ve kapsamlı bir öğrenme ortamı sağlayarak çocukların öğrenme ve gelişimlerine olumlu katkıda bulunabilirler. Ebeveynler, çocuğunun bakım ve eğitimiyle ilgili her düzeyde karar vermede merkezi bir rol oynama hakkına sahiptirler. Ebeveynler ve eğitimciler arasındaki başarılı ilişkiler, çocukların eğitiminde faydalı ve uzun süren etkilere sahiptir. Bu yaklaşımda eğitimcilerin ebeveynlerin çocuklarına dair paylaşımlarını dikkate almaları önemlidir. Reggio Emilia yaklaşımında bir ebeveynin okula ilişkin ve okulun ebeveynine ilişkin neler bekleyebileceğini tanımlayan "Ebeveyn Hakları", ebeveynlerin okul yapısının bir bölümünde belirli bir rol oynamasından ziyade, okul yapısının bir parçası olmasının önemini anlatır. Okul, çocukları nasıl anladıklarını ve değerlendirdiklerini, ebeveynlere gösterme sorumluluğunun farkındadır (Thornton & Brunton, 2009).

Öğretmenler özellikle program başlangıcında, ebeveynlerin çocukları tanımlamak için seçtikleri kelimeleri dikkatlice dinlerler. Öğretmenlerin ebeveynlerden alacakları bu bilgiler, çocuğun eğitim ortamına uyum sağlaması öğrenme deneyimlerinden verimli bir şekilde yararlanması için doğru ortamı ve desteği sağlamalarına yardımcı olacaktır. Çocuklar anaokuluna başlamadan önce ebeveynler ve çocuklar tanışma partilerine katılırlar ve okulları hakkında bilgi sahibi olurlar. Yaklaşımda öğretmenlerden kültürel farklılıkları göz önünde bulundurmaları ve tüm çocukların olumlu mesajlar alabileceği bir öğrenme ortamı yaratmaları beklenir. Bazı

ebeveynler yaklaşımı anlamada zorlanabilirler, öğretmenler velilerin daha çok teşvik ve desteğe ihtiyaç duyabileceklerinin farkında olmalıdırlar. Öğretmenler velilere, sınıf ortamının düzeni, öğrenme ortamında neler yapıldığı ve bir günün nasıl geçtiği hakkında bilgi vermelidirler. Yaklaşımda dokümantasyon önemlidir. Gün sonunda çocuğunu almak için gelen ebeveynler, gün boyunca öğretmen tarafından çekilen fotoğraflar ve kaydedilen çocuk yorumlarının olduğu bir günlüğü incelerler. Böylelikle anne-baba, çocuğuyla gün içinde ne yaptıklarını konuşmaya başlayacaktır. Bunun yanında çocukların bireysel veya grup halinde ortaya çıkardıkları portfolyolar ya da diğer ürünler, geliş-gidiş zamanlarında ebeveynlere gösterilir ve belli aralıklarla eve gönderilir (Edwards, 2002). Yaklaşımda velilerin, çalışanların fotoğrafları, binanın planı ve tipik bir günün akışını içeren bir kimlik kartına sahip olmalarının, kendilerini ortamın bir parçası gibi hissetmelerine yardımcı olacağı ifade edilmiştir. Veliler sınıfa ilişkin proje ve konularla ilgili fikirleri tartışmak ve paylaşmak üzere öğretmenler, atölye eğitimcileri ve pedagoğlarla grup toplantılarına katılırlar ve aynı zamanda erken çocukluk konseylerine katılarak merkezlerin yönetiminde rol oynarlar (Thornton & Brunton, 2014).

Yaratıcı Program (Creative Curriculum)

Yaratıcı Program, 1979 yılında Amerika'da ortaya çıkmıştır. Bu programa göre, ev ve okul çocuğun iki önemli dünyasıdır. Çocuklar bu iki dünya arasında her gün köprü kurarlar. Eğer ev ve okul arasında olumlu ve saygılı bir iletişim kurulursa çocuk kendini güvende hisseder. Ancak aile ve okul ilgisizlik, anlayış eksikliği veya işbirliğindeki yetersizlik nedeniyle birbirlerinden ayrılırsa çocuk bundan olumsuz yönde etkilenir. Çocuğun eğitiminde ailenin rolüne inanan ve işbirliği ile çocuğun neler başarabileceğinin farkında olan bir öğretmen, ailelerle doğru bir ortaklık kurabilir. Yaratıcı Program, aileleri tanımak, aileleri karşılamak, ailelerle iletişim kurmak, çocuğun öğrenmesinde aileler ile ortaklık kurmak, ailelerin zorlandığı durumlarda onlara yol gösterici olmak gibi öğretmen-aile işbirliği için önemli olan beş başlığı ele almıştır. Programda, aileleri tanımak başlığı altında, farklı aile yapılarını, ebeveynlerin kişilik ve mizaç özelliklerini, ebeveynlerin eğitim düzeyi, sosyoekonomik durumu, sağlık problemleri gibi okul ile ilişkisini etkileyebilecek farklılıklarını ve ailenin sahip olduğu kültürel farklılıkları anlamının önemine vurgu yapılmıştır. Aileleri tanımının çocuğun ilerlemesi için bir ön koşul olduğu ve aileleri tanıırken onları genellememek ve etiketlememek gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Programa göre, aile ile kurulacak ilk iletişim çok önemlidir. Ailelerle ilk buluşma onları tanıma ve olumlu ilişkiler kurma açısından öğretmene büyük kazançlar sağlar. Ailelerle kurulacak ilk iletişim ev ziyareti ya da okula kayıt esnasında görüşme şeklinde olabilir. Okula kayıt sırasında ailelere ilişkin bilgi edinmek için ailelere formlar doldurtulabilir ya da görüşmelerde yönlendirilen sorular aracılığıyla velilerden bilgi toplanabilir. Kayıt esnasında özel yetenekleri ve ilgileri olan aileleri tespit etmek, sınıfta çocuklarla paylaşımında bulunmaları için yararlı olabilir. Programda ev ziyaretleri oldukça önemlidir. Aileler kendi ortamlarında okul ortamına göre daha rahattırlar. Senenin başında yapılan ev ziyaretleri, okul ortamında bulunmayan bir çocuk için okul ile ev arasında köprü oluşturmada ilk yoldur. Programda, öğretmenlerin ziyaretten önce ailelere haber vererek bilgilendirmeleri ve zamanı kararlaştırmalarının önemi belirtilmiştir. Öğretmenler, aileleri yargılamak için değil onları tanıma ve ilişki kurma amacıyla gitmeli ve sorular sorarak aileleri kendileri hakkında konuşmaya teşvik etmelidirler. Programa göre, ailelerin karşılanması, ailelerin programa olan aidiyetleri için önemli bir noktadır. Sınıfta yaratılan ortam ve programı tanıtmak, ailelere onların da sürece ait olduklarını ve oynayacakları bir rol olduğunu hissettirebilir. Çevre, olumlu mesajlar taşımalıdır. Öğretmen aileleri karşılamak için hoş bir ortam oluşturabilir. Her aile için sınıf girişinde posta ve öneri kutuları ayarlanabilir. Ebeveynlere okumaları ve göz atmaları için kaynaklar önerilebilir. Program etkinliklerini güncellemek için bir duyuru panosu oluşturulabilir. Çocuklar bir programa ilk kez dâhil olduklarında aileler çocukların ne öğreneceğini merak ederler. Yaratıcı Program'da ebeveynler için "Okul Öncesi Eğitimi Ebeveyn Rehberi" yer almaktadır. Programın felsefesini ve çocuk için amaçlarını anlatan bu rehberde yer alan içerik ailelere kısaca açıklanır ve daha sonra okumaları istenir. Ailelere sınıf gezdirilerek, farklı ilgi alanları, günün nasıl geçtiği, okulun ilk gününe ilişkin beklentiler paylaşılır. Bununla beraber Yaratıcı Program'ın her bölümünün sonunda yer alan "Ailelere Mektup", çocukların ne yapacağını, öğretmenin çocukları nasıl desteklediğini ve ailelerin bu sürece evde nasıl yardımcı olacağını anlatır.

Yaratıcı Program'ın aile katılım boyutunun bir diğer önemli bileşeni ise ailelerle iletişim kurmaktır. Öğretmenler ve aileler arasındaki güven, zamanla gelişir ve olumlu ve saygılı bir çerçevede gerçekleşen deneyimlere bağlıdır. Diğer programlarda olduğu gibi Yaratıcı Programda da öğretmenler her gün ebeveynler ile gidiş-geliş zamanlarında resmi olmayan iletişim fırsatına sahiptir. Bunun yanında günlük veya haftalık bültenler, telefon görüşmeleri, e-posta, internet, sınıf web sitesi, teşekkür notları, günlükler, otomatik telefon mesaj sistemleri gibi resmi iletişim yolları da programda yer almaktadır. Ayrıca programda sadece ebeveynleri değil diğer aile bireyleri de programa dâhil olabilirler. Büyükanne ve büyükbabalar, ebeveynlerden daha fazla zaman

ayrılabilir, sınıfta çocuklara kitap okuma, oyun öğretme, özel aktivitelere yardım etme gibi programa katılım gösterebilirler.

Programda aileler, öğrenme merkezlerine çeşitli düzenlemeler ya da eklemeler yaparak, kültürlerini paylaşarak (yemek pişirme etkinlikleri, sanatsal nesneleri tanıtmaya, şarkı öğretme, hikâye anlatımı vb.), meslek ya da bir yeteneği paylaşarak programa katılım gösterebilirler. Öğretmen bilgi ve programları paylaşmak için aileler ile toplantılar düzenler. Yapılan toplantılarda aileler de programa ilişkin değerlendirmelerini ifade ederler ve programın iyileştirmesine yönelik çalışmalara katkı sağlarlar. Bunların yanında öğretmen çeşitli sorunlar yaşayan ve stres altında olan ailelere çözüm yollarını gösterir ve aileler çözüm için kaynakların onlara açık olduğunu bilirler (Dodge, Colker & Heroman, 2008).

Te Whāriki

Te Whāriki programı 1996 yılında Yeni Zelanda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmiştir. Yeni Zelanda'nın erken çocukluk felsefesinde işbirliği temel bir kavramdır. Te Whāriki ebeveynlerin merkezdeki konumunu vurgular. Bu program aileyi erken çocukluk eğitiminin ortaklarından biri olarak görür. Bu program aile, okul ve çevre arasındaki bağlantıyı güçlü tutarak, çocukların bilgi dağarcıklarını genişletmeyi amaçlar (Zhanq, 2013). Te Whāriki'de erken çocukluk hizmetleri, öğretmenler ve ebeveynler tarafından yönetilen oyun merkezli toplum temelli anaokullarını içermektedir. Te Whāriki'ye göre çocuklar, kültürleri, bilgi birikimleri ve içlerinde yaşadıkları toplum benimsendiğinde ve hayatlarındaki yetişkinler iş birliğiyle hareket ederek onları desteklediklerinde öğrenir ve gelişirler. Öğretmenin ve ailelerin anlamlı ilişkiler geliştirmesi, çocukların gelişimi için birbirlerinin istek ve beklentilerine saygı duymaları önemlidir. Çocukların öğrenme ve gelişimleri, kültürel açıdan uygun iletişim yolları kullanıldığında ve ebeveynlerin, kişilerin, toplumun müfredata katılımları sağlandığında kolaylaşır. Programda, kültürel çeşitliliğe ve farklı aile yapılarına saygı duyulur. Öğretmen bu yapıları programa uygun şekilde yansıtabilmek için çocukların aileleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Çocukların ilk yıllarında başarılı bir geçiş için ailenin nasıl karşılandığı önemlidir. Ebeveynler ve öğrenciler memnuniyetle karşılanırlar. Paylaşılan bir öğle yemeği, gezi veya açık hava etkinlikleri gibi aktiviteler, ebeveyn ve öğretmenlerin bir araya gelmesini sağlar. Öğretmenlerin, çocukların okul ortamına geçişini desteklemek için ebeveynlerle yakın işbirliği içerisinde çalışması ve çocukların değişen ilgi alanları, ihtiyaçları ve gelişimleri hakkında düzenli olarak iletişim kurmaları esastır. Programda, öğretmenlerin beslenme, çocukların fiziksel aktivitesi ve büyümesi konularına yönelik ebeveynler ile paylaşabilecekleri bir referans kütüphanesi bulunmaktadır. Programda fotoğrafları, çocukların ürünleri, öğretmenin gözlem kayıtlarını ve çocukların öğrenme hikâyelerini içeren portfolyolar, ebeveynlere çocuklarının öğrenme süreci hakkında fikir edinmeleri, kendi gözlem ve önerileri ile sürece katkıda bulunma fırsatı sunar. Programlar planlanırken çocukların kaliteli eğitim ve hizmet almaları için erken çocukluk hizmet sağlayıcılarının, öğretmenlerin ve ebeveynlerin ihtiyaçları ve görüşleri dikkate alınır (New Zeland Ministry of Education, 1996).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk döneminde aile katılımının, çocuğun tüm gelişim alanlarına katkıda bulunduğu, çocuğun okula hazırbulunuşluğunu desteklediği, olumlu davranışları artırdığı ve çocuğun ileriki okul başarısına katkıda bulunduğu görülmektedir (Epstein, 2011; Henderson et al. 2007; . Rimm-Kaufman et al. 2003; Sheldon, 2003). Aile katılımının çocuk için önemli çıktıları göz önünde bulundurulduğunda, aile katılımının, başarılı ve etkili bir programın önemli bir boyutu olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak incelendiğinde, programların felsefe ve prensipleri doğrultusunda aile katılımı boyutunda küçük farklılıklar yer alsa da, incelenen bütün programların aile katılımını önemsedikleri ve programlarının önemli bir boyutu olarak ele aldıkları görülmektedir. Bütün programlarda ailelere yönelik toplantılar, bireysel görüşmeler, çocukların fotoğraflarını, ürünlerini, öğretmenin gözlem kayıtlarını ve çocukların öğrenme hikâyelerini içeren portfolyo paylaşımı gibi aile-okul arasındaki iletişim ve işbirliğini güçlendirecek aile katılım çalışmaları yer almaktadır. Programların amaçları, programların yaklaşım ve felsefelerine göre değişse de, bütün programlar aileyi çocuğun ilk ve en önemli eğitimcisi olarak kabul eder (Temel ve Toran, 2017).

İlk Yıllar Programı'nda ailelerin sistemi tanımaları ve okulu her anlamda desteklemelerinin üzerinde durulmuştur. Programa göre ailelerin programı tanıyarak ve evde de benzer yaklaşımlar geliştirmeleri programın işleyişi açısından çok önemlidir. Okulda sorgulayan, analiz eden ve sonuca varan öğrenci, evde de bu becerileri göstererek karar alma süreçlerine dâhil olur. Yıl sonunda, çocukların çalışmalarını paylaştıkları sergiler ise İlk Yıllar Programı aile katılımı çalışmalarının önemli bir boyutudur (Çamlıkaya, 2007; IBO, 2002). Montessori programının aile katılımı boyutu incelendiğinde, çocukların akademik, fiziksel ve sosyal gelişimleri hakkında ya da gün içindeki durumları ile ilgili ailelerle düzenli aralıklarla iletişim kurmak önemli bir nokta olarak görülmektedir. Montessori yaklaşımında aileleri programa ilişkin bilgilendirmek sınıftaki farklı yaşların

bütünleştirilmesini kolaylaştırır, akademik becerilerin gelişiminde kolaylıklar ve ailelerin okula karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlar. Montessori okulları, okul-aile arasında nitelikli ilişkiler kurmayı amaçlamıştır. Bu amaçla yapılan aile katılımı çalışmaları arasında düzenli toplantılar, okul gazetesi, özel günler, aile eğitim programları, yeni aile kabulleri, açık yönetim kurulu toplantıları, yıllıklar, aile dernekleri ile işbirliği yapmak yer almaktadır (Danışman, 2012; Isaacs, 2012; Korkmaz, 2005; Temel & Toran 2017). Reggio Emilia yaklaşımında bir ebeveynin okula ilişkin ve okulun ebeveyne ilişkin neler bekleyebileceğini tanımlayan "Ebeveyn Hakları", ebeveynlerin okul yapısının bir bölümünde belirli bir rol oynamasından ziyade, okul yapısının bir parçası olmasının önemini anlatır. Yaklaşım dokümantasyonun üzerinde durur. Dokümantasyon yoluyla ebeveynler, gün boyunca öğretmen tarafından çekilen fotoğraflar ve kaydedilen çocuk yorumlarının olduğu bir günlük sayesinde çocuklarının okulda neler yaptıkları ile ilgili fikir sahibi olurlar (Edwards, 2002; Thornton & Brunton, 2014). Yaratıcı Program da aileleri çocuklarının gelişimlerini anlamak, değerlendirmek, desteklemek için çeşitli yöntemler kullanarak eğitimin içerisine katmaktadır. Aileler, program için materyal sağlama, kültürel paylaşımlar yapma (kültürel materyal, giysi, yemek, şarkı, hikâye, resim paylaşımı vb.), mesleki veya yeteneklere yönelik paylaşımda bulunma, bir çalışmaya katılma ve programın oluşturulma aşamasına katılma konusunda sorumluluk almaktadırlar (Dodge et al. 2008). Te Whāriki programı da diğer programlar gibi aileyi erken çocukluk eğitiminin ortaklarından biri olarak görür. Te Whāriki'ye göre çocuklar, kültürleri, bilgi birikimleri ve içlerinde yaşadıkları toplum benimsendiğinde ve hayatlarındaki yetişkinler iş birliğiyle hareket ederek onları desteklediklerinde öğrenir ve gelişirler. Programda, kültürel çeşitliliğe ve farklı aile yapılarına saygı duyulur (New Zealand Ministry of Education, 1996; Zhanq, 2013).

Program ve yaklaşımlar bir arada değerlendirildiğinde, Reggio Emilia ve Yaratıcı Program'ın ortak özellikleri arasında, önemle durulan ev ziyaretleri, ailelerin karşılanması ve ailelerin sınıfta çeşitli düzenlemeler yaparak öğrenme sürecine katkıda bulunmaları yer almaktadır. Okulda gerçekleştirilen deneyim ve etkileşimlerin ailelerle paylaşılması tüm yaklaşımlarda yer alsa da, Reggio Emilia yaklaşımında dokümantasyon bir adım daha öne çıkarken; İlk Yıllar Programında ise yıl sonu sergileri öne çıkmaktadır. İlk Yıllar Programı ve Montessori yaklaşımı, programın verimli işlemesi için ailelerin programı anlamalarını önemsemektedirler. Kültürel farklılıklar açısından bakıldığında, Reggio Emilia, Yaratıcı Program ve Te Whāriki'de çocukların programlarda en üst düzey gelişim ve ilerlemeyi sağlayabilmeleri için ailelerin kültürel yapılarının eğitimciler tarafından kabul edilmesi ve ailelerin bu anlamda olumlu karşılanmasına önem verilmiştir.

Okullar kendi eğitim programlarını oluştururken farklı erken çocukluk eğitim program ve yaklaşımlarının aile katılımı çalışmalarını kullandıklarında programlarındaki kalite ve verim artacaktır. Bu bağlamda nitelikli bir okul öncesi eğitim programının aile katılım boyutunu oluşturmak için tüm paydaşlar işbirliği içinde çalışmalıdır. Program geliştiricilerin ve eğitimcilerin farklı erken çocukluk eğitim program ve yaklaşımlarının aile katılımı çalışmalarını detaylı inceleyerek kendi kültürlerine, çocuklarına ve ailelerine uygun olan çalışmaları programlarına katmaları gerekmektedir. Okul ve eğitimcilere bu konuda gereken alt yapı, donanım sağlanmalı ve ülkelerin eğitim bakanlıklarının karar vericileri ve kanun koyucuları tarafından ülkelerin eğitim politikalarında yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Kaliteli erken çocukluk eğitim programlarının geliştirilmesi, okul, aile ve toplum işbirliğinin etkili bir şekilde uygulanması ile desteklenerek ülkelerin eğitim politikalarını güçlü kılmalıdır. Dünyada erken çocukluk eğitimi programları, çocuğun ailesi ve kültürü ile birlikte ele alınmalı, ailenin programa etkin olarak katılımı sağlanmalı, toplumla iç içe olmayı başaran sosyal politikalar bünyesinde programlar planlanmalı ve uygulanmalıdır. Nitelikli aile katılımı çalışmaları sayesinde mutlu, ruh ve beden sağlığı yerinde olan, adil, sorumluluk sahibi, eşit eğitim fırsatları olan çocuklar ve dolayısıyla sağlıklı, mutlu, üretken aileler oluşur. Bu aileler de toplumun güçlenmesi ve kalkınmasında önemli katkılar sağlarlar.

References

- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. In M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (pp. 31-36). İstanbul: Morpa.
- Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84.
- Bennett, T. (2001). Reactions to visiting the infant-toddler and preschool centers in Reggio Emilia, Italy. *Early Research and Practice*, 3(1). Retrieved from https://archive.org/details/ERIC_ED453001.
- Çamlıkaya, Ş. E. (2007). *A close look into the IB PYP programme and a sample application from the IB PYP curriculum of a primary school that implements the Turkish national curriculum*. Unpublished master’s thesis, Yeditepe University, İstanbul.
- Danişman, Ş. (2012). Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 85-113.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Dodge, D. T., Colker, L. J. & Heroman, C. (2008). *The creative curriculum for preschool* (College Edition). Washington DC: Teaching Strategies.
- Düşek, G. & Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 68-75.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1). Retrieved from <https://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html>.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Erkan, S. (2015). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. In F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (pp. 3-48). Ankara: Anı.
- Fink, A. (2009). *Conducting research literature reviews: From the Internet to paper*. CA: Sage.
- Giudici, C., Rinaldi, C. & Krechevsky, M. (Eds.) (2001) *Making learning visible: children as group and individual and group leaders*. Reggio Emilia Italy: Reggio Children.
- Güler, T. & Yaltırık, İ. (2011). Erken çocukluk eğitiminde İlk Yıllar Programı’nın öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 266-280.
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R. & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York: New Press.
- IBO (2002). *School’s guide to the Primary Years Programme*. Geneva: International Baccalaureate Organization.
- IBO (2014). *The International Baccalaureate Primary Years Programme (PYP) in Victorian Government Primary Schools, Australia, Final Report*. Retrieved from <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/pyp/pypinaustraliafinalreport.pdf>.
- Isaacs B. (2012). *Understanding the Montessori approach: Early years education in practice*. New York, NY: Routledge.
- İnan, H. Z. (2012). *Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar: Reggio Emilia yaklaşımı ve Proje yaklaşımı*. Ankara: Anı.
- Karip, K. & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-257.
- Korkmaz, H. E. (2005). *Montessori Method and Montessori schools: Investigation Montessori schools in Turkey in terms of management and finance*. Unpublished master’s thesis, Marmara University, İstanbul.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school intercity preschoolers’ development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395-412.
- Morrison, M. A. (2004). *Tips on scientific writing*. Retrieved from <https://www.nhn.ou.edu/~morrison/Teaching/WritingTips.pdf>.
- Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün-Ayhan, A. & Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori Eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113-128.
- New Zealand Ministry of Education. (1996). *Te Whāriki early childhood curriculum*. Wellington: Learning Media Limited. Retrieved from <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/te-whariki.pdf>.
- Oğuz, V. & Köksal-Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.
- Reynolds, A. J. (1998). Developing early childhood programs for children and families at risk: Research-based principles to promote long-term effectiveness. *Children and Youth Services Review*, 20(6), 503-523.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J. & Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children’s social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development*, 14(2), 179-198.

- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in Elementary schools to student achievement on state tests. *Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Şahin, F. (2017). Reggio Emilia yaklaşımı. In F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (pp. 445-477). Ankara: Vize.
- Temel, F., Aksoy, A. B. & Kurtulmuş, Z. (2015). Erken çocukluk eğitimde aile katılımı çalışmaları. In F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları (3rd ed.)* (pp. 327-362). Ankara: Anı.
- Temel, Z. F. & Toran, M. (2017). Montessori eğitim yöntemi. In F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (pp. 141-190). Ankara: Vize.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2009). *Understanding the Reggio approach: early years education in practice*. New York, NY: Routledge.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2014). *Bringing the Reggio approach to your early years practice*. New York, NY: Routledge.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1(2), 39-58.
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. Retrieved from https://www.mdrc.org/sites/default/files/The_Impact_of_Family_Involvement_FR.pdf.
- Weed, D. L. (1997). Methodologic Guidelines for Review Papers. *Journal of the National Cancer Institute*, 89(1), 6-7.
- Weiss, K. (2013). *Teachers' perspectives on assessment of the learner profile attributes in the primary years programme*. Unpublished master's thesis, Bilkent University, Ankara.
- Yaşar-Ekici, B. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmen rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 192-212.
- Zhang, Q. (2013, November). *Why do New Zealand parents become involved in their children's early childhood education?* Paper presented at the NZARE Conference & Annual Meeting, Hamilton, New Zealand.

Achievement emotions, epistemic curiosity, and graded performance of undergraduate students in English preparatory classes

Alev Elmalı Özsaray ^{*a}, Altay Eren ^{**b}

^a Hacettepe University, School of Foreign Languages, Ankara/Turkey

^b Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Bolu /Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2018.003

Article History:

Received 14 November 2017
Revised 01 May 2018
Accepted 23 May 2018
Online 30 June 2018

Keywords:

Graded performance,
Epistemic curiosity,
Achievement emotions.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of the study was to examine the relationships between achievement emotions, epistemic curiosity, and graded performance regarding English courses of undergraduate students in English preparatory classes. Exploratory correlational design was adopted in the study. A total of 475 undergraduate students in English preparatory classes voluntarily participated in the study. The findings showed that graded performance regarding English courses was significantly and positively predicted by both curiosity as a feeling of deprivation and curiosity as a feeling of interest. The findings also showed that graded performance regarding English courses was significantly, yet negatively predicted by anxiety and boredom.

İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin başarı duyguları, bilgiye yönelik merakı ve ders başarısı

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2018.003

Makale Geçmişi:

Geliş 14 Kasım 2017
Düzeltilme 01 Mayıs 2018
Kabul 23 Mayıs 2018
Çevrimiçi 30 Haziran 2018

Anahtar Kelimeler:

Eğitim felsefesi,
Felsefi tercih,
Öğretmen adayları.

Makale Türü:

Özgün Makale

Öz

Bu araştırmanın amacı, İngilizce hazırlık sınıflarındaki üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin başarı duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmada açıklayıcı ilişkisel desen benimsenmiştir. Araştırmaya İngilizce hazırlık sınıflarındaki toplam 475 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın bulguları, İngilizce ders başarısının hem yoksunluk hissi olarak merak hem de ilgi hissi olarak merak tarafından anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordandığını göstermiştir. Bulgular ayrıca, İngilizce ders başarısının kaygı ve can sıkıntısı tarafından anlamlı düzeyde, ancak olumsuz yönde yordandığını da göstermiştir.

* Author: alevelmali@gmail.com

** Author: eren_a@ibu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6072-417X>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8964-2082>

Introduction

With the increasing extent of communication among countries, which cannot be compared to the past, the requirement and importance of learning a foreign language is understood more in Turkey with each passing day (Koru & Åkesson, 2011). However, in the English Proficiency Index, Turkey ranks 51st among 72 countries, and 25th among European countries where there are 26 countries in total (Education First-English Proficiency Index, 2016). In addition, according to the TOEFL (Test of English as a Foreign Language) exam results for the year 2012, Turkey ranks 116th together with Ethiopia, and Sudan in the list where there are 162 countries (Educational Testing Service, 2016).

These results indicate that teaching English as a foreign language is a major concern for Turkey. Therefore, it can be argued that it is important to focus on the individual differences variables that are related to the graded performance regarding English classes and learning English. Considerable research carried out in this context in the relevant literature. Findings from these studies showed that important individual difference variables such as achievement goals (Pintrich & Schunk, 1996) perceived instrumentality (student perception on the value of a course serving the purpose/utility value of achieving their future-related goals) and future time perspective (Özçetin & Eren, 2010) are significantly and positively associated with graded performance regarding English classes.

On the other hand, in the relevant literature, there appears to be less research on the relationships between affective variables and the graded performance (Lopez & Aguilar, 2013). Moreover, attitude change ranks the first among the affective variables focused on these studies (Bağçeci, 2004; Saracaloğlu, 1995). In addition to the attitude variable, which is focused in these studies, it is also necessary to examine different affective variables. Indeed, the findings obtained in previous studies showed that the feelings of the students about their success in learning environments and their epistemic curiosity are closely related to both the quantity and the quality of the learning processes (Coleman, 2014; Litman & Jimerson, 2004; Pekrun, 2006). However, there are no studies conducted on the relationship between emotional and epistemic curiosity and the success of English classes. In this context, the role of positive and/or negative emotions and curiosity, especially epistemic curiosity, in the learning process have long been acknowledged (Artino & Stephens, 2007; Berlyne, 1960; Fowler, 1965). Therefore, it is important to examine the possible relationships of these variables together with graded performance regarding English classes. A detailed examination of the achievement emotions of students in their English language classes and their predictions of the course achievement of their epistemic curiosity can provide a comprehensive view for teachers/lecturers about individual difference variables that need to be taken into consideration in increasing success in English language classes. This may provide a robust theoretical framework for future curriculum development in terms of both planning the learning-teaching processes and in terms of the use/development of more effective teaching methods and techniques. It can be said that this statement is valid for every level of education. However, for universities (Higher Education Council, 2007), whose main objective is to raise individuals who can reach scientific knowledge about their fields, who can analyze this knowledge by interpreting it and who are able to create new knowledge, this can be predicted to be much more evident due to the fact that they constitute the main source of high quality workforce supply. For this reason, the aim of the research is to examine the relations between achievement emotions of university students studying in preparatory classes, epistemic curiosity and course achievements in English classes. In this respect, answers for three questions were sought within the context of the present study: (a) What are the levels of students' achievement emotions and epistemic curiosity levels in English classes? (b) Are there significant relationships between students' achievement emotions in English classes, epistemic curiosity, and course achievement? (c) Do students' epistemic curiosity and the achievement emotions in English classes significantly predict their graded performance regarding English classes?

Conceptual Framework

Epistemic curiosity: In the relevant literature, Curiosity has been studied through different concepts such as social curiosity (Renner, 2006), perceptual curiosity, and epistemic curiosity (Berlyne, 1954). Among them, epistemic curiosity, which can be briefly defined as “desire to know” (Berlyne, 1954, 187), is highly related to important pedagogical variables such as motivation, learning and academic achievement because of its characteristic of being an important driving force behind discovery-related behaviors (Litman, 2008, 2010). The approaches on epistemic curiosity can be summarized around two perspectives. Loewenstein (1994) defined the epistemic curiosity as the feeling of deprivation caused by the lack of information perceived by the

individual between what is known and what is desired to be known; and claimed that as the lack of information perceived by the individual decreased, the deprivation feeling increased, and the desire for learning was exacerbated. The second is Curiosity as a Feeling of Interest as defined by Spielberger and Starr (1994). Spielberger and Starr (1994) noted that epistemic curiosity might be explained with the feeling of interest emerging when new and interesting stimuli appears for the individual at optimal level.

Conversely, Litman and Jimerson (2004) suggested that the epistemic curiosity might be explained by both the feeling of deprivation and the feeling of interest. While Curiosity as a Feeling of Interest, according to Litman and Jimerson (2004) and Litman (2008, 2010), corresponds to the pleasure of learning and discovering new things, Curiosity as a Feeling of Deprivation refers to the feeling of deprivation caused by the lack of information perceived by the individual between what is known and what is desired to be known, which is in line with the definition of Loewenstein (1994).

Curiosity as a Feeling of Interest arises through the interest that individuals feel when they are exposed to stimuli about an interesting topic that they know little or do not have any information about, and this, in turn, leads them to learn. Curiosity as a Feeling of Deprivation leads individuals to learn depending on the level of lack of knowledge they perceive between what they know and what they want to know (Litman, 2005, 2008, 2010). Litman (2005) suggested that the feelings of deprivation in the individual caused by the feeling of deprivation increased the need for learning more than the pleasure caused by interest. Indeed, the findings obtained through research in different contexts (e.g., pre-service teachers, high school students) support this prediction (Eren, 2009, 2011; Litman, 2008, 2010; Litman, Hutchins & Russon, 2005). For example, Eren (2009) found that university students' Curiosity as a Feeling of Interest did not significantly relate to their mastery goals and performance-approach goals whereas their Curiosity as a Feeling of Deprivation did. However, it does not mean that Curiosity as a Feeling of Interest is less important than Curiosity as a Feeling of Deprivation. As a matter of fact, Curiosity as a Feeling of Interest and Curiosity as a Feeling of Deprivation are moderately and positively related to each other (Eren, 2011; Litman, 2008; Sorrentino & Roney, 2000). Nevertheless, information seeking behaviors of individuals who are motivated by Curiosity as a Feeling of Interest are acted through the interest they perceive about information as a whole rather than the lack of information they feel. This is due to the fact that Curiosity as a Feeling of Deprivation and Curiosity as a Feeling of Interest are related to feelings with different valence (i.e., positive vs. negative emotions). Specifically, curiosity as a Feeling of Deprivation is accompanied by negative emotions like tension and uneasiness whereas Curiosity as a Feeling of Interest is accompanied by positive feelings like pleasure and enjoyment.

In the light of these explanations, it may be claimed that it is important to consider Curiosity as a Feeling of Interest together with Curiosity as a Feeling of Deprivation in order to examine epistemic curiosity in a comprehensive manner. Thus, in the current study, students' epistemic curiosity was examined through the mentioned two-factor structure (Litman & Jimerson, 2004).

Achievement emotions:

Unlike other emotional theories/models, in the Control-Value Theory of Achievement Emotions originally developed by Pekrun (2006), emotions are defined as a series of psychological processes that contain interrelated affective, cognitive and motivational dimensions. More precisely, achievement emotions refer to the emotions that students feel about academic tasks (e.g., homework, exams, projects), processes (e.g., thinking, interpreting) and situations (e.g., obtaining a successful/unsuccessful result from a test) (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002). In this sense, the concept of control refers to the control perceived about tasks, processes, and situations (e.g., the degree of autonomy perceived by a student about the selection of the assignment topic), and the concept of value refers to the cognitive appraisals assigned to the results of these processes and situations (e.g., the degree of importance perceived by a student to complete the assignment successfully) (Pekrun, 2006). The interaction between the perceived control and value are the determinants of both the focus of emotions felt by the students (result-oriented/process-oriented emotions) and the valence (positive/negative emotions) as well as the tendency to act accordingly (activating/deactivating emotions). The Control-Value Theory of Achievement Emotions allows a multidimensional classification of achievement-related emotions. In this respect, a student's enjoyment with the learning process during any class can be described as an activating emotion because it is positive, process-oriented and motivates the student to participate in the process. However, the relaxation felt by the student after completing and submitting a homework assignment can be defined as a positive, yet deactivating emotion because it no longer requires the student to engage with another task regarding this homework. Similarly, the anxiety felt by a student during an exam can be described as an activating emotion because the anxiety felt by a student on the test is negative, process-oriented and motivates the student to do something to decrease the level of his/her anxiety. The

boredom felt by the student during classes is negative and process-oriented, yet deactivating emotion because it leads students to detach a task at hand behaviorally or mentally.

It is also important to highlight that achievement emotions are felt as a result of the cognitive appraisals (Pekrun, 2006). For example, if completing an assignment on mathematics is considered important, and if the perceived control of the homework is high, completing the homework may lead to positive emotions (e.g., pride). This may affect the motivation and achievement for the following assignment. Indeed, achievement emotions are significantly related to students' self-regulation skills, motivations for learning, and academic achievement according to their valence, focal points and the activation characteristics (Artino, Holmboe & Durning, 2012; Daniels et al., 2009; Frenzel, Pekrun & Goetz, 2007; Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry 2007). Both because of this, and also because it is the unique theory allowing to examine students' achievement emotions in educational settings comprehensively, students' achievement emotions regarding English classes were examined based on the Control-Value Theory of Achievement Emotions framework in the present study.

Method

The survey method was used in the study. The design of the study was exploratory correlational design. This design enables the examination of the relationships between the variables of a study in an inductive manner (Creswell, 2009; Fraenkel & Wallen, 2006), and is used in situations where there is little or no evidence regarding the relationships between the research variables.

The Universe and the Sample of the Study

The universe of the study consisted of a total of 3,200 preparatory class students attending Hacettepe University and Abant İzzet Baysal University in the 2014-2015 academic year. The sample of the study consisted of 475 randomly selected undergraduate students (female = 200; male = 275) from the universe. Of them, 234 were enrolled in Hacettepe University and 241 were enrolled in Abant İzzet Baysal University. Furthermore, 204 students were Anatolian High School graduates, 176 students were General High School graduates, 33 were Science High School graduates, 44 were Vocational High School graduates, and 18 were Teacher Training High School graduates. The average age of the students was 19.38 (SD = 1.00).

Research Instruments

The Epistemic Curiosity Scale: The Epistemic Curiosity Scale, originally developed by Litman (2008) and adapted into Turkish by Eren (2009, 2011), was used to assess students' epistemic curiosity. The scale consists of two factors: Curiosity as a Feeling of Interest (e.g., I find it fascinating to learn new information) and Curiosity as a Feeling of Deprivation (e.g., I work like a fiend at problems that I feel must be solved), each of which contains five items. The students were asked to respond to the items in the scale with their English classes in mind. Students responded to the items of the scale on a four-point Likert-type scale ranging from 1 (almost never) to 4 (almost always).

The Achievement Emotions Questionnaire: In order to assess students' achievement emotions, the Achievement Emotions Questionnaire was used. The questionnaire was originally developed by Pekrun, Goetz and Perry (2005, Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007) and adapted into Turkish by the author of the present study by using the Committee Approach (Dörnyei, 2010). Originally, the items were written for mathematics classes. However, due to the scope of the present study, the items were slightly modified and the term 'mathematics class/this class' was replaced by the term 'English class'. The questionnaire consists of three parts: class-related, learning-related and test-related. Because the current study focused on the English classes, class-related section of the Achievement Emotions Questionnaire was used. This part consists of 19 items that formed six factors: enjoyment (Four items: e.g., I look forward to my English class); anxiety (Four items: e.g., When thinking about my English class, I get nervous), boredom (Three items: e.g., I think the English class is boring); anger (Four items: e.g., I get irritated by my English class.); shame (Two items: e.g., When I say something in my English class, I feel like embarrassing myself) and pride (Two items: e.g., I think I can be proud of my knowledge in English). The students responded to the items in the scale based on the response options ranged from 1 (I definitely disagree) to 5 (I definitely agree).

Two separate Confirmatory Factor Analyses (CFA) were conducted to examine whether the factor structures of the research instruments would be confirmed in the current sample. The results showed that the factor structures of both the Achievement Emotions Questionnaire ($\chi^2(137) = 361.09$; CFI = .99; NNFI = .98; RMSEA = .06; SRMR = .03) and the Epistemic Curiosity Scale had good fit to the current data ($\chi^2(34) = 87.72$; CFI = .97; NNFI = .96; RMSEA = .06; SRMR = .04) (Kline, 2011). In addition, Cronbach's coefficients alphas for enjoyment ($\alpha = .87$), anxiety ($\alpha = .89$), boredom ($\alpha = .89$), irritability ($\alpha = .80$), shame ($\alpha = .65$) subscales as well

as the alphas for the Curiosity as a Feeling of Interest ($\alpha = .68$) and Curiosity as a Feeling of Deprivation ($\alpha = .81$) subscales were adequate.

Graded performance regarding English classes: For the graded performance regarding English classes, the average scores of the students received from the exams taken in English classes throughout two semesters and the average scores received by the students from the proficiency test which was conducted at the end of the academic year were used.

Procedure and the Data Analysis

After the required permissions were received, the data were collected by the first author of the present study at a time that was appropriate for the lecturers of the English classes. The Achievement Emotions Questionnaire and the Epistemic Curiosity Scale were given to the students with instructions that included the purpose of the study and explanations on how to respond on the items of the scales. In the administration process, any questions from students were answered and additional explanations were made when necessary. The administration process lasted approximately 20 minutes. A series of one-sample t tests were conducted to answer the first research question. A zero-order (Pearson) correlation analysis was conducted to answer the second research question. In order to answer the third research question, a multiple regression analysis was conducted in which the aspects of epistemic curiosity and the achievement emotions (enjoyment, anxiety, boredom, anger, shame, and pride) were determined as independent variables, whereas the graded performance regarding English classes was determined as the dependent variable (Field, 2009). In the regression analysis, although they were not the focus of this study, the demographic variables (i.e., age, gender, graduated high school type, and the university) were also included because they could significantly affect the dependent variables. In order to investigate the findings obtained through the regression analysis with a more reliable approach, a structural model was created in which the variables found to be significantly related to the graded performance regarding English courses were determined as the independent variables, whereas the graded performance regarding English classes was determined as the dependent variable. This model was examined through the Structural Equation Modeling (SEM) analysis.

Findings

The Results of One-Sample t Tests

As seen in Table 1, the t values that were computed in relation to the epistemic curiosity and achievement emotions did not significantly differ from the test values which were computed based on the midpoints of the scales (e.g., the midpoint for anxiety factor was computed as $(4 \times 3) / 2 = 6$) (all p values > .05). This means that the levels of students' achievement emotions regarding English classes and the epistemic curiosity are moderate.

Table 1.

The Results of the One-sample t Tests.

Variable	Test Value	$\bar{x}$	SD	t	p
Curiosity as a Feeling of Interest	12.5	14.76	2.44	.02	.99
Curiosity as a Feeling of Deprivation	12.5	14.15	3.47	.03	.97
Enjoyment	12	11.08	3.35	.01	.99
Anxiety	12	11.70	3.88	.03	.98
Boredom	9	10.04	3.99	.02	.98
Anger	12	15.82	3.17	.01	.99
Shame	6	6.26	2.47	.01	.99
Pride	6	6.46	2.46	.01	.99

The Results of Correlation Analysis

When the sample is relatively large, which is the case in the present study, the magnitude of the correlation coefficients should be taken into account in interpreting the relationships between the research variables rather than the significance levels because of the possibility that even small correlation coefficients may be statistically significant in large samples (Field, 2009). As seen in Table 2, both Curiosity as a Feeling of Interest and Curiosity as a Feeling of Deprivation were positively and moderately related to graded performance regarding English classes. Achievement emotions were moderately and selectively related to graded performance regarding English classes. Specifically, enjoyment and pride were positively and moderately associated with graded performance, whereas, with coefficients ranging from -.42 to -.57, anxiety, boredom,

anger and shame were negatively correlated with graded performance. Achievement emotions, on the other hand, were selectively and moderately related to Curiosity as a Feeling of Interest with correlation coefficients ranged in magnitude from -.46 to .46, while they were selectively, yet somewhat weakly related to Curiosity as a Feeling of Deprivation with correlation coefficients ranged in magnitude from -.32 to .33.

Table 2.

Correlation Analysis Results.

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Graded Performance	-								
2. Curiosity as a Feeling of Interest	.50	-							
3. Curiosity as a Feeling of Deprivation	.46	.30	-						
4. Enjoyment	.48	.46	.33	-					
5. Anxiety	-.54	-.31	-.31	-.52	-				
6. Boredom	-.57	-.46	-.30	-.57	.58	-			
7. Anger	-.56	-.43	-.32	-.56	.61	.78	-		
8. Shame	-.42	-.43	-.20	-.48	.43	.71	.63	-	
9. Pride	.54	.46	.29	.64	-.54	-.68	-.68	.52	-

Note: All correlation coefficients are significant at $p < .01$ level of significance.

The Results of Multiple Regression Analysis

As seen in Table 3, both Curiosity as a Feeling of Interest and Curiosity as a Feeling of Deprivation significantly and positively predicted graded performance regarding English classes. Among the achievement emotions, only anxiety and boredom significantly, yet negatively predicted graded performance. Notably, these results are free from the effects of the university where the participants enrolled, high school types the participants graduated from, and the gender and age variables (all p values $> .05$). In fact, the demographic variables explained only 1% of the total variance in graded performance whereas the epistemic curiosity and achievement emotions explained 50% of the total variance.

Table 3.

Multiple Regression Analysis Results.

Variables	B	S.E.	β	t	p	VIF
University	.08	.85	.00	.09	.92	1.10
Gender	.70	.85	.03	.82	.41	1.07
Age	.21	.43	.02	.49	.62	1.09
High School Type	.01	.38	.00	.02	.98	1.05
Curiosity as a Feeling of Interest	1.17	.20	.23	5.78***	.00	1.48
Curiosity as a Feeling of Deprivation	.81	.13	.22	6.25***	.00	1.21
Enjoyment	.02	.17	.01	.13	.89	2.02
Anxiety	-.71	.14	-.22	-5.00***	.00	1.80
Boredom	-.50	.19	-.16	-2.59*	.01	3.62
Anger	-.34	.23	-.09	-1.49	.13	3.15
Shame	.21	.24	.04	.85	.39	2.19
Pride	.51	.26	.10	1.95	.05	2.48

*** $p < .001$; * $p < .05$; Note: S.E.= Standard Error; β = Standardized Beta Coefficient; VIF = Variance Inflation Factor; VIF values are smaller than 5 (Field, 2009).

The results of Structural Equation Modeling Analysis

A structural model was created based on the correlational patterns that appeared as a result of the multiple regression analysis (Figure 1); and this model was investigated through SEM analysis. As a result of the SEM analysis, it was observed that the structural model had good fit to the current data ($\chi^2(126)= 313.70$; CFI = .98; NNFI = .97; RMSEA = .06; SRMR = .04). Similar to the results of the regression analysis, the results of the SEM analysis showed that the Curiosity as a Feeling of Interest, Curiosity as a Feeling of Deprivation, boredom, and anxiety significantly and selectively predicted graded performance regarding English classes.

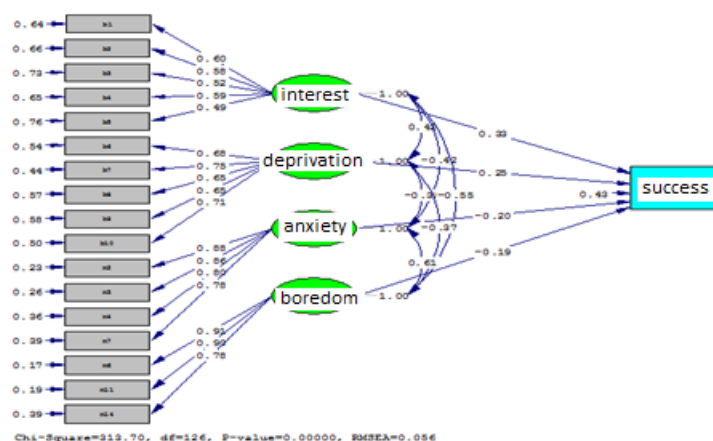


Figure 1. The Structural Model of the Predictors of Graded Performance regarding English Class.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The results of the one-sample t tests showed that students in the English preparatory classes had a positive and negative sense of accomplishment regarding English classes and a moderate level of interest in knowledge. This finding of the study can be considered as a sign showing that the students feel many positive and negative achievement emotions in English classes. Given the fact that English classes, similar to other classes, are learning environments that provide stimuli that can lead students to feel both positive (e.g., enjoyment, pride) and negative emotions (e.g., boredom, anxiety) (e.g., the anxiety of an approaching English exam, a student is happy with a correctly answered question, the monotony of the subject causing annoyance), it can be said that this finding is not surprising. Indeed, it can be expected that positive and/or negative achievement emotions can be felt as a result of the feedback (positive/negative achievement-related feedback) of various communicative activities (e.g., verbal, written) in English classes which are the learning environments where communication activities are used in an intensive manner. This finding is in line with the findings reported by Goetz, Frenzel, Hall and Pekrun (2008) demonstrating that students often felt achievement emotions in academic settings. The results obtained via the one-sample t tests also showed that students experienced both Curiosity as a Feeling of Deprivation and Curiosity as a Feeling of Interest in their English classes. This finding of the present study gains an understandable appearance when it is taken into consideration that the communication processes that take place during classes (e.g., providing feedback) can stimulate not only emotions, but also the epistemic curiosity (Kang et al., 2009).

Another noteworthy finding is that the epistemic curiosity and achievement emotions were felt at a moderate level by the students in English classes rather than at a strong or weak level. This finding of the study might be related to the fact that the activities/assignments (e.g., examinations, tasks) in English classes are not perceived as either difficult or easy by the students. For example, in his study where the role of graphic organizers in vocabulary teaching were examined, İltar (2016) reported that positive achievement emotions were felt more strongly in the experimental group that were taught through graphic organizers than in the control group.

Although there are no studies conducted on epistemic curiosity within this context, it could be expected that using appropriate teaching techniques (e.g., communication games) together with effective materials such as three-dimensional visuals may arouse Curiosity as a Feeling of Interest in students. In addition, depending on the deprivation feeling that will be caused by the missing information perceived between the old and new information on the subject matter, it may also be expected that this and similar materials arouse Curiosity as a Feeling of Deprivation (at least in moderately) in English classes. The results of the correlation analysis revealed that the achievement emotions and graded performance regarding English classes were significantly and selectively associated with each other. The results also showed that Curiosity as a Feeling of Interest and Curiosity as a Feeling of Deprivation were significantly and positively associated with graded performance.

Given that the epistemic curiosity and emotions are reciprocally associated with perceived ability, self-efficacy, academic achievement and academic self (Putwain and Deveney, 2009) and also given the significant roles of emotions in explaining student behavior in educational settings and academic achievement (Berlyne, 1954; Litman, 2008, 2010; Loewenstein, 1994; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008), it may be understood

why these variables were significantly related to the graded performance. In fact, the results obtained through correlation analysis were in line with the findings demonstrating that epistemic curiosity was positively and strongly related to cognitive activity levels (Tamdogan, 2006), learning (Day, 1982), and academic achievement and in accordance with the Pekrun's (2006) findings showing that negative emotions (e.g., anxiety) were negatively associated with academic achievement, whereas positive emotions (e.g., pride) were positively related to academic achievement.

On the other hand, the results of correlation analysis showed that the relationships between achievement emotions and Curiosity as a Feeling of Interest were stronger than that of their associations with Curiosity as a Feeling of Deprivation. One possible reason for this is that Curiosity as a Feeling of Interest has a more positive affective content than Curiosity as a Feeling of Deprivation (Litman, 2008). Another possible reason is that a positive feeling like interest increases the motivations of students to learn English more when compared to a negative feeling like deprivation. This explanation is also consistent with the fact that interest is a strong source of motivation (Hidi, 2006). In turn, this may lead students to feel more positive emotions, but less negative emotions, during English classes. However, because the current research is carried out based on the correlational design by using a cross-sectional data, these explanations are at least partly controversial, albeit reasonable. Thus, experimental studies are needed to infer causality regarding the current topic.

Results of the multiple regression analysis and SEM analysis showed that the boredom and anxiety significantly predicted graded performance regarding English classes. It is noteworthy to mention that negative emotions such as boredom and anxiety, but not positive achievement emotions such as enjoyment, significantly predicted the graded performance. This can be because only two positive achievement emotions (i.e., enjoyment and pride) and four negative achievement emotions (i.e., shame, boredom, anger, and anxiety) were considered in the study. Indeed, this may cause to suppress the effects of positive achievement emotions on graded performance regarding English classes by the effects of negative achievement emotions. Notably, it is intriguing to observe that demographic variables accounted for only 1% of the total variance related to the graded performance and that the Anatolian High Schools were described as one of the high schools that the participants of this study were graduated from. This is because the hours of foreign language lessons in Anatolian high schools are more than that of those in other types of high schools. This result can be interpreted as graded performance regarding English classes depends on the quality rather than the quantity of the class hours. However, because the present study did not focus on the quality of English language classes, this interpretation is quite controversial, albeit reasonable. It is obvious that this interpretation requires further investigations.

In relation to the results showing that the graded performance regarding English classes was significantly predicted by boredom and anxiety, but not by shame and anger can be explained by the fact that boredom is a negative and deactivating emotion (that lead students to wander away from the learning environment in a behavioral/mental sense). The mentioned characteristic of boredom makes it difficult to detect it in educational settings such as classrooms (Pekrun, 2006) and increases the likelihood of boredom in affecting achievement negatively unlike activating negative emotions such as anger and shame (Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006). This explanation is consistent with the results of previous research which showed that boredom was significantly and negatively correlated with course achievement (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010). In contrast to boredom, anxiety is an activating emotion. However, the likelihood of anxiety in causing disruptive behaviors might be lower than other negative and activating achievement emotions, such as anger and shame, because it is an expectation-oriented emotion. Thus, anxiety, similar to boredom, may cause reactions that are difficult to detect in educational settings. A student's engagement with other topics rather than preparing for an exam, dealing with other topics, and moving away from the lesson by daydreaming in order to reduce the anxiety created by her/his expectation of failing a test that will be taken in the near future may be given as examples of such reactions. In turn, this may increase the negative effect of anxiety on graded performance regarding English classes, when compared to other negative emotions. These explanations are also consistent with the results of previous studies in which the relationship between anxiety and graded performance regarding foreign language courses were examined (Batumlu & Erden, 2007; Salim, 2004; Worde, 2003).

The results of the regression analysis and SEM analysis also showed that Curiosity as a Feeling of Interest and Curiosity as a Feeling of Deprivation significantly predicted students' graded performance regarding English classes. Although the types of epistemic curiosity are characterized by different feelings, they consist of a common content that converge on the axis of new knowledge acquisition (Litman, 2008). Moreover, there are findings in the relevant literature showing that both curiosity factors are positively and strongly related to

academic achievement/course achievement (Eren & Coşkun, 2016; Serin, 2010). Therefore, it can be expected that the mentioned curiosity types may significantly and positively predict graded performance regarding English classes.

Based on the abovementioned findings of the present study, three important conclusions can be derived. First, English lessons in preparatory classes are not the environments that are deprived of epistemic curiosity and positive and negative achievement emotions. Second, achievement emotions and epistemic curiosity are significantly and selectively related to graded performance regarding English classes. Third, and more importantly, negative achievement emotions, particularly boredom and anxiety, negatively predict graded performance regarding English classes whereas Curiosity as a Feeling of Interest and Curiosity as a Feeling of Deprivation positively predict graded performance regarding English classes.

Therefore, lecturers of the English preparatory classes should consider that their students feel positive emotions such as enjoyment and pride together with negative feelings such as anxiety, boredom, shame, and anger during the classes and that, among them, particularly boredom and anxiety are negatively related to graded performance regarding English classes. In this respect, it can be said that the attempts of lecturers to reduce anxiety (e.g., by creating a positive and supportive classroom climate) and boredom (e.g., by informing students about cognitive approach strategies that are effective in reducing boredom (Nett, Goetz & Daniels, 2010) during English classes will contribute to increase graded performance regarding English classes. However, lecturers can increase their students' graded performance regarding English classes not only by reducing the level of feeling of negative emotions such as anxiety and boredom but also through activities that can stimulate epistemic curiosity. These activities would be visual (e.g., interesting, static and/or dynamic visuals) and auditory (e.g., music) stimuli (Berho & Defferding, 2005) as well as imaginary activities that are designed to increase situational interest (Doğru & Eren, 2016). Although the aforementioned results of the study may enable to make these and similar educational suggestions, the results should be cautiously interpreted in future studies because the current study only included students from English preparatory classes of two different universities, the graded performance regarding English classes was assessed based on the results of exams prepared by the lecturers, and it was conducted based on a relatively small sample. Therefore, findings that will be obtained from future studies that are conducted based on a large number of universities and larger samples of students, and assessed graded performance through standardized achievement tests, may contribute to the investigation of the generalizability of the present results. Additionally, the results of future empirical studies in which epistemic curiosity or achievement emotions are manipulated may enlarge the correlational framework obtained in the present study because they facilitate to make causal inferences.

Acknowledgement

This study is a part of first author's Master's dissertation, supervised by the second author. A part of this study was presented at 26th International Conference on Educational Sciences (20-23 April 2017, Antalya, Turkey).

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Ülkeler arasındaki iletişimin geçmişle kıyaslanamayacak ölçüde artmasıyla, Türkiye’de yabancı dil öğrenmenin gereği ve önemi gün geçtikçe daha fazla anlaşılmaktadır (Koru & Åkesson, 2011). Buna rağmen, İngilizce Yeterlilik Endeksi sıralamasında Türkiye 72 ülke içerisinde 51. sırada, 26 Avrupa ülkesinin yer aldığı sıralamada ise 25. sırada yer almaktadır (Education First-English Proficiency Index, 2016). Ayrıca, 2012 yılında gerçekleştirilen TOEFL (Test of English as a Foreign Language) sınav sonuçlarına göre, 162 ülkenin yer aldığı listede Türkiye, Habeşistan ve Sudan ile birlikte 116. sırada yer almaktadır (Educational Testing Service, 2016).

Bu sonuçlar, bir yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin Türkiye açısından önemli bir problem durumu olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla, İngilizce öğrenmeyle ve İngilizce ders başarısıyla ilişkilenen bireysel farklılık değişkenlerine odaklanmanın önemli olduğu ifade edilebilir. Konuyla ilgili alanyazında bu bağlamda gerçekleştirilen dikkate değer sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, başarı amaçları (Pintrich & Schunk, 1996), algılanan araçsallık (öğrencilerin, bir dersin kendi amaçlarına hizmet etme derecesine/fayda değerine ilişkin algıları) ve gelecek zaman perspektifi (Özçetin & Eren, 2010) gibi önemli bireysel farklılık değişkenlerinin, İngilizce ders başarısıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini göstermiştir.

Diğer taraftan, konuyla ilgili alanyazında duyuşsal değişkenlerin İngilizce ders başarısıyla ilişkilerinin araştırıldığı oldukça az sayıda araştırma bulunmaktadır (Lopez & Aguilar, 2013). Üstelik bu araştırmalarda odaklanılan duyuşsal değişkenlerin başında tutum değişkeni gelmektedir (Bağçeci, 2004; Saracaloğlu, 1995). Tutumun yanı sıra farklı duyuşsal değişkenlerin de incelenmesi gereklidir. Nitekim araştırmalar aracılığıyla elde edilen bulgular, öğrencilerin eğitim ortamlarında hissettikleri başarıyla ilgili duyguların ve bilgiye yönelik meraklarının öğrenme sürecinin hem niceliğiyle hem de niteliğiyle yakından ilişkili olduğunu göstermiştir (Coleman, 2014; Litman & Jimerson, 2004; Pekrun, 2006). Ancak, alanyazında duygular ve bilgiye yönelik merakın, İngilizce ders başarısıyla ilişkilerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa olumlu ve/veya olumsuz duyguların ve merakın, özellikle de bilgiye yönelik merakın, öğrenme sürecindeki rolleri uzun zamandan bu yana bilinmektedir (Artino & Stephens, 2007; Berlyne, 1960; Fowler, 1965). Dolayısıyla, söz konusu değişkenlerin İngilizce ders başarısıyla olası ilişkilerinin sorgulanması önemlidir. Öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri başarı duygularıyla bilgiye yönelik meraklarının ders başarısını yordama durumlarının ayrıntılı olarak incelenmesi; İngilizce ders başarısının artırılmasında dikkate alınması gereken bireysel farklılık değişkenleriyle ilgili olarak, öğretmenlere/öğretim elemanlarına kapsamlı bir bakış açısı sağlayabilir. Bu da sırasıyla, ileride gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmalarına, hem öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması açısından hem de daha etkili öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması/geliştirilmesi açısından sağlam bir kuramsal çerçeve sağlayabilir. İfade edilen önemin, eğitimin her kademesi için geçerli olduğu söylenebilir. Ancak, temel hedefi, alanıyla ilgili bilimsel bilgilere ulaşabilen, bunları yorumlayarak analiz edebilen ve yeni bilgi(ler) oluşturabilen bireyler yetiştirmek olan üniversiteler (Yükseköğretim Kurulu, 2007) açısından bu önemin, niteliği yüksek iş gücü arzının başlıca kaynağını oluşturmaları nedeniyle çok daha belirgin olduğu öngörülebilir. Bu nedenle, araştırmanın amacı, hazırlık sınıflarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin başarı duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda üç soruya yanıt aranmıştır: (a) Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin başarı duyguları ve bilgiye yönelik merak düzeyleri nedir? (b) Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin başarı duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır? (c) Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin bilgi kaynaklı merakları ve İngilizce dersine ilişkin başarı duyguları İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Kavramsal Çerçeve

Bilgiye Yönelik Merak: Konuyla ilgili alanyazında merak, sosyal merak (Renner, 2006), algısal merak ve bilgiye yönelik merak (Berlyne, 1954) gibi farklı kavramlar aracılığıyla incelenmektedir. Bunlar arasında, kısaca “bilme arzusu” (Berlyne, 1954, 187) olarak tanımlanabilen bilgiye yönelik merak, keşif davranışlarının ardında yatan önemli bir itici güç olma özelliği nedeniyle motivasyon, öğrenme ve akademik başarı gibi eğitim bilimsel anlamda önemli değişkenlerle yakından ilişkilidir (Litman, 2008, 2010). Bilgiye yönelik meraka ilişkin yaklaşımlar iki bakış açısı etrafında özetlenebilir. Birincisi, Loewenstein (1994) tarafından tanımlanan yoksunluk hissi olarak meraktır. Loewenstein (1994) bilgiye yönelik merakı, bilinenle bilinmek istenen arasında birey tarafından

algılanan bilgi eksikliğinin neden olduğu yoksunluk hissi olarak tanımlamış, bireyin algıladığı bilgi eksikliği azaldıkça hissedilen yoksunluk duygusunun arttığını ve öğrenme arzusunun şiddetlendiğini öne sürmüştür. İkincisi ise, Spielberger ve Starr (1994) tarafından tanımlanan ilgi hissi olarak meraktır. Spielberger ve Starr (1994) bilgiye yönelik merakın, yeni ve ilgi çekici uyaranların bireyi optimal düzeyde uyarmasıyla ortaya çıkan ilgi hissiyle açıklanabileceğini ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan, Litman ve Jimerson (2004) bilgiye yönelik merakın hem yoksunluk hissiyle hem de ilgi hissiyle açıklanabileceğini öne sürmüşlerdir. Litman ve Jimerson (2004) ile Litman, 2008, 2010'a göre ilgi hissi olarak merak (curiosity as a feeling of interest) yeni şeyler keşfetmekten ve öğrenmekten zevk almaya karşılık gelirken, yoksunluk hissi olarak merak (curiosity as a feeling of deprivation), Loewenstein'in (1994) tanımıyla paralel biçimde, bilinenle bilinmek istenen arasında birey tarafından algılanan bilgi eksikliğinden kaynaklanan yoksunluk hissini ifade etmektedir.

İlgi hissi olarak merak, bireylerin hakkında çok az şey bildikleri ya da bilgilerinin olmadığı ilgi çekici bir konuyla ilgili uyaranlara maruz kaldıklarında hissettikleri ilgi aracılığıyla ortaya çıkmakta ve bu da bireyleri öğrenmeye yöneltmektedir. Yoksunluk hissi olarak merak ise, bireylerin herhangi bir konuda ne bildikleri ile neyi/neleri bilmeyi arzuladıkları arasında algıladıkları bilgi eksikliğinin düzeyine bağlı olarak bireyleri öğrenmeye yöneltmektedir (Litman, 2005, 2008, 2010). Litman (2005), yoksunluk hissini bireylerde oluşturduğu gerginliğin ve huzursuzluğun öğrenme ihtiyacını, ilginin oluşturduğu haz duygusuna kıyasla daha fazla artıracağını öne sürmüştür. Nitekim farklı bağlamlarda gerçekleştirilen (öğretmen adayları, lise öğrencileri) araştırmalar aracılığıyla elde edilen bulgular, bu öngörüyü destekler niteliktedir (Eren, 2009, 2011; Litman, 2008, 2010; Litman, Hutchins & Russon, 2005). Örneğin, Eren (2009) üniversite öğrencilerinin ilgi hissi olarak meraklarının değil, yoksunluk hissi olarak meraklarının öğrenme amaçları ve performansa yaklaşma amaçlarıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiğini saptamıştır. Ancak bu, ilgi hissi olarak merakın yoksunluk hissi olarak meraktan daha az önemli olduğu anlamına gelmemelidir. Nitekim ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merak türleri birbiriyle orta düzeyde ve olumlu yönde ilişkilenebilmektedir (Eren, 2011; Litman, 2008; Sorrentino & Roney, 2000). Diğer taraftan, ilgi hissi olarak merak aracılığıyla motive olan bireylerin bilgiye ulaşma davranışları, hissettikleri bilgi eksikliğinden çok, bilgi bütününe yönelik olarak hissettikleri ilgi aracılığıyla harekete geçirilmektedir. Bu durum, yoksunluk hissi olarak merak ve ilgi hissi olarak merakın farklı bağ-değerine (valence - duyguların olumlu ya da olumsuz olma özelliği) sahip duygularla ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim yoksunluk hissi olarak meraka gerginlik ve huzursuzluk gibi olumsuz duygular, ilgi hissi olarak meraka ise hoşlanma ve keyif alma gibi olumlu duygular eşlik etmektedir.

Bu açıklamalar ışığında, ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merakın bir arada ele alınmasının, bilgiye yönelik merakın kapsamlı biçimde incelenmesi açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle, araştırmada, öğrencilerin bilgiye yönelik merakı söz konusu iki faktörlü yapı aracılığıyla incelenmiştir (Litman & Jimerson, 2004).

Başarı duyguları: Diğer duygu teorilerinden/modellerinden farklı olarak, Pekrun (2006) tarafından geliştirilen başarı duygularının kontrol-değer teorisinde duygular, birbirleriyle ilişkili duyuşsal, bilişsel ve motivasyonla ilgili boyutları olan bir dizi psikolojik süreç olarak tanımlanmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, başarı duyguları okullar gibi başarı odağının belirgin olduğu ortamlarda, öğrencilerin akademik görevlerle (ödevler, projeler vb.), süreçlerle (düşünme, yorumlama vb.) ve durumlarla (bir sınavdan başarılı/başarısız sonuç elde etme) ilgili olarak hissettikleri duyguları ifade etmektedir (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002). Kontrol kavramı söz konusu görevler, süreçler ve durumlara ilişkin olarak algılanan kontrole (örneğin, bir öğrencinin ödev konusunun seçiminde ne oranda söz sahibi olduğu), değer kavramı ise bunların sonucuna atfedilen değere (örneğin, bir öğrencinin ödevini başarıyla tamamlamasının kendisi için ifade ettiği önem) yönelik bilişsel değerlendirmeleri ifade etmektedir (Pekrun, 2006). Algılanan kontrol ve değer arasındaki etkileşim, öğrenciler tarafından hissedilen duyguların hem odağının (sonuç odaklı/süreç odaklı duygular) ve bağ-değerinin (olumlu/olumsuz duygular), hem de davranışta bulunma eğilimine yol açma durumunun (aktifleştirici/pasifleştirici duygular) belirleyicisi konumundadır.

Başarı duygularının kontrol-değer teorisi, başarı duygularının çok boyutlu bir sınıflamasına olanak sağlamaktadır. Buna göre, bir öğrencinin herhangi bir ders esnasında öğrenmeden aldığı keyif olumlu, süreç odaklı ve öğrenciyi sürece katılmaya motive etmesi nedeniyle aktifleştirici bir duygu olarak ifade edilebilir. Ancak, öğrencinin bir ödevi tamamlayıp öğretmenine teslim ettikten sonra hissettiği rahatlatma, ödevle ilgili başka bir göreve odaklanmayı gerektirmemesi nedeniyle olumlu, ancak pasifleştirici bir duygu olarak tanımlanabilir. Benzer biçimde, bir öğrencinin herhangi bir dersin sınavında hissettiği kaygı olumsuz, süreç odaklı ve öğrencinin hissettiği kaygıyı azaltmak için bir şeyler yapmaya yönelmesi nedeniyle aktifleştirici bir

duygu olarak betimlenebilir. Öğrencinin derste hissettiği can sıkıntısı ise olumsuz ve süreç odaklı, ancak öğrenciyi dersten davranışsal/zihinsel olarak uzaklaşmaya yönelttiği için pasifleştirici bir duygu olarak ifade edilebilir.

Bunlarla birlikte, başarı duygularının bilişsel bir değerlendirmenin sonucu olarak hissedildiklerinin vurgulanması da önemlidir (Pekrun, 2006). Örneğin, matematik dersiyle ilgili bir ödevin tamamlanması önemli görülüyorsa ve ödevle ilişkin algılanan kontrol yüksekse, ödevin tamamlanmasının olumlu duyguların (gurur vb.) hissedilmesine yol açması mümkündür. Bu da sırasıyla, bir sonraki göreve yönelik motivasyonu ve başarıyı etkileyebilmektedir. Nitekim başarı duyguları bağ-değerlerine, odak noktalarına ve etkinleştirme özelliklerine göre öğrencilerin öz-düzenleme becerileriyle, öğrenmeye yönelik motivasyonlarıyla ve akademik başarılarıyla anlamlı düzeyde ilişkilendirilmektedir (Artino, Holmboe & Durning, 2012; Daniels et al., 2009; Frenzel, Pekrun & Goetz, 2007; Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry 2007). Hem bu nedenle, hem de öğrencilerin eğitim ortamlarında başarıyla ilgili olarak hissettikleri duyguların kapsamlı biçimde incelenmesine olanak sağlayan yegâne teori olması nedeniyle, bu çalışmada öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri başarıyla ilgili duygular, başarı duygularının kontrol-değer teorisi kapsamında incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ise açıklayıcı ilişkisel desendir (Exploratory Correlational Design). Söz konusu desen, araştırmanın odağında yer alan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik az sayıda kanıt bulunduğu ya da hiç bulunmadığı durumlarda kullanılan ve değişkenler arasındaki ilişkilerin tümevarıma dayalı bir bakış açısıyla incelenmesine olanak sağlayan bir desendir (Creswell, 2009; Fraenkel & Wallen, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmının evrenini, 2014-2015 akademik yılında Hacettepe Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesinde öğrenim gören toplam 3200 hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmının örneklemini ise evrenden rastgele seçilen toplam 475 öğrenci oluşturmuştur (Kız = 200; Erkek = 275). Öğrencilerin 234'ü Hacettepe Üniversitesinde, 241'i ise Abant İzzet Baysal Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 204'ü Anadolu Lisesi, 176'sı Genel Lise, 33'ü Fen Lisesi, 44'ü Meslek Lisesi ve 18'i ise öğretmen lisesi mezunudur. Öğrencilerin yaş ortalaması 19.38'dir (SS = 1.00).

Veri Toplama Araçları

Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeği: Öğrencilerin bilgiye yönelik merakları Litman (2008) tarafından geliştirilen ve Eren (2009, 2011) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Ölçme aracı, ilgi hissi olarak merak (Benim için yeni şeyler öğrenmek büyüleyicidir) ve yoksunluk hissi olarak merak (Problemler üzerinde, çözünceye kadar düşkünlük derecesinde çalışırım) şeklinde adlandırılan ve her biri beş madde içeren iki faktörden oluşmaktadır. Öğrencilerden, ölçme aracıda yer alan maddeleri İngilizce derslerini akılda tutarak değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler ölçme aracıda yer alan maddelere ilişkin görüşlerini, 1 (neredeyse asla) ile 4 arasında (neredeyse her zaman) arasında değişen değerlerle ve eşit aralıklarla sıralanan seçenekleri dikkate alarak belirtmişlerdir.

Başarı Duyguları Ölçeği: Öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik olarak hissettikleri başarı duygularının ölçülmesi amacıyla, Pekrun, Goetz ve Perry (2005; Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007) tarafından geliştirilen ve komite yaklaşımı çerçevesinde (Dörnyei, 2010) araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Başarı Duyguları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracıda yer alan maddeler matematik dersine yönelik olarak yazılmıştır. Ancak, bu araştırmının odak noktasını İngilizce derslerinin oluşturması nedeniyle, maddelerdeki 'matematik dersi' ifadesi, 'İngilizce dersi' ifadesiyle değiştirilmiştir. Başarı Duyguları Ölçeği derse, öğrenmeye ve sınava yönelik olmak üzere üç ayrı bölümden oluşmaktadır. Bu çalışmada İngilizce ders başarısına odaklanılması nedeniyle, Başarı Duyguları Ölçeğinin 'derse ilişkin duygular' bölümü kullanılmıştır. Ölçeğin söz konusu bölümü altı faktörden ve toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Bunlar; keyif (Dört madde: İngilizce dersini dört gözle beklerim), kaygı (Dört madde: İngilizce dersini düşündüğümde gergin hissederim), can sıkıntısı (Üç madde: İngilizce dersleri bence sıkıcıdır), sinirlilik (Dört madde: İngilizce dersi beni sinirlendirir), utanç (İki Madde: İngilizce dersinde bir şey söylediğimde kendimi utandırdığımı hissederim) ve gurur (İki Madde: İngilizce bilgimle gurur duyarım) faktörleridir. Öğrenciler ölçme aracıda yer alan maddelere ilişkin görüşlerini, 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5

(kesinlikle katılıyorum) arasında değişen değerlerle ve eşit aralıklarla sıralanan seçenekleri dikkate alarak belirtmişlerdir.

Ölçme araçlarının, bu araştırmanın örneklemini kapsamında yapı geçerliklerinin sorgulanması amacıyla iki ayrı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda hem Başarı Duyguları Ölçeğinin ($\chi^2(137) = 361.09$; CFI = .99; NNFI = .98; RMSEA = .06; SRMR = .03) hem de Bilgi Kaynaklı Merak ölçeğinin faktör yapılarının bu araştırmanın örnekleminde elde edilen verilerle iyi bir uyum gösterdiği saptanmıştır ($\chi^2(34) = 87.72$; CFI = .97; NNFI = .96; RMSEA = .06; SRMR = .04) (Kline, 2011). Ayrıca, keyif ($\alpha = .87$), kaygı ($\alpha = .89$), can sıkıntısı ($\alpha = .89$), sinirlilik ($\alpha = .80$), utanç ($\alpha = .65$) ve gurur ($\alpha = .67$) faktörleri için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları ile ilgi hissi olarak merak ($\alpha = .68$) ve yoksunluk hissi olarak merak ($\alpha = .81$) faktörlerinin iç tutarlılık güvenilirliklerine yönelik olarak hesaplanan alfa katsayıları da yeterli bulunmuştur.

İngilizce ders başarısı:

İngilizce ders başarısı için, öğrencilerin iki dönem süresince İngilizce derslerinde gerçekleştirilen sınavlardan aldıkları puanlarla, yılsonunda yapılan yeterlik sınavından aldıkları puanların 100'lük not sistemine göre hesaplanan ortalamaları kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Gerekli izinler alındıktan sonra, veriler birinci yazar tarafından ve öğretim elemanlarının uygun gördükleri zaman dilimlerinde toplanmıştır. Başarı Duyguları Ölçeği ve Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeği araştırmanın amacını ve maddelere ilişkin görüşlerin nasıl belirtilmesi gerektiğine ilişkin açıklamaları içeren birer yönergeyle öğrencilere verilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerden gelen sorular yanıtlanmış ve gerektiğinde ek açıklamalar yapılmıştır. Uygulama yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Araştırmanın birinci sorusunun cevaplanması için bir dizi tek örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci sorusunun cevaplanması içinse sıfır-sıra (Pearson) korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın üçüncü sorusunun yanıtlanması amacıyla da bilgiye yönelik merak faktörleri ile başarı duygularının (keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur) bağımsız ve İngilizce ders başarısının bağımlı değişken olarak belirlendiği çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir (Field, 2009). Regresyon analizinde, bu araştırmanın odak noktasında yer almamalarına rağmen, bağımlı değişkeni anlamlı düzeyde etkileyebilmeleri nedeniyle, demografik değişkenler de (yaş, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen üniversite) regresyon analizine dâhil edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda elde edilen bulguların daha güvenilir bir yaklaşımla sorgulanması amacıyla, İngilizce ders başarısıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiği saptanan değişkenlerin bağımsız, İngilizce ders başarısının ise bağımlı değişken olarak belirlendiği yapısal bir model oluşturulmuştur. Söz konusu model, yapısal eşitlik modellemesi (YEM) analizi aracılığıyla sorgulanmıştır.

Bulgular

Tek Örneklem t Testi Sonuçları

Tablo 1'e bakıldığında, bilgiye yönelik merak ve başarı duygularıyla ilgili olarak hesaplanan t değerlerinin, ölçeklerin orta noktalarından hareketle hesaplanan test değerlerinden (Örneğin, kaygı faktörü için bu değer $4 \times 3 = 12$ 'dir) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir (tüm p değerleri $> .05$). Bunun anlamı, öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri başarı duygularıyla bilgiye yönelik meraklarının orta düzeyde olduğudur.

Tablo 1.

Tek Örneklem t Testi Sonuçları.

Değişken	Test Değeri	$\bar{x}$	SS	t	p
İlgi Hissi Olarak Merak	12.5	14.76	2.44	.02	.98
Yoksunluk Hissi Olarak Merak	12.5	14.15	3.47	.03	.96
Keyif	12	11.08	3.35	.01	.98
Kaygı	12	11.70	3.88	.03	.97
Can Sıkıntısı	9	10.04	3.99	.02	.98
Sinirlilik	12	15.82	3.17	.01	.99
Utanç	6	6.26	2.47	.01	.99
Gurur	6	6.46	2.46	.01	.99

Korelasyon Analizi Sonuçları

Bu araştırmanın örneklemini gibi görece büyük örneklemelerde, küçük korelasyon katsayılarının bile istatistiksel olarak anlamlı çıkabilmesi nedeniyle (Field, 2009), değişkenler arasındaki ilişkilerin

yorumlanmasında korelasyon katsayılarının anlamlılık düzeylerinden çok, büyüklükleri dikkate alınmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi, hem ilgi hissi olarak merak hem de yoksunluk hissi olarak merak, İngilizce ders başarısıyla olumlu yönde ve orta düzeyde ilişkilendirilmiştir. Başarı duyguları ise, bağ-değerlerine göre, İngilizce ders başarısıyla orta düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendirilmiştir. Nitekim keyif ve gurur İngilizce ders başarısıyla orta düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendirirken, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik ve utanç İngilizce ders başarısıyla, büyüklükleri -.42 ile -.57 arasında değişen korelasyon katsayılarıyla orta düzeyde, ancak olumsuz yönde ilişkilendirilmiştir. Diğer taraftan, başarı duyguları ilgi hissi olarak merakla, büyüklükleri -.46 ile .46 arasında değişen korelasyon katsayılarıyla orta düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendirirken, yoksunluk hissi olarak merakla, büyüklükleri -.32 ile .33 arasında değişen korelasyon katsayılarıyla, görece zayıf ve seçici biçimde ilişkilendirilmiştir.

Tablo 2.

Korelasyon Analizi Sonuçları.

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Ders Başarısı	-								
2. İlgi Hissi Olarak Merak	.50	-							
3. Yoksunluk Hissi Olarak Merak	.46	.30	-						
4. Keyif	.48	.46	.33	-					
5. Kaygı	-.54	-.31	-.31	-.52	-				
6. Can Sıkıntısı	-.57	-.46	-.30	-.57	.58	-			
7. Sinirlilik	-.56	-.43	-.32	-.56	.61	.78	-		
8. Utanç	-.42	-.43	-.20	-.48	.43	.71	.63	-	
9. Gurur	.54	.46	.29	.64	-.54	-.68	-.68	.52	-

Not: Tüm korelasyon katsayıları $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 3’e bakıldığında, hem ilgi hissi olarak merakın hem de yoksunluk hissi olarak merakın İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordadığı görülmektedir. Başarı duyguları arasında ise, yalnızca kaygı ve can sıkıntısı İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde, ancak olumsuz yönde yordamıştır. Üstelik bu sonuçlar, öğrenim görülen üniversite, mezun olunan lise türü, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin etkilerinden de bağımsızdır (tüm p değerleri $> .05$). Nitekim demografik değişkenler İngilizce ders başarısına ilişkin toplam varyansın yalnızca %1’ini açıklarken, bilgiye yönelik merak ve başarı duyguları toplam varyansın %50’sini açıklamışlardır.

Tablo 3.

Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.

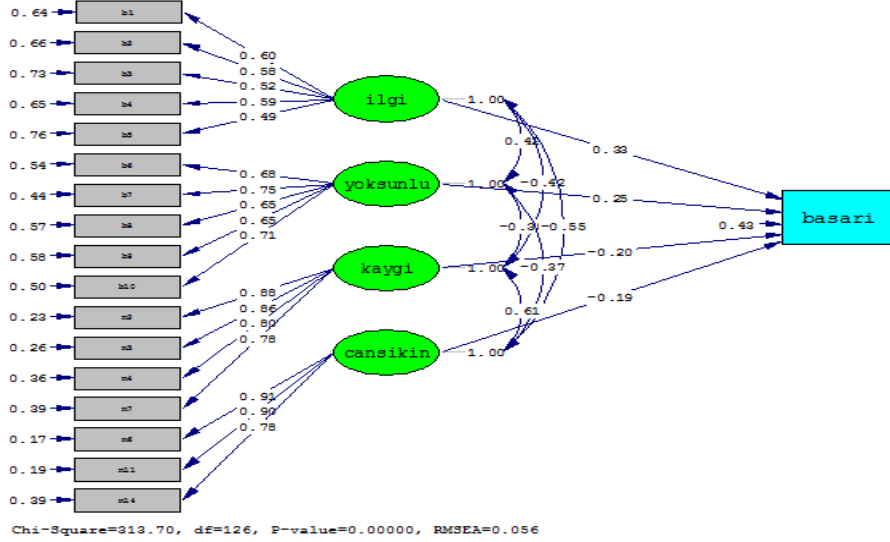
Değişkenler	B	S.H.	β	t	p	VIF
Üniversite	.08	.85	.00	.09	.926	1.10
Cinsiyet	.70	.85	.03	.82	.415	1.07
Yaş	.21	.43	.02	.49	.624	1.09
Lise türü	.01	.38	.00	.02	.988	1.05
İlgi Hissi Olarak Merak	1.17	.20	.23	5.78***	.000	1.48
Yoksunluk Hissi Olarak Merak	.81	.13	.22	6.25***	.000	1.21
Keyif	.02	.17	.01	.13	.898	2.02
Kaygı	-.71	.14	-.22	-5.00***	.000	1.80
Can Sıkıntısı	-.50	.19	-.16	-2.59*	.010	3.62
Sinirlilik	-.34	.23	-.09	-1.49	.136	3.15
Utanç	.21	.24	.04	.85	.394	2.19
Gurur	.51	.26	.10	1.95	.051	2.48

*** $p < .001$; * $p < .05$; Not: S.H. =Standart Hata; β = Standartlaştırılmış Beta Katsayısı; VIF = Varyans Enflasyon Faktörü; VIF değerleri 5’ten küçüktür (Field, 2009).

Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi Sonuçları

Çoklu regresyon analizi sonucunda ortaya çıkan ilişkisel örüntünün sorgulanması amacıyla yapısal bir model oluşturulmuş (Şekil 1) ve bu model YEM aracılığıyla sorgulanmıştır. YEM analizi sonucunda, söz konusu modelin bu araştırmanın örnekleminde elde edilen verilerle iyi bir uyum sergilediği saptanmıştır ($\chi^2(126) = 313.70$; CFI =

.98; NNFI = .97; RMSEA = .06; SRMR = .04). YEM analizi sonuçları, regresyon analizi aracılığıyla elde edilen sonuçlarla oldukça benzer biçimde, ilgi hissi olarak merak, yoksunluk hissi olarak merak, can sıkıntısı ve kaygı değişkenlerinin İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde ve seçici biçimde yordadığını göstermiştir.



Şekil 1: İngilizce ders başarısının yordayıcılarına ilişkin yapısal model.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tek örneklem t testleri aracılığıyla elde edilen sonuçlar, hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce derslerinde hissettikleri olumlu ve olumsuz başarı duygularıyla bilgiye yönelik meraklarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu, öğrencilerin İngilizce derslerinde başarıyla ilgili birçok olumlu ve olumsuz duyguyu hissettiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. İngilizce derslerinin, tıpkı diğer dersler gibi, öğrencilerin hem olumlu (keyif alma, gurur duyma vb.) hem de olumsuz duyguları (can sıkıntısı, kaygı) hissetmelerine yol açabilen uyaranlar sağlayan öğrenme ortamları oldukları düşünüldüğünde (örneğin, İngilizce dersinin yaklaşmakta olan sınavının kaygıya yol açması, derste doğru olarak yanıtlanan bir sorunun öğrenciyi mutlu etmesi, derste monotonluğun can sıkıntısına yol açması vb.), bu bulgunun şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Nitekim iletişim etkinliklerinin yoğun olarak kullanıldığı öğrenme ortamları olan İngilizce derslerinde, çeşitli iletişim etkinliklerinin (sözlü, yazılı vb.) sonucu olarak verilen dönütlerin (başarıyla ilgili olumlu/olumsuz dönütler vb.), olumlu ve/veya olumsuz başarı duygularının hissedilmesine neden olması beklenebilir. Bu bulgu Goetz, Frenzel, Hall ve Pekrun'un (2008), başarı duygularının akademik ortamlarda sıklıkla hissedilen duygular olduğuna yönelik bulgularıyla da paraleldir. Tek örneklem t testleri aracılığıyla elde edilen sonuçlar, öğrencilerin İngilizce derslerinde hem yoksunluk hissi olarak merakı hem de ilgi hissi olarak merakı deneyimlediklerini de göstermiştir. Derslerde gerçekleşen iletişim süreçlerinin (dönüt verme vb.) yalnızca duyguları değil, bilgiye yönelik merakı da uyatabileceği dikkate alındığında (Kang et al., 2009), araştırmanın bu bulgusu anlaşılabilir bir görünüme kavuşmaktadır.

Dikkat çekici bir diğer bulgu ise, başarı duygularıyla bilgiye yönelik merakın İngilizce derslerinde öğrenciler tarafından güçlü ya da zayıf biçimde değil, orta düzeyde hissedilmeleridir. Araştırmanın bu bulgusu, İngilizce derslerindeki etkinliklerin/görevlerin (sınavlar, ödevler vb.) öğrenciler tarafından zor ya da kolay olarak algılanmamalarıyla ilgili olabilir. Örneğin, kelime öğretiminde grafik düzenleyicilerin rolünün incelendiği çalışmada İter (2016), olumlu başarı duygularının grafik düzenleyicilerin kullanıldığı deney grubunda, kontrol grubuna göre, daha fazla hissedildiğini saptamıştır. Bilgiye yönelik merak ile İngilizce ders başarısına ilişkin bu bağlamda gerçekleştirilmiş bir çalışma bulunmamasına rağmen, üç boyutlu görseller gibi bazı materyallerin uygun öğretim teknikleriyle (iletişim oyunları vb.) kullanılmasının, öğrencilerde ilgi hissi olarak merakı uyandırması beklenebilir. Ayrıca, konuya ilişkin önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında algılanan bilgi eksikliğinin öğrencilerde yaratacağı yoksunluk hissine bağlı olarak, bu ve benzeri materyallerin İngilizce derslerinde yoksunluk hissi olarak merakı uyandırması da beklenebilir.

Korelasyon analizi aracılığıyla elde edilen sonuçlar, başarı duygularının İngilizce ders başarısıyla anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendiklerini ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca, ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merakın İngilizce ders başarısıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini de

göstermiştir. Duyguların ve bilgiye yönelik merakın algılanan yetenek, öz-yeterlik, akademik başarı ve akademik benlik gibi değişkenlerle ilişkili olduğu (Putwain ve Deveney, 2009) ve öğrenci davranışlarının ve ders başarısının açıklanmasındaki rolleri dikkate alındığında (Berlyne, 1954; Litman, 2008, 2010; Loewenstein, 1994; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008), bu değişkenlerin öğrencilerin İngilizce ders başarısıyla neden ilişkilendiği anlaşılabilir. Nitekim korelasyon analizi aracılığıyla elde edilen sonuçlar, hem bilgiye yönelik merakın bilişsel etkinlik düzeyleriyle (Tamdogon, 2006), öğrenmeyle (Day, 1982) ve akademik başarıyla olumlu yönde ve güçlü biçimde ilişkilendiğine yönelik bulguların elde edildiği araştırmalarla, hem de olumsuz duyguların (kaygı vb.) akademik başarıyla olumsuz yönde, olumlu duyguların ise (örneğin gurur) akademik başarıyla olumlu yönde ilişkilendiğine yönelik bulgular Pekrun'un (2006) çalışmasıyla tutarlıdır.

Diğer taraftan, korelasyon analizi aracılığıyla elde edilen sonuçlar, başarı duygularının ilgi hissi olarak merakla olan ilişkilerinin, yoksunluk hissi olarak merakla olan ilişkilerine göre daha güçlü olduğunu da göstermiştir. Bunun bir olası nedeni, ilgi hissi olarak merakın, yoksunluk hissi olarak meraka göre daha olumlu bir duyusal içeriğe sahip olması olabilir (Litman, 2008). Bir diğer olası nedeni ise, ilgi gibi olumlu bir hissin, yoksunluk gibi olumsuz bir hisse göre, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını daha fazla artırması olabilir. Bu açıklama ilginç bir motivasyon kaynağı olduğu gerçeğiyle de tutarlıdır (Hidi, 2006). Bu da sırasıyla, öğrencilerin İngilizce derslerinde olumlu duyguları daha fazla, olumsuz duyguları ise daha az hissetmelerine yol açabilir. Ancak, bu araştırmanın ilişkisel bir desenden hareketle gerçekleştirilmesi ve kesitsel verilere dayalı olması, bu açıklamayı kısmen de olsa tartışmalı hale getirmektedir. Dolayısıyla, söz konusu açıklamanın gelecekte yapılacak araştırmaları gerektirdiği söylenebilir.

Çoklu regresyon analizi sonuçları ile YEM analizi sonuçları, can sıkıntısı ve kaygı duygularının İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Olumlu başarı duygularının değil, can sıkıntısı ve kaygı gibi iki olumsuz başarı duygusunun İngilizce ders başarısını yordamasının dikkat çekici olduğu ifade edilebilir. Bu sonuç, araştırmada yalnızca iki olumlu başarı duygusuna karşı (keyif ve gurur), dört olumsuz başarı duygusunun (utanç, can sıkıntısı, sinirlilik, kaygı) dikkate alınmış olmasına bağlı olarak açıklanabilir. Nitekim bu durum, olumlu başarı duygularının İngilizce ders başarısı üzerindeki etkilerinin, olumsuz başarı duyguları tarafından baskılanmasına yol açabilir. Önemli olarak, demografik değişkenlerin İngilizce ders başarısına ilişkin toplam varyansın yalnızca %1'ini açıklaması ve bu değişkenler arasında mezun olunan lise türlerinden biri olarak Anadolu liselerinin de yer alması düşündürücüdür. Çünkü Anadolu liselerindeki yabancı dil derslerinin saatleri, diğer liselere göre daha fazladır. Araştırmanın bu sonucu, İngilizce derslerindeki başarının ders saatlerinin niceliğinden çok, niteliğine bağlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu araştırmada İngilizce derslerinin niteliğine odaklanılmamış olması, bu yorumu mantıklı olmasına rağmen tartışmalı hale getirmektedir. Dolayısıyla, bu yorumun gelecekte yapılacak araştırmaları gerektirdiği açıktır.

İngilizce ders başarısının neden utanç ve sinirlilik tarafından değil de can sıkıntısı ve kaygı tarafından anlamlı düzeyde yordandığı ise, can sıkıntısının olumsuz bir duygu olmasının yanında, pasifleştirici bir duygu olma özelliğiyle (öğrencileri öğrenme ortamından davranışsal/zihinsel anlamda uzaklaştıran bir duygu olma özelliği) açıklanabilir. Can sıkıntısının söz konusu özelliği, sinirlilik ve utanç gibi aktifleştirici olumsuz duygulardan farklı olarak, sınıflar gibi eğitim ortamlarında saptanmasını güçleştirmekte (Pekrun, 2006) ve bu da can sıkıntısının başarıyı olumsuz yönde etkileme olasılığını artırmaktadır (Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006). Bu açıklama, can sıkıntısının ders başarısıyla anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde ilişkilendiğinin saptandığı araştırmalarla tutarlıdır (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010). Kaygı değişkeni ise can sıkıntısının aksine, aktifleştirici bir duygudur. Ancak kaygının dersin akışını bozucu davranışlara yol açma olasılığı, beklenti odaklı bir duygu olması nedeniyle, sinirlilik ve utanç gibi diğer olumsuz ve aktifleştirici duygulardan daha düşük olabilir. Bu nedenle kaygı, tıpkı can sıkıntısı gibi, eğitim ortamlarında saptanması güç tepkilere neden olabilir. Bir öğrencinin yakın gelecekte yapılacak olan bir dersin sınavından başarısız olma beklentisinin yarattığı kaygıyı azaltmak için derse hazırlanmak yerine başka konulara odaklanması, hayal kurarak zihinsel anlamda dersten uzaklaşması, bu gibi tepkilere ilişkin örnekler olarak verilebilir. Bu da sırasıyla, kaygının diğer olumsuz duygulara göre İngilizce ders başarısı üzerindeki olumsuz etkisini artırabilir. Bu yorumlar, kaygının yabancı dil ders başarısıyla ilişkili olarak incelendiği eğitim araştırmalarından elde edilen sonuçlarla da tutarlıdır (Batumlu & Erden, 2007; Salim, 2004; Worde, 2003).

Regresyon analizi ve YEM analizi aracılığıyla elde edilen sonuçlar ayrıca, ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merakın İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde yordadığını da göstermiştir. Bilgiye yönelik söz konusu merak türleri farklı hislerle betimlenmelerine rağmen, yeni bilgi elde etme arzusu ekseninde birleşen ortak bir içeriğe sahiptirler (Litman, 2008). Üstelik konuyla ilgili alanyazında, her iki merak türünün de akademik başarıyla/ders başarısıyla olumlu yönde ve güçlü biçimde ilişkilendiğine yönelik bulgular da mevcuttur (Eren &

Coşkun, 2016; Serin, 2010). Dolayısıyla, söz konusu merak türlerinin İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordamaları beklenebilir.

Araştırmanın yukarıda tartışılan bulgularından hareketle üç önemli sonuç çıkarılabilir. Birincisi, hazırlık sınıflarındaki İngilizce derslerinin, olumlu ve olumsuz başarı duygularından ve bilgiye yönelik meraktan yoksun ortamlar olmadığıdır. İkincisi, başarı duygularının ve bilgiye yönelik merakın, İngilizce ders başarısıyla anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendikleridir. Üçüncüsü ve daha önemlisi, özellikle can sıkıntısı ve kaygı gibi olumsuz başarı duygularının İngilizce ders başarısını olumsuz yönde, ilgi hissi olarak merakla yoksunluk hissi olarak merakın ise İngilizce ders başarısını olumlu yönde yordadığıdır.

Dolayısıyla, hazırlık sınıflarında İngilizce derslerine giren öğretim elemanları, öğrencilerinin derslerde gurur duyma ve keyif alma gibi olumlu duygularla birlikte kaygı, can sıkıntısı, utanç, sinirlilik gibi olumsuz duyguları da hissettiklerini ve bunlar arasında özellikle can sıkıntısı ve kaygının İngilizce ders başarısıyla olumsuz yönde ilişkilendiğini dikkate almalıdırlar. Buna göre, öğretim elemanlarının İngilizce derslerinde kaygıyı (örneğin, olumlu ve destekleyici bir sınıf iklimi oluşturma) ve can sıkıntısını azaltmaya yönelik girişimlerinin (örneğin, can sıkıntısının azaltılmasında etkili olan bilişsel yaklaşma stratejileri konusunda öğrencileri bilgilendirme, (Nett, Goetz & Daniels, 2010), ders başarısının artırılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bununla birlikte, öğretim elemanları derslerinde yalnızca kaygı ve can sıkıntısı gibi olumsuz duyguların hissedilme düzeylerini azaltarak değil, bilgiye yönelik merakı uyandırabilecek etkinlikler aracılığıyla da öğrencilerinin İngilizce ders başarısını artırabilirler. Bunlar, görsel (ilgi çekici statik ve/veya dinamik görseller vb.) ve işitsel (müzik vb.) uyarılar içeren etkinlikler olabileceği gibi (Berho & Defferding, 2005), durumsal ilgiyi artırmaya yönelik hayal etkinlikleri de olabilir (Doğru & Eren, 2016). Yukarıda özetlenen sonuçlar, eğitim bilimsel anlamda bu ve benzeri önemli önerilerde bulunma olanağı sağlamasına rağmen, bu araştırmanın yalnızca iki farklı üniversitenin İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencileri içermesi, İngilizce ders başarısının öğretmenler tarafından hazırlanan sınavların sonuçlarına dayalı olarak değerlendirilmesi, görece küçük bir örneklemden ve ilişkisel bir desenden hareketle gerçekleştirilmesi gibi sınırlılıkları nedeniyle, gelecekte yapılacak araştırmalarda dikkatle yorumlanmalıdır. Dolayısıyla, çok sayıda üniversitenin yer aldığı, daha büyük örneklemelerden hareketle gerçekleştirilen ve İngilizce ders başarısının standart başarı testlerinin sonuçlarına dayalı olarak değerlendirildiği araştırmalardan elde edilecek bulgular, bu araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilirliğinin sorgulanmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, bilgiye yönelik merakın ya da başarı duygularının manipüle edileceği deneysel araştırmaların sonuçları, nedensellik çıkarımına imkân sağlamaları nedeniyle, bu araştırmada elde edilen ilişkisel çerçeveyi genişletebilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu çalışmanın bir bölümü 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur (20-23 Nisan 2017, Antalya, Türkiye).

References

- Artino, A., Holmboe, E., & Durning, S. (2012). Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education. *Medical Teacher*, 34, 148-160.
- Artino, A. J., & Stephens, J. M. (2007). *Bored and frustrated with online learning? Understanding achievement emotions from a social cognitive, control-value perspective*. Paper presented at the annual meeting of the Northeastern Educational Research Association, Rocky Hill, Connecticut, CT, USA.
- Bağçeci, B. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği)*. Paper presented at the 13th National Educational Sciences Congress, İnönü University, Malatya.
- Batumlu, D. Z., & Erden, M. (2007). Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3, 24-38.
- Berho, D. L., & Defferding, V. (2005). Communication, culture, and curiosity: Using target-culture and student-generated art in the second language classroom. *Foreign Language Annals*, 38(2), 271-277.
- Berlyne, D. E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology*, 45, 180-191.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., & Morison K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. A report by Civic Enterprises in association with Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation.
- Coleman, T. C. (2014). Positive emotion in nature as a precursor to learning. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2(3), 175-190.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 948-963.
- Day, H. I. (1982). Curiosity and the interested explorer. *Performance and Instruction*, 21, 19-22.
- Doğru, E., & Eren, A. (2016). Hayal etkinliklerinin İngilizce derslerindeki durumsal ilgi ve başarı üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 78-97.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. London: Routledge.
- Education First-English Proficiency Index (2016). Retrieved May 01, 2017, from <http://www.ef.com.tr/epi/>.
- Eren, A. (2009). Examining the relationship between epistemic curiosity and achievement goals. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 129-144.
- Eren, A. (2011). Prospective teachers' general epistemic curiosity and domain-specific epistemic curiosity: The mediating role of perceived instrumentality. In R. M. Teixeira (Ed.), *Higher education in a state of crisis* (pp. 163-183). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Eren, A., & Coşkun H. (2016). Students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance. *Journal of Educational Research*, 109, 574-588.
- Educational Testing Service (2016). Retrieved March 24, 2016, from http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fowler, H. (1965). *Curiosity and exploratory behavior*. New York, NY: Macmillan.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics - a "hopeless" issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 497-514.

- Goetz, T., Frenzel, A., Hall, N., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 9-33.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- İlter, İ. (2016). The power of graphic organizers: Effects on students' word-learning and achievement emotions in social studies. *Australian Journal of Teacher Education*, 41, 42-64.
- Kang, M. J., Hsu, M., Krajbich, I., Loewenstein, G., McClure, S., Wang, J. T., & Camerer, C. (2009). The wick in the candle of learning: Epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science*, 20(8), 963-973.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Koru, S., & Åkesson, J. (2011). *Türkiye'nin İngilizce açığı*. The Economic Policy Research Foundation of Turkey. Retrieved from http://www.tepav.org.tr/upload/files/13297228036.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf.
- Litman, J. A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. *Cognition and Emotion*, 19, 793-814.
- Litman, J. A., & Jimerson, T. L. (2004). The measurement of curiosity as a feeling of deprivation. *Journal of Personality Assessment*, 82, 147-157.
- Litman, J. A., Hutchins, T. L., & Russon, R. K. (2005). Epistemic curiosity, feeling-of- knowing, and exploratory behaviour. *Cognition and Emotion*, 19, 559-582.
- Litman, J. A. (2008). Interest and deprivation dimensions of epistemic curiosity. *Personality and Individual Differences*, 44, 1585-1595.
- Litman, J. A. (2010). Relationships between measures of I- and D-type curiosity, ambiguity tolerance, and need for closure: An initial test of the wanting-liking model of information-seeking. *Personality and Individual Differences*, 48, 397-402.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116, 75-98.
- Lopez, M. G. M., & Aguilar A. P. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile*, 15, 109-124.
- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 626-638.
- Özçetin, N., & Eren, A. (2010). The effects of perceived instrumentality and future time perspective on students' graded performance and attitudes regarding English class. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 1, 40-47.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz, R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). San Diego, CA: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531-549.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Department of Psychology, University of Munich.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Putwain, D., & Deveney, C. (2009). Examination performance using an expanded integrated hierarchical model of test emotions and achievement goals. *Psychology Teaching Review*, 15, 18-31.
- Renner, B. (2006). Curiosity about people: The development of a social curiosity measure in adults. *Journal of Personality Assessment*, 87, 305-316.

- Saracaloğlu, A. S. (1995). Üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(7), 73-91.
- Serin, G. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerin fene karşı meraklarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 237-252.
- Skinner E. A., Furrer C. J., Marchand G., & Kindermann T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Sorrentino, R. M., & Roney, C. R. J. (2000). *The uncertain mind: Individual differences in facing the unknown*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Spielberger, C. D., & Starr, L. M. (1994). Curiosity and exploratory behavior. In H. F. O'Neil Jr., & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 221-243). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tamdogan, O. G. (2006). Creativity in education: Clearness in perception, vigorousness in curiosity. *Education for Information*, 24, 139-151.
- Worde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8, 1-15.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Teacher views on the curriculum of elementary school third grade science course

Tarık Başar ^a, Esed Yağcı ^{**b}

^a Ahi Evran University, Faculty of Education, Kırşehir/Turkey

^b Hacettepe University, School of Foreign Languages, Ankara/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2018.004

Article History:

Received 06 March 2018
Revised 09 May 2018
Accepted 30 May 2018
Online 30 June 2018

Keywords:

Science education,
Science course,
Teacher views.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study has been carried out with the aim of evaluating the Curriculum of Elementary School Third Grade Science Course, which has been implemented for the first time in the academic year of 2014-2015, based on the views of teachers. The general screening model has been employed in the study. This research has been conducted with the participation of 36 classroom teachers, who have been determined via maximum variety sampling method from schools that are classified as high level, medium level, and low level in terms of their success. These semi-structured interviews have been audio-recorded with the permission of the teachers. Content analysis has been used in order to analyze the data, The results of the study suggest that the teachers in all three school levels have positive views on the curriculum. According to the teachers, the fact that the curriculum does not offer any activity examples on the teaching-learning process and students' workbook are what the curriculum lacks.

İlkokul 3. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2018.004

Makale Geçmişi:

Geliş 06 Mart 2018
Düzeltilme 09 Mayıs 2018
Kabul 30 Mayıs 2018
Çevrimiçi 30 Haziran 2018

Anahtar Kelimeler:

Fen eğitimi,
Fen bilimleri dersi,
Öğretmen görüşleri.

Makale Türü:

Özgün Makale

Öz

Bu araştırma ilk kez 2014-2015 öğretim yılında uygulamaya başlanılan İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Ankara ilinde başarı düzeyi açısından üst, orta ve alt düzey olarak gruplara ayrılan okullardan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 36 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmenlerin izni alınarak, ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, her üç okul grubunda da öğretmenlerin programa yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler, programda öğretme-öğrenme sürecine yönelik etkinlik örneklerinin yer almamasını ve öğrenci çalışma kitabının olmamasını ise programın eksik yönleri olarak görmektedir.

* Author: tarik.basar@ahievran.edu.tr

** Author: esed@hacettepe.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2653-0435>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5418-1172>

Introduction

Today, there is a scientific and technological competition among countries. The countries that are aware of this situation consider science courses as the address to be placed near the top in this competition. Accordingly, they also review science education in schools and make radical innovations in science programs (Çepni & Çil, 2013). In other words, the countries wishing to take the lead in scientific and technological competition know that effective science education can only be achieved through well-prepared curricula. One of the most important indicators of an effective science education is the training of science literate individuals. In this respect, it has been aimed to educate science literate individuals primarily in the science programs that have been developed since 2005 in our country. Science literate individuals are defined in the science curriculum as "the ones who can research-inquire, make effective decisions, solve problems, communicate effectively and the ones who have self-confidence, are open to cooperation and are life-long learners with the awareness of sustainable development" (MEB, 2013). It is an irrefutable fact that the individuals who have these characteristics and who are science literate can find a place near the top in the science and technology race thanks to these qualities.

According to Fidan (1986), "all the activities planned to realize the objectives set out the curriculum design and the outlook of these in application constitutes the curriculum". Curriculum includes specific objectives, educational situations that enable achieving these goals, and test cases that show how well these goals have been achieved.

One of the most important ways to decide how effective a curriculum developed on the basis of the three values mentioned above in practice is to consult the opinions of teachers who are the practitioners of the program. When the literature is reviewed, it is observed that the majority of curriculum evaluation studies conducted in Turkey have also been performed based on teachers' opinions. The studies conducted by Yigit and Kurt (2002), Özdemir (2006), Aydın (2007), Şeker (2007), Kara (2008), Topal (2009), Boyacı (2010), Aybek and Aslan (2015) are some examples to this. This study also aimed to determine the effectiveness of the Primary School Third Grade Science Curriculum started to be implemented since 2014-2015 academic year based on teachers' views.

2013 Science Curriculum was developed as a reflection of 4 + 4 + 4 education system. The curriculum has been gradually implemented throughout the country since the 2013-2014 academic year. While the program started to be applied at the middle school level in 2013-2014 academic year beginning from the fifth grade, it started to be applied in 2014-2015 academic year at the primary school level from the third grade.

With the gradual introduction of the new Science Curriculum since 2013-2014 academic year, the Science and Technology Curriculum developed in 2005 was also gradually abolished. As it is seen from the name of the curricula, the name of the course "Science and Technology" has been changed to "Science" with the new curriculum.

The most important innovation that the new curriculum has brought in terms of science education is giving science lessons in the first years, beginning from the 3rd grade. In the previous curriculum, which was called Science and Technology developed in 2005, science lessons had been given in primary school starting from the 4th grade. So, with the new curriculum, students have started having science lessons one year before. Within the scope of the research, teachers were asked about their opinions on giving science lesson at 3rd grade level. It is believed that the opinions of teachers who are practitioners of this change are very valuable. These views will help provide a perspective on all dimensions of the curriculum, in other words, implicit, neglected, and extra curriculum dimensions apart from the formal applied curriculum.

In the 2013 Curriculum, as in every grade level, there are outcomes and topics at the level of 3rd grade, but there are no examples for the activities related to the outcomes and topics. In the Curriculum of Primary School 3rd Grade Science Course, there are no examples of activities aimed at the evaluation process that will show the whether goals have been achieved or not during teaching- learning process. The reason why there are no activity examples in the curriculum is that the teachers might have been expected to find appropriate activities taking the individual differences of students and environmental conditions into account both in the evaluation and teaching-learning process. However, in the 2005 Curriculum, there had been examples of activities that would guide teachers towards the teaching-learning process as well as the evaluation process.

In this context, although it is the teachers' responsibility to create activities for the teaching-learning or evaluation process, it may be helpful to include sample activities in the program in terms of guiding teachers in creating their own activity examples. In addition, it can be said that the teachers will need more assistance when considering the fact that teachers were not given a guidebook, which had been previously given with the 2005 curriculum, along with the 2013 curriculum regarding science course. Many studies on science curricula

support this view. It has been determined that in the studies done by Gökçe (2006), Bayrak (2009), Topal (2009), Kılıç (2010) and Demirtaş (2012) teachers make use of the teacher's guidebook while applying the program. In this study, teachers who are the practitioners of this program were asked about their opinions. It is thought that the opinions of the teachers about the fact that the activity samples are not included in the primary school 3rd grade science curriculum is very important. Thus, it can be determined whether teachers need sample activities to guide them while preparing their activity examples or not.

In the research, the opinions of the teachers about the changes in the science education with the new curriculum, as well as the goals of the program, the content, the teaching-learning and evaluation processes, the duration of the lesson, the difficulties encountered while applying the program have been tried to be determined. The findings are expected to provide significant contributions in the course of the reorganization and development of the curriculum.

Within the scope of the research, teachers' views towards the curriculum were asked at the end of 2014-2015 academic year, when the program first started to be implemented at the 3rd grade level. In the study, it is thought that teachers' views on the strengths and weaknesses of the curriculum and the problems they have encountered in practice in the first year implementation of the curriculum would provide important clues for the early decisions about the program.

Purpose of the Research

This research was carried out in order to evaluate the Primary School 3rd Grade Science Teaching Curriculum which was started to be implemented in 2014-2015 academic year in terms of acquisition, content, learning-teaching processes and evaluation dimensions based on teacher opinions.

Method

Research Model

The study was a qualitative study conducted using general screening model. According to Karasar (2006), this model is a screening regime on the whole or the sample of the universe to arrive at a general judgement about the universe in an environment composed of a large number of elements.

Sampling

In the survey, primary schools located in Ankara province were divided into three groups as "upper level, middle level and lower level" in terms of achievement level. In order to determine upper, middle and lower level schools, the primary schools in the province of Ankara were ranked according to average the 2011 SBS (Level Placement Exam) scores. According to this ranking, the schools in the first 27% were upper level, the schools in the lower 27% were lower, and the rest was determined as first 27% and the lower 27% were medium level schools. In the study, the teachers who were interviewed were determined by maximum diversity sampling method which is one of the purposeful sampling methods. In the study, it was taken as basis for teachers to work in different schools in terms of success level in accordance with maximum diversity sampling method. Accordingly, a total of 36 classroom teachers, 12 of each of the school groups, were interviewed. Numerical data related to the demographic information of the interviewed teachers are presented in Table 1.

Table 1.

Numerical Data Related to Teachers' Demographic Information.

School Achievement Level	Gender		Seniority			
	Male	Female	0-5 years	5-10 years	10-20 years	20 years and over
Senior level	5	7	2	3	3	4
Intermediate level	4	8	3	3	3	3
Lower level	1	11	2	3	5	2

Data Collection Tool

A semi-structured interview form was prepared by the researcher in order to determine the opinions and suggestions of the teachers who are the practitioners of the 3rd grade science curriculum. The opinions of a total of 7 experts working as classroom teachers, curriculum development and assessment about the prepared draft interview form were obtained and necessary revisions were made in the interview form in line with the feedbacks. Harmonization among experts was calculated using the Krippendorff alpha technique. The

calculated alpha value is 0.84. This value also indicates that there is a high level of compliance among the experts who were interviewed (Krippendorff, 2004). Moreover, in order to test the clarity and functioning of the questions in the prepared interview form, pre-application was carried out with 5 primary school 3rd grade teachers and it was determined that the teachers generally well understood the questions in the interview form. After the preliminary application, the interview form consisting of 12 questions was finalized.

Analysis of Data

The semi-structured interviews with teachers were recorded on a voice recorder upon their consents. Each interview recorded on the voice recorder was then transcribed by the researcher. Content analysis was performed on the transcript data. For this purpose, the obtained data was examined and the codes were first determined for each interview question, and then similar codes were put together to create themes. Teachers' views towards the curriculum were also described on the basis of the determined codes and themes and described data was interpreted in the light of these representations. Within the scope of the research, direct citation for each interview question was also included in order to reflect teachers' views on the curriculum. In addition, frequency and percentage calculations were done for each school group classified as upper, middle and lower level in terms of the determined code and the success level of the themes.

In order to determine the reliability of the codes generated by the researcher, the data obtained from the interview form was also coded by another researcher and the codes determined by both researchers were compared. The reliability between the codes determined by both researchers was calculated using the formula proposed by Miles and Huberman (1994) (Number of consensus unions / Consensus union + Number of consensus). Within the scope of this formula, the percentage of agreement between the two researchers or the identified codes was calculated as 0.88. According to Yıldırım and Şimşek (2011), it can be said that the reliability the interview data is sufficient when it is 70% and above (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Findings

Being Informed About The Program

The opinions obtained from the interviews with the teachers regarding the interview question "Did teachers have any information about the curriculum before the Curriculum of Primary School 3rd Grade Science Course was implemented?" and the frequency distributions related to these opinions are presented in Table 2.

Table 2.

Frequency Distribution of Teachers' Views on Information about the Curriculum.

Theme	Codes	Top Group	Middle Group	Sub Group	Total
		f	f	f	f
Opinions Regarding Information About the Program	I had no information about the curriculum	11	12	11	34
	I have informed about the curriculum myself via internet	1	-	1	2

When Table 2 is reviewed; it seems that the vast majority of teachers did not have any information about the curriculum before the 3rd Grade Science Teaching Curriculum started to be implemented. Some of the teachers' views on this question are as follows:

UT-8: (Teacher working at a school in the upper group as an achievement level):

"...No information was given. When we started the curriculum program, seminar work, we would have the science lesson this year in the 3rd grade. Then we were informed. No prior information was given..."

MT-4: (Teacher working in a middle school group as an achievement level):

"...No, we did not know about the curriculum. We came in September. It was a surprise. They said you have a science class..."

ST-2: (Teacher who works in a sub-group as an achievement level):

"...I just downloaded the contents of the curriculum from the sites I followed on the internet and followed them by myself. In other words, I have the knowledge as a result of my own studies. Neither at the end of the 2nd year, nor at the beginning did I get any information..."

Teaching Science Course at the 3rd Grade

The opinions obtained from the interviews with the teachers regarding the interview question "What are the opinions of teachers about the teaching the Science course at the 3rd grade?" and the frequency distributions related to these opinions are presented in Table 3.

Table 3.

Frequency Distribution of Opinions of Teachers about teaching Science Course in Grade 3 at Primary School.

Theme	Sub-theme	Codes	Top Group	Middle Group	Sub Group	Total
			f	f	f	f
Opinions on the science course in the 3 rd grade of primary school	I think it is positive that the science topics are given in the Science course	I think that the students increase their knowledge on science	7	8	9	24
		I think students are prepared for the 4 th grade science class	8	4	6	18

When Table 3 is reviewed; it is seen that in all three school groups, all of the teachers have positive views about giving science subjects in the third year of primary school. It was determined that 7 teachers working in the upper group; 8 teachers in the middle group and 9 teachers in the lower group thought that giving science courses in the 3rd grade primary school increased students' science knowledge. In addition, 8 teachers working in the upper group; 4 teachers in the middle group and 6 teachers in the sub-group found the 3rd grade science course as helpful since it prepares students for the 4th grade science course. Some of the teachers' views on this question are as follows:

UT-7: "...Well; Very good in terms of being a preparation for the 4th grade in the 3rd year..."

MT-12: "...In fact it's good that they were separated. Positive. There are so many topics in life science; as if I were in the science department, and it seemed to be useless in the meantime. Or it was very boring in the lesson of life science. It is good to separate science. It is more interesting for the children. Also, it seems to me that they felt they grew up since they took a separate science course..."

ST-8: "...The present topics were not in the curriculum in the past years, for example, electricity topic or the structure of world. So I think it's good. Positive, because they used to meet with the topic for the first time in the 4th grade and it used to be harder. At least it is a step, as simple as they would understand. It's good. Positive, I think..."

Achievements of the Curriculum

The opinions obtained from the interviews with the teachers regarding the interview question "What are the views of teachers on their achievements in the curriculum of the 3rd grade primary science course?" and the frequency distributions related to these opinions are presented in Table 4.

Table 4.

Frequency Distribution of Teachers' Opinions about Curriculum Achievements.

Theme	Codes	Top Group	Middle Group	Sub Group	Total
		f	f	f	f
Opinions Regarding the Gains	Achievements are appropriate to the level of students	11	11	11	33
	Achievements are suitable for meaningful learning	11	10	10	31
	Achievements are available with school resources	11	5	2	18

When Table 4 is examined, it is seen that 11 teachers in each of the three school group found the achievements appropriate for the level of the students. It was determined that 11 teachers working in the upper group and 10 teachers in the middle and lower groups thought that the achievements were appropriate for meaningful learning, meaning that the achievements were not in a fashion that led students to memorization.

Some of the teachers' views on this question are as follows:

UT-10: "...So achievements can be reached. We are a bit lucky as a school, having the laboratory but I do not know about other schools..."

MT-9: "...The achievements are absolutely appropriate for the level. Absolutely appropriate, so we did not have any problems..."

ST-11: "...I find it appropriate to learn meaningfully; not learning by heart..."

Topics covered in the program

The opinions obtained from the interviews conducted with the teachers regarding the interview question "What are the opinions of teachers about the topics covered in the curriculum of the 3rd grade science course?" and the frequency distributions related to these opinions are presented in Table 5.

Table 5.

Frequency Distribution of Teachers' Opinions about the Topics in the Program.

Theme	Codes	Top Group	Middle Group	Sub Group	Total
		f	f	f	f
Opinions on the topics	Topics are appropriate for the level of students	11	10	10	31
	Topics are suitable for achievements	11	10	10	31
	Topics are related to daily life	12	12	10	34

When Table 5 is examined; all of the teachers working in upper and middle group; and 10 teachers in the sub-group found the subjects in the curriculum related to daily life. Some of the teachers' views on this question are as follows:

UT-7: "The achievements were perfectly equaled, that is, the topics are related to the achievements..."

MT-9: "... Associated with everyday life. So it has the information that age group can use in daily life. So when you teach the children about the subject, they can give examples from their daily lives ..."

ST-11: "...That is good for the level of my students. Suitable for grade 3. We have never had difficulty..."

The Lack of sample Activities in the Curriculum

The opinions obtained from the interviews with the teachers regarding the interview question "What are the views of teachers on the absence of sample activities for teaching-learning and assessment processes in the curriculum of the 3rd grade science course?" and the frequency distributions related to these opinions are presented in Table 6.

Table 6.

Frequency Distribution of Teachers' Opinions about Lack of Sample Activities in the Curriculum.

Theme	Codes	Top Group	Middle Group	Sub Group	Total
		f	f	f	f
Opinions Regarding the absence of Sample Activities in the Curriculum	There should be examples of activities for guidance	12	11	11	34
	I do not see the lack of sample activities as a deficiency	-	1	1	2

When Table 6 is examined, 11 teachers working in the middle and lower groups and all teachers in the upper group think that the teachers should be provided with sample activities in the curriculum in terms of guidance. Some of the teachers' views on this question are as follows:

UT-10: "...So it would have been better if there were. It could have been more guiding..."

MT-11: "...So we see that; even if there is not, it could be. Because the teacher is doing it himself..."

ST-7: "...It would be good if there were because it is easy for us. At least, it is an example in our hands..."

Adequacy of Activities Conducted in Teaching-Learning Process

The opinions obtained from the interviews with teachers on the interview question "What are the opinions of teachers on the adequacy level of the teaching-learning process they conducted in order to achieve the objectives of the program?" and the frequency distributions related to these opinions are presented in Table 7.

Table 7.

Frequency Distribution of Teachers' Opinions on the Sufficiency of Activities Performed in the Teaching-Learning Process.

Theme	Codes	Top Group	Middle Group	Sub Group	Total
		f	f	f	f
Comments on the adequacy of the activities in the teaching-learning process	I make it relevant by linking the subjects to daily life	4	2	5	11
	I conduct enough activities using visual materials in class	2	4	3	9
	I make it enough by doing frequent repetition on the subject	2	3	1	6
	I make it enough by doing experiments about the subjects	1	2	-	3
	In class, I do enough group work to make sure it is enough	2	-	-	2
	I think the lab is inadequate because it does not have enough equipment	1	-	3	4
	I think classroom is inadequate as it is crowded	-	1	-	1

When Table 7 is reviewed, since the 4 teachers who work in the upper group relate the subjects to daily life, and 4 teachers who work in the middle group use visual materials in class, it can be seen that 5 teachers who work in the sub-group found the activities they had done during the teaching-learning process to be sufficient because they associated the subjects with daily life. In addition, it was determined that 1 teacher working in the upper group and 3 teachers in the lower group found the activities they had done during the teaching-learning process to be inadequate because the laboratory did not have sufficient equipment. Some of the teachers' views on this question are as follows:

UT-9: "...I mostly assign the children group work. Here they worked in groups. Those children who were not willing to work then joined them..."

MT-4: "...Repeating often, even the weakest student in general is much better, because you give enough space and time..."

ST-4: "...It was more permanent in children when I taught visually. They liked more and more..."

Preferred Assessment Tools

The opinions obtained from the interviews with teachers regarding the interview question "What are the opinions of the teachers about the assessment tools they prefer to determine achievements of the objectives of the curriculum?" and the frequency distributions related to these opinions are presented in Table 8.

Table 8.

Frequency Distribution of Teachers' Opinions about Assessment Tools They Prefer.

Theme	Codes	Top Group	Middle Group	Sub Group	Total
		f	f	f	f
Opinions on preferred assessment tools	Multiple choice test	8	9	9	26
	True-false test	2	2	3	7
	Work sheets	1	2	2	5
	Participation in the course	2	2	1	5
	Oral presentation	2	1	1	4
	Self and peer evaluation	2	1	1	4
	Student product file	2	1	1	4

When Table 8 is examined; it is seen that 8 teachers working in the upper group, 9 teachers who worked in the middle group and the sub group preferred the multiple choice test. Some of the teachers' views on this question are as follows:

UT-4: "...There is a file that every student has put in all the work s/he has done, and I think this file gives enough information about what the learner has learned..."

MT-8: "...At the end of each topic, I distribute the work sheets related to that subject to the students and I have an idea about how much the students have learned according to their work sheets..."

ST-12: "...I usually prepare and administer multiple-choice tests consisting of ten questions to the students..."

Duration of the Course

The opinions obtained from the interviews with the teachers regarding the interview question "What are the opinions of teachers on the duration of the primary school 3rd grade science course?" and the frequency distributions related to these views are presented in Table 9.

Table 9.

Frequency Distribution of Teachers' Opinions about Course Duration.

Theme	Codes	Top Group	Middle Group	Sub Group	Total
		f	f	f	f
Opinions Related to the Course Duration	The time given for the course is sufficient	11	7	9	27
	The time given for the course must be reduced	-	2	1	3
	The time given for the course should be increased	1	3	2	6

When the Table 9 is reviewed it can be seen that 11 teachers working in the upper group, 7 teachers in the middle group and 9 teachers in the lower group found the time allocated for the 3rd grade science courses in primary school as sufficient.

Some of the teachers' views on this question are as follows:

UT-7: "...Enough, that is enough for the subjects. So 3 hours is really nice for the topics..."

MT-7: "...Time is enough. So these subjects match up with these achievements..."

ST-4: "...I now say that I finished the units earlier. The duration should be reduced now. For example, it would be much better if it was given to Math instead..."

Difficulties Encountered While Applying The Program

The opinions obtained from the interviews with the teachers regarding the interview question "What are the views of the teachers about the difficulties they experienced when applying the Curriculum of Primary School Science Course, which was first implemented in the 2014-2015 year?" and the frequency distributions related to these opinions are presented in Table 10.

Table 10.

Frequency Distribution of Teachers' Opinions on whether They Had any Difficulties While Applying the Curriculum.

Theme	Codes	Top Group	Middle Group	Sub Group	Total
		f	f	f	f
Opinions Regarding the Difficulty of Implementing the Curriculum	I have not experienced any difficulties	9	6	8	23
	I had some difficulties because of the lack of teacher's guidebook	3	6	4	13

When Table 10 is reviewed; 9 teachers working in the upper group, 6 teachers in the middle group and 8 teachers in the lower group seem not to have a difficulty while applying the program.

Some of the teachers' views on this question are as follows:

UT-7: "...We had nothing with our guidebook. It's also difficult because we do not have a guide book..."

MT-3: "...It would be easier if we had our guide book..."

ST-11: "...I never had difficulty. Not such an extra work, did not bring a load, did not have difficulty..."

Strengths of The Curriculum

The opinions obtained from the interviews with the teachers regarding the interview question "What are the views of the teachers on the strengths of the curriculum for the 3rd Grade Science Course in primary school?" and the frequency distributions related to these opinions are presented in Table 11.

Table 11.

Frequency Distribution of Teachers' Views on the Strengths of the Curriculum.

Theme	Codes	Top Group	Middle Group	Sub Group	Total
		f	f	f	f
Opinions about the strengths of the curriculum	Relevance to daily life	7	8	6	21
	Students' interest in science	4	4	4	12
	Appropriateness for students' level	2	5	3	10
	Preparation of students for the 4 th grade Science Course	4	-	2	6

When Table 11 is reviewed, 7 teachers working in the upper group, 8 teachers working in the middle group and 6 teachers working in the sub-group regarded the program to be related to daily life as one of the strengths of the program. Some of the teachers' views on this question are as follows:

UT-9: "...So the science is more about the kitchen in your home. It's my pleasure to go to the program because it's about what we see around. So it's about the child's life. For example; Here is the water. The child is living in it, he sees it in the kitchen, he sees electric vehicles at home. I mean, it's so nice that it's about the child's life..."

MT-3: "...It was suitable for the level of the children, I think the strongest side was it..."

ST-8: "...I had some concerns when I first heard about science course at the 3rd grade, how could be taught at the level of the 3rd grade, but they have simplified things very intensely. So it's good. It is a preparation for 4th grade..."

Weaknesses of the Curriculum

The opinions obtained from the interviews carried out with the teachers regarding the interview question "What are the views of teachers on the weaknesses of the Curriculum for the 3rd grade Science Class in Primary School?" and the frequency distributions related to these opinions are presented in Table 12.

Table 12.

Frequency Distribution of Teachers' Views on the Weaknesses of the Curriculum.

Theme	Codes	Top Group	Middle Group	Sub Group	Total
		f	f	f	f
Opinions on the weaknesses of the curriculum	No examples of activities in the program	7	6	6	19
	Lack of school equipment	1	4	6	11
	No student workbook	4	3	3	10
	No teacher manual	2	2	3	7
	Short topics	1	2	-	3

When Table 12 is reviewed, 7 teachers working in the upper group, 6 teachers who work in the middle group and in the sub-group determined the lack of sample activities as one of the weaknesses of the curriculum. Some of the teachers' views on this question are as follows:

UT-3: "...Weak due to lack of a study book for students..."

MT-2: "...The school equipment is not fully equipped..."

ST-10: "...There are not any samples, we tried to complete it ourselves. There had to be some activities, it would have been much better. They are missing..."

Suggestions Regarding the Curriculum

The opinions obtained from the interviews conducted with the teachers regarding the interview question "What are the recommendations of the teachers for the development of the curriculum of the 3rd grade science course at the end of their implementations?" and the frequency distributions related to these opinions are presented in Table 13.

Table 13.

Frequency Distribution of Teachers' Suggestions Related to Curriculum.

Theme	Codes	Top Group	Middle Group	Sub Group	Total
		f	f	f	f
Suggestions Regarding Program	Sample activities should be put into the curriculum	8	8	7	23
	Student workbooks should be prepared	5	4	4	13
	Laboratory materials should be sent to schools	1	5	6	12
	Teacher guidebooks should be prepared	3	3	3	9
	Topics should be detailed	1	2	2	5
	Textbook should be visually enriched	-	1	2	3

When Table 13 is reviewed; 8 teachers who work in the upper group and the middle group and 7 teachers who work in the lower group recommend that there should be activity examples in the curriculum. Some of the teachers' views on this question are as follows:

UT-12: "...Will be much more successful if activities are placed..."

MT-2: "...If the workbook and the teacher's guidebook are given to you by the Ministry of National Education; I believe there will be much more success in science class..."

ST-11: "...I do not think that the resources in the school that is the resources in the laboratory are adequate. The materials for primary schools should be further developed by the ministry; I think it will be funnier and more efficient for children to learn the lessons..."

Discussion, Conclusion and Recommendations

When the findings obtained within the scope of the research were examined, it was determined that no information was given to the teachers about the Science Curriculum, to be implemented for the first time at the third grade before its nation-wide implementation. Demirtaş, Arslan, Yazar and Tutkun (2015) also found similar results about the curriculum of the 5th grade science course implemented for the first time in the 2013-2014 academic year. The teachers participated in their study stated that they were not informed about the curriculum. Teachers who are not informed about the curriculum are likely to encounter problems in the process of applying a curriculum which will be implemented in that specific year for the first time. Many studies on science curricula support this view. Studies conducted by Savran, Çakıroğlu and Özkan (2002), Akpınar, Günay and Hamurcu (2005), Öz (2007), Şeker, (2007), Yangın (2007), Kara (2008), Tekbıyık and Akdeniz (2008) and Unayağyol (2009) also revealed that one of the main problems teachers faced during the implementation of science curricula was not being adequately informed about the curriculum.

Another important finding of the research is that in all three school groups, all of the teachers' find it positive that science subjects should be given as a separate course under the name of Science at the 3rd grade level. Similar findings have been obtained in many studies related to this topic in the field. Aybek and Aslan (2015), Çalışoğlu, Tortum, Erişmiş and Koçyiğit. (2015), Çiftçi, Saban, Gündüz and Olaç (2015), Ünişen and Kaya (2015) and Yıldırım and Güngör Akgün (2015) found that teachers were positive about giving science courses at the third grade level. In the first year of the Science Course, which was first offered in the 2014-2015 academic year, administering the science course at the 3rd grade can be interpreted as a positive step for the primary school science education depending on the teachers' views who are the practitioners of the curriculum. Teachers whose opinions were asked stated that the science course given in the 3rd grade increased the students' knowledge of science. In other words, the teachers think that in the 3rd grade science course, students are more interested in science than Life Science course. The study done by Topal (2009) supports this view. Topal's study (2009), classroom teachers stated that the students' knowledge of science subjects in science lessons is higher than that of science subjects in life science lessons. In addition, the teachers again stated that the students of the 3rd grade Science Course are prepared for the 4th grade Science Course. In other words, the teachers thought that the third grade science course better prepared students for the fourth grade science course than the life science course did. The studies done by Demir (2006) and Topal (2009) also support this view. In Demir's (2006) study, it was determined that classroom teachers found that they did not have enough life science lessons to prepare students for science classes. According to classroom teachers in Topal's study (2009), life science course partly prepared students for the science course.

Another finding that draws attention about the results of the research is that, majority of teachers think that there should be example activities in the curriculum as a guide for the teachers. Teachers think that giving example activities in the curriculum will help them to plan teaching-learning and evaluation processes. In the science course applied for the first time in 2014-2015 academic year, when it is thought that teachers were not informed about the program and the teacher guidebooks were not given for the lessons; it may be fairly natural that teachers want to example activities to be included in the curriculum. The reason why the teachers request activity samples in the curriculum may be the involvement of such activities in the previous '2005 Science and Technology Course Curriculum for teachers because the studies conducted by Doğan (2009) and Kurtuluş and Çavdar (2011) on the 2005 curriculum show that teachers have positive thoughts about the example activities in the curriculum. In the study conducted by Doğan (2009), it was determined that the teachers have largely adopted and tried to apply the activities provided with the curriculum. Kurtuluş and Çavdar (2011) also revealed that the teachers found the activities in the curriculum as interesting and helpful for permanent learning.

Teachers generally point out that the program is overall positive but have some deficiencies. Teachers view the lack of activity samples as one of the missing aspects of the program. Teachers view the absence of a student workbook, which can be instead used as a way to reinforce what students learn, is another missing element of the curriculum. Similar findings have been found in many studies on the Science Curriculum. Regarding the 3rd grade science curriculum, Çalışoğlu et al. (2015), Farmer et al. (2015) and Yıldırım and Güngör Akgün (2015) and regarding the 5th grade science curriculum Demirtaş et al. (2015) found that the teachers considered the absence of student workbooks as an important deficiency about the curriculum. In addition, as a success level, especially the teachers working in the middle and lower group schools stated that the weakness of the curriculum is due to the lack of equipment at schools. Similar findings have been obtained in many studies on science curricula. It was determined that the teachers considered the lack of equipment at schools as a negative feature of the curriculum in the studies conducted by Özdemir (2006), Şeker (2007), Kara (2008) and Boyacı (2010). When the literature on science courses is examined, it is seen that one of the main problems faced by teachers in the implementation of science curricula is the lack of equipment at schools. The studies conducted by Akdeniz et al. (2002), Savran et al. (2002), Öz (2007), Erdem (2009), Unayağyol (2009), Demirtaş (2012), Aybek and Aslan (2015) and Çalışoğlu et al. (2015), Çiftçi et al. (2015) and Yıldırım and Güngör Akgün (2015) have revealed findings supporting this view.

On the basis of the results obtained in the research, it might be possible to suggest that the teachers who were not informed about the Curriculum of the 3rd Grade Science Course, should be provided with in-service training seminars and/or courses. Other suggestions based on the findings of the study could be the inclusion of sample activities towards teaching-learning and assessment processes, preparation of a guidebook for teachers when they apply the curriculum and preparation of a workbook that could help students reinforce what they have learned in the 3rd grade science course. Final suggestion that can be made in the direction of the opinions of the teachers working in the middle and lower group schools is that their opinions about the tools they need in science courses can be obtained and the necessary tools and materials could be send to the school laboratories to make them sufficient enough for the science courses.

Acknowledgement

This study is a part of first author's doctoral dissertation, supervised by the second author.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Günümüzde, ülkeler arasında bilimsel ve teknolojik bir yarış yaşanmaktadır. Bu durumun farkında olan ülkeler yarışta ön sıralarda yer almanın adresi olarak ise fen derslerini görmektedirler. Bu doğrultuda da okullardaki fen eğitimini tekrar gözden geçirmekte, fen programlarında köklü yenilikler yapmaktadırlar (Çepni & Çil, 2013). Yani bilimsel ve teknolojik yarışta ön sıralarda yer almak isteyen ülkeler, etkili bir fen eğitiminin ancak iyi hazırlanmış eğitim programları aracılığıyla sağlanabileceğinin farkındadır. Etkili bir fen eğitiminin en önemli göstergelerinden birisi ise fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesidir. Bu doğrultuda, ülkemizde de 2005 yılından itibaren geliştirilen fen programlarında öncelikle fen okuryazarı bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Fen okuryazarı bireyler ise fen programında; “araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen bireyler” olarak tanımlanmaktadır (M.E.B., 2013). Ülkelerin, bilim ve teknoloji yarışında da ancak programda belirtilen bu özelliklere sahip bireyler bir başka deyişle fen okuryazarı bireyler sayesinde ön sıralarda kendisine yer bulabileceği ise yadsınamaz bir gerçektir.

Fidan’a (1986) göre, “verilen hedefleri gerçekleştirmek üzere planlanan tüm faaliyetler eğitim program tasarısını ve bunların uygulamadaki görünümü ise eğitim programını oluşturmaktadır”. Bir eğitim programı ise belli hedefleri, bu hedeflere ulaşılmasını sağlayan eğitim durumlarını ve bu hedeflere ne derece ulaşıldığını gösteren sınav durumlarını içermektedir.

Yukarıdaki üç öge esas alınarak geliştirilen bir eğitim programının uygulamada ne düzeyde etkili olduğuna karar verebilmenin en önemli yollarından birisi ise programın birer uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerine başvurmaktır. Alan yazın incelendiğinde, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının büyük çoğunluğunun da öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Akdeniz, Yiğit ve Kurt (2002), Özdemir (2006), Aydın (2007), Şeker (2007), Kara (2008), Topal (2009), Boyacı (2010), Aybek ve Aslan (2015) vb. çalışmalar örnek olarak verilebilir. Yapılan bu çalışmada da ilk kez 2014-2015 öğretim yılında uygulamaya konulan ilkököl 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının etkililiği programı, ilk kez 2014-2015 öğretim yılında uygulayan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır.

2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, 4+4+4 eğitim sisteminin bir yansıması olarak geliştirilmiş bir programdır. Program, 2013-2014 öğretim yılından itibaren ülke çapında kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Program, ortaokul düzeyinde 2013-2014 öğretim yılında, beşinci sınıflardan itibaren uygulanmaya başlarken; ilkököl düzeyinde ise 2014-2015 öğretim yılında, üçüncü sınıflardan itibaren uygulanmaya başlanmıştır.

Yeni Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nın 2013-2014 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanmasıyla birlikte, 2005 yılında geliştirilen Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı da kademeli olarak uygulamadan kaldırılmıştır. Program isimlerinden de anlaşılacağı üzere yeni programla birlikte “Fen ve Teknoloji” olan dersin adı “Fen Bilimleri” olarak değiştirilmiştir.

Yeni programın fen eğitimi açısından getirdiği en önemli yenilik ise ilkökullarda fen derslerinin 3. sınıflardan itibaren verilmeye başlanmasıdır. Bir önceki programda yani 2005 yılında geliştirilen Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında fen dersleri ilkökullarda 4. sınıftan itibaren verilmekteydi. Yani yeni programla birlikte öğrenciler fen derslerini bir yıl önceden almaya başlamışlardır. Araştırma kapsamında, öğretmenlere bu duruma ilişkin yani 3. sınıf düzeyinde fen dersinin verilmesine ilişkin görüşleri de sorulmuştur. Dersin uygulayıcıları olan öğretmenlerin yapılan bu değişikliğe ilişkin görüşlerinin oldukça değerli olduğu düşünülmektedir. Bu görüşler, resmi programın dışında uygulanan, örtük, ihmal edilen ve ekstra program boyutlarına da başka bir ifadeyle programın bütün boyutlarına ilişkin bir bakış açısı kazandırılmasına yardımcı olacaktır.

2013 Programında, her sınıf düzeyinde olduğu gibi 3. sınıf düzeyinde de kazanımlar ve konular yer almakta fakat kazanımlar ve konulara ilişkin etkinlik örnekleri bulunmamaktadır. Yani ilkököl 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında, kazanımlara ulaşılmasını sağlayacak öğretme-öğrenme sürecine yönelik veya bu kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesini sağlayacak değerlendirme sürecine yönelik etkinlik örnekleri yer almamaktadır. Programda etkinlik örneklerine yer verilmemesinin nedeni, gerek öğretme-öğrenme sürecinde gerekse de değerlendirme sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerini, çevresel koşulları vb. durumları dikkate alarak kendi sınıfına uygun etkinlikleri kendilerinin bulmalarını sağlamak olabilir. Oysaki 2005 Programında gerek öğretme-öğrenme sürecine gerekse de değerlendirme sürecine yönelik öğretmenlere rehberlik edecek etkinlik örnekleri yer almaktaydı. Bu bağlamda, öğretme-öğrenme veya değerlendirme sürecine yönelik etkinlikleri oluşturmak öğretmenlerin sorumluluğunda olmasına rağmen,

öğretmenlere kendi etkinlik örneklerini oluştururken yol gösterici olması açısından örnek etkinliklerin programda yer almasının da yararlı olabileceği düşünülebilir. Ayrıca 2013 fen programıyla birlikte öğretmenlere 2005 fen programına yönelik verilen öğretmen kılavuz kitabının da verilmediği düşünüldüğünde öğretmenlerin böyle bir yardıma daha fazla ihtiyaç duyacakları söylenebilir. Fen programları ile ilgili yapılan birçok çalışma da bu görüşü desteklemektedir. Gökçe (2006), Bayrak (2009), Topal (2009), Kılıç (2010) ve Demirtaş (2012) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin programı uygularken, öğretmen kılavuz kitabından yararlandıkları belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu konudaki görüşleri de alınmıştır. İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında etkinlik örneklerinin yer almamasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü böylelikle öğretmenlerin, etkinlik örneklerini oluştururken kendilerine yol gösterici örnek etkinliklere ihtiyaç duyup duymadıkları da tespit edilebilecektir.

Araştırmada, öğretmenlerin yeni programla birlikte fen eğitiminde meydana gelen bu değişikliklere ilişkin görüşlerinin yanısıra, programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreci, ders süresi, program uygulanırken karşılaşılan zorluklar gibi boyutlara yönelik de görüşleri tespit edilmiştir. Böylece programın uygulamadaki etkililiği bütün boyutlarıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulguların, programın yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi aşamalarında önemli katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin programa yönelik görüşleri, programın 3. sınıf düzeyinde ilk kez uygulanmaya başlandığı 2014-2015 öğretim yılının sonunda alınmıştır. Yapılan araştırmada, öğretmenlerin programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinin ve uygulamada karşılaştıkları sorunların programın uygulandığı ilk yılda belirlenmesinin programla ilgili alınacak erken kararlar için önemli ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ilk kez 2014-2015 öğretim yılında uygulamaya başlanılan İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları açısından öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel bir çalışma olup genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karasar'a (2006) göre, bu model, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü veya evrenden alınacak örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

Örneklem

Araştırmada, öncelikle Ankara ilinde yer alan ilkokullar başarı düzeyi açısından "üst düzey, orta düzey ve alt düzey" olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Araştırmada, üst düzey, orta düzey ve alt düzey okulları belirlemek için ise Ankara ilinde yer alan ilkokullar, 2011 SBS (Seviye Belirleme Sınavı) puan ortalamalarına göre sıraya dizilmiştir. Bu sıralamaya göre, ilk %27'lik dilimde yer alan okullar üst düzey, alt %27'lik dilimde yer alan okullar alt düzey ve ilk %27'lik dilim ile alt %27'lik dilim dışında kalan okullar ise orta düzey olarak belirlenmiştir. Araştırmada, görüşleri alınan öğretmenler ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak öğretmenlerin başarı düzeyi açısından farklı okullarda görev yapmaları esas alınmıştır. Bu doğrultuda, okul gruplarının her birinden 12'er olmak üzere toplam 36 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin sayısal veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Sayısal Veriler.

Okulun Başarı Düzeyi	Cinsiyet		Kıdem			
	Erkek	Kadın	0-5 yıl	5-10 yıl	10-20 yıl	20 yıl ve üzeri
Üst düzey	5	7	2	3	3	4
Orta düzey	4	8	3	3	3	3
Alt düzey	1	11	2	3	5	2

Veri Toplama Aracı

İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ilişkin programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerini ve önerilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formuna ilişkin sınıf öğretmeni, program geliştirme ve ölçme-değerlendirme uzmanlarından oluşan toplam 7 uzmanın görüşleri alınmış ve gelen dönütler doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşleri alınan uzmanlar arasındaki uyum ise Krippendorff alfa tekniği ile hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda alfa değeri 0.84 olarak belirlenmiştir. Bu değer de görüşleri alınan uzmanlar arasında yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir (Krippendorff, 2004). Ayrıca hazırlanan görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini ve işlevliliğini test etmek amacıyla 5 ilkokul 3. sınıf öğretmeniyle ön uygulama yapılmış ve bu ön uygulama sonucunda öğretmenlerin görüşme formunda yer alan soruları genel olarak anlaşılır buldukları tespit edilmiştir. Ön uygulama sonrasında ise 12 sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmenlerin izni alınarak, ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Daha sonra ses kayıt cihazına kaydedilen her bir görüşme, araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Transkripti yapılan veriler üzerinde ise içerik analizi yapılmıştır. Bu amaçla, elde edilen veriler incelenerek öncelikle her bir görüşme sorusu için kodlar belirlenmiş ve daha sonra benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin programa yönelik görüşleri de belirlenen bu kod ve temalar esas alınarak betimlenmiş ve bu betimlemeler ışığında görüşme verileri yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini yansıtabilmek için her bir görüşme sorusu için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Ayrıca belirlenen kod ve temaların başarı düzeyi açısından üst, orta ve alt düzey olarak ayrılan her bir okul grubu için frekans ve yüzde hesaplamaları gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından oluşturulan kodların güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla, görüşme formundan elde edilen veriler başka bir araştırmacı tarafından da kodlanmış ve her iki araştırmacı tarafından belirlenen kodlar karşılaştırılmıştır. Her iki araştırmacı tarafından belirlenen kodlar arasındaki güvenilirlik ise Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül ($\text{Görüş birliği sayısı} / \text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı sayısı}$) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formül kapsamında, belirlenen kodlara ilişkin iki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi 0.88 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre bu yüzdenin %70 ve üzeri olması yeterli olduğundan dolayı görüşme verilerinin analizi için güvenilirliğin sağlandığı söylenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bulgular

Program Hakkında Bilgi Sahibi Olma

"Öğretmenlerin, İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı uygulanmaya başlanmadan önce programa ilişkin herhangi bir bilgileri var mıydı?" görüşme sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve bu görüşlere ilişkin frekans dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Program Hakkındaki Bilgilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı.

Tema	Kodlar	Üst Grup	Orta Grup	Alt Grup	Toplam
		f	f	f	f
Program Hakkındaki Bilgilere İlişkin Görüşler	Program hakkında herhangi bir bilginin yoktu	11	12	11	34
	Program hakkında internet aracılığıyla kendim bilgi sahibi oldum	1	-	1	2

Tablo 2 incelendiğinde; İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı uygulanmaya başlamadan önce öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programa ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÜÖ-8: (Başarı düzeyi olarak üst grupta yer alan bir okulda görev yapan öğretmen):

"...Hiç bilgi verilmedi. Program, seminer çalışmalarına başladığımızda dendi işte 3. sınıfta bu sene fen bilgisi dersini işleyeceğiz. O zaman haberimiz oldu. Önceden hiçbir bilgilendirme yapılmadı..."

OÖ-4: (Başarı düzeyi olarak orta grupta yer alan bir okulda görev yapan öğretmen):

"...Hayır, programa ilişkin bilginiz yoktu. Eylül ayında geldik. Sürpriz. Fen dersiniz var dendi..."

AÖ-2: (Başarı düzeyi olarak alt grupta yer alan bir okulda görev yapan öğretmen):

“...Sadece internetten takip ettiğim sitelerden programın içeriğiyle ilgili şeyleri indirdim ve kendim takip ettim. Yani kendi çalışmalarım sonucunda bilgi sahibi oldum. Yoksa bununla ilgili ne sene sonunda yani 2. sınıfı bitirirken ne de sene başında bize bir bilgi iletilmedi...”

3. Sınıf Düzeyinde Fen Bilimleri Dersinin Verilmesi

“Öğretmenlerin, 3. sınıf düzeyinde Fen Bilimleri dersinin verilmesine ilgili görüşleri nelerdir?” görüşme sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve bu görüşlere ilişkin frekans dağılımları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin İlkokul 3. Sınıfta Fen Bilimleri Dersinin Verilmesine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı.

Tema	Alt Tema	Kodlar	Üst Grup	Orta Grup	Alt Grup	Toplam
			f	f	f	f
İlkokul 3. Sınıfta Fen Bilimleri Dersinin Verilmesine İlişkin Görüşler	Fen konularının	Öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgilerini artırdığını düşünüyorum	7	8	9	24
	Fen Bilimleri dersinde verilmesini olumlu buluyorum	Öğrencileri 4. sınıf Fen Bilimleri dersine hazırlayıcı nitelikte olduğunu düşünüyorum	8	4	6	18

Tablo 3 incelendiğinde; her üç okul grubunda da öğretmenlerin tamamının fen konularının ilkökul 3. sınıfta Fen Bilimleri dersinde verilmesini olumlu buldukları görülmektedir. Üst grupta görev yapan 7 öğretmenin; orta grupta 8 öğretmenin ve alt grupta ise 9 öğretmenin ilkökul 3. sınıfta Fen bilimleri dersinin verilmesinin öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgilerini artırdığını düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca üst grupta görev yapan 8 öğretmenin; orta grupta 4 öğretmenin ve alt grupta ise 6 öğretmenin ilkökul 3. sınıf Fen bilimleri dersini, öğrencileri 4. sınıf Fen bilimleri dersine hazırlayıcı nitelikte bulduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÜÖ-7: “...Şimdi şöyle; 3. sınıftan 4. sınıfa bir hazırlık olması bakımından çok güzel...”

OÖ-12: “...Aslında iyi olmuş ayrılmaları. Olumlu. Hayat bilgisinin içinde o kadar çok konu var ki; bir de fen bilimleri girdim mi sanki arada kaynayıp gidiyormuş gibi oluyordu. Ya da hayat bilgisi dersi boşluyordu. Fen bilimlerinin ayrılması iyi olmuş. Çocukların daha çok ilgisini çekiyor. Bir de ne biliyim daha mı büyüdük diye hissettiler kendilerini ayrı bir ders almaları ilgilerini çekti yani güzel oldu...”

AÖ-8: “...Yani şu anki konular geçen yıllarda yoktu hayat bilgisinde. Öyle elektrik konusu, dünyanın yapısı falan yoktu. Yani bence iyi olmuş. Olumlu. Çünkü en azından 4. sınıfta ilk defa karşılaşıyorlar ve daha zor oluyor. En azından bir basamak olmuş oldu, basit düzeyde anlayacakları kadar. İyi olmuş. Olumlu, bence...”

Programda Yer Alan Kazanımlar

“Öğretmenlerin, İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlara ilişkin görüşleri nelerdir?” görüşme sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve bu görüşlere ilişkin frekans dağılımları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Programda Yer Alan Kazanımlara İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı.

Tema	Kodlar	Üst Grup	Orta Grup	Alt Grup	Toplam
		f	f	f	f
Kazanımlara İlişkin Görüşler	Kazanımlar, öğrencilerin seviyesine uygun	11	11	11	33
	Kazanımlar, anlamlı öğrenme için uygun	11	10	10	31
	Kazanımlara okulun mevcut kaynaklarıyla ulaşılabilir	11	5	2	18

Tablo 4 incelendiğinde; her üç okul grubunda da 11’er öğretmenin kazanımları, öğrencilerin seviyesine uygun buldukları görülmektedir. Üst grupta görev yapan 11 öğretmenin; orta ve alt grupta ise 10’ar öğretmenin kazanımları, anlamlı öğrenme için uygun buldukları yani kazanımların öğrenciyi ezbere yönlendirici nitelikte

olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÜÖ-10: “...Yani kazanımlar ulaşılabilir. Biz okul olarak da biraz şanslıyız laboratuvar anlamında ama başka okullar için bilemiyorum...”

OÖ-9: “...Kazanımlar seviyeye kesinlikle uygun. Kesinlikle uygun yani biz herhangi bir sıkıntı yaşamadık...”

AÖ-1: “...Ben anlamlı öğrenmeye uygun buluyorum; ezbere yönelik değil...”

Programda Yer Alan Konular

“Öğretmenlerin, İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan konulara ilişkin görüşleri nelerdir?” görüşme sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve bu görüşlere ilişkin frekans dağılımları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Programda Yer Alan Konulara İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı.

Tema	Kodlar	Üst Grup	Orta Grup	Alt Grup	Toplam
		f	f	f	f
Konulara İlişkin Görüşler	Konular, öğrencilerin seviyesine uygun	11	10	10	31
	Konular, kazanımlara uygun	11	10	10	31
	Konular, günlük yaşamla ilişkili	12	12	10	34

Tablo 5 incelendiğinde; üst ve orta grupta görev yapan öğretmenlerin tamamının; alt grupta ise 10 öğretmenin konuları günlük yaşamla ilişkili buldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÜÖ-7: “...Kazanımları çok güzel denkleştirmiş, yani konular kazanımlarla alakalı, ilişkilendirilmiş...”

OÖ-9: “...Günlük yaşamla ilişkili. Yani bu yaş grubunun günlük hayatında kullanması gereken bilgiler var. Yani çocuğa, konuyu anlattığınız zaman kendi günlük hayatından örnekler verebiliyor...”

AÖ-11: “...Yani benim öğrencilerimin seviyesine uygun. 3. sınıf için uygun. Hiç zorlanmadık...”

Programda Etkinlik Örneklerine Yer Verilmemesi

“Öğretmenlerin, İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerine yönelik etkinlik örneklerinin yer almamasına ilişkin görüşleri nelerdir?” görüşme sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve bu görüşlere ilişkin frekans dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Programda Etkinlik Örneklerinin Yer Almamasına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı.

Tema	Kodlar	Üst Grup	Orta Grup	Alt Grup	Toplam
		f	f	f	f
Programda Etkinlik Örneklerinin Yer	Yol gösterici olması açısından etkinlik örnekleri olmalı	12	11	11	34
Almamasına İlişkin Görüşler	Etkinlik örneklerinin olmamasını bir eksiklik olarak görmüyorum	-	1	1	2

Tablo 6 incelendiğinde; orta ve alt grupta görev yapan 11’er öğretmenin; üst grupta ise öğretmenlerin tamamının yol gösterici olması açısından programda etkinlik örneklerinin olması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÜÖ-10: “...Yani evet olsa daha iyi olabilirdi. Daha yol gösterici olabilirdi tabi...”

OÖ-11: “...Yani şunu gördük ki; hani olmasa da olur. Çünkü hani öğretmen kendisi yapıyor zaten...”

AÖ-7: “...Olsa iyi olur yani. Hani bizim için kolay oluyor. En azından elimizde bir örnek oluyor...”

Öğretme-öğrenme Sürecinde Yapılan Etkinliklerin Yeterliliği

“Öğretmenlerin, programın hedeflerine ulaşmayı sağlamak üzere sınıfta gerçekleştirdikleri öğretme-öğrenme sürecinin yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” görüşme sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve bu görüşlere ilişkin frekans dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yapmış Oldukları Etkinliklerin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı.

Tema	Kodlar	Üst Grup	Orta Grup	Alt Grup	Toplam
		f	f	f	f
Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yapılmış Olan Etkinliklerin Yeterliliğine İlişkin Görüşler	Konuları günlük yaşamla ilişkilendirerek yeterli olmasını sağlıyorum	4	2	5	11
	Derste, görsel materyaller kullanarak yeterli olmasını sağlıyorum	2	4	3	9
	Konularla ilgili sık tekrar yaparak yeterli olmasını sağlıyorum	2	3	1	6
	Konularla ilgili deneyler yaparak yeterli olmasını sağlıyorum	1	2	-	3
	Derste, grup çalışmaları yaptırarak yeterli olmasını sağlıyorum	2	-	-	2
	Laboratuvar yeterli donanıma sahip olmadığı için yetersiz olduğunu düşünüyorum	1	-	3	4
	Sınıf mevcudu kalabalık olduğu için yetersiz olduğunu düşünüyorum	-	1	-	1

Tablo 7 incelendiğinde; üst grupta görev yapan 4 öğretmenin konuları günlük yaşamla ilişkilendirdikleri için; orta grupta görev yapan 4 öğretmenin derste görsel materyaller kullandıkları için; alt grupta görev yapan 5 öğretmenin ise konuları günlük yaşamla ilişkilendirdikleri için öğretme-öğrenme sürecinde yapmış oldukları etkinlikleri yeterli buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca üst grupta görev yapan 1 öğretmenin ve alt grupta 3 öğretmenin laboratuvarın yeterli donanıma sahip olmaması nedeniyle öğretme-öğrenme sürecinde yapmış oldukları etkinlikleri yetersiz buldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÜÖ-9: "...Daha çok ben grup çalışması verdim çocuklara. İşte grup içinde çalıştılar. O çalışmaya istekli olmayan çocuklar da o zaman aralarına katıldı..."

OÖ-4: "...Sık tekrar, süresi şey olduğu için fazla olduğu için tekrara fazla yer verdiğin için, genelde en kötü öğrenci bile daha iyi..."

AÖ-4: "...Çocuklara anlatırken görsel olarak anlattığım için çocuklarda daha kalıcı oldu. Daha da hoşlarına gitti..."

Tercih Edilen Ölçme Araçları

"Öğretmenlerin, programın hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek için tercih ettikleri ölçme araçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" görüşme sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve bu görüşlere ilişkin frekans dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı.

Tema	Kodlar	Üst Grup	Orta Grup	Alt Grup	Toplam
		f	f	f	f
Tercih Edilen Ölçme Araçlarına İlişkin Görüşler	Çoktan seçmeli test	8	9	9	26
	Doğru-yanlış testi	2	2	3	7
	Çalışma kağıtları	1	2	2	5
	Derse katılım	2	2	1	5
	Sözlü sunum	2	1	1	4
	Öz ve akran değerlendirme	2	1	1	4
	Öğrenci ürün dosyası	2	1	1	4

Tablo 8 incelendiğinde; ölçme aracı olarak üst grupta görev yapan 8 öğretmenin; orta grupta ve alt grupta görev yapan 9'ar öğretmenin çoktan seçmeli testi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÜÖ-4: “...Her öğrencinin derste yaptığı bütün çalışmaları koyduğu bir dosyası var ve bence bu dosya öğrencinin derste neler öğrendiği hakkında yeterli bilgiyi veriyor...”

OÖ-8: “...Öğrencilere her konu bitiminde o konuyla ilgili çalışma kâğıtları dağıtıyorum ve o çalışma kâğıtlarına göre öğrencilerin konuyu ne kadar öğrendikleri hakkında bir fikir sahibi oluyorum...”

AÖ-12: “...Genellikle on sorudan oluşan çoktan seçmeli testler hazırlayıp, öğrencilere uyguluyorum...”

Ders Süresi

“Öğretmenlerin, İlkokul 3. sınıf Fen Bilimleri dersi için verilen süreye ilişkin görüşleri nelerdir?” görüşme sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve bu görüşlere ilişkin frekans dağılımları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Ders Süresine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı.

Tema	Kodlar	Üst Grup	Orta Grup	Alt Grup	Toplam
		f	f	f	f
Ders Süresine	Ders için verilen süre yeterli	11	7	9	27
İlişkin Belirtilen	Ders için verilen süre azaltılmalı	-	2	1	3
Görüşler	Ders için verilen süre artırılmalı	1	3	2	6

Tablo 9 incelendiğinde; üst grupta görev yapan 11 öğretmenin; orta grupta 7 öğretmenin ve alt grupta ise 9 öğretmenin ilkököl 3. sınıf Fen Bilimleri dersi için verilen süreyi yeterli buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÜÖ-7: “...Yeterli, yani konularına göre yeterli. Yani 3 saat gerçekten konularına göre çok güzel...”

OÖ-7: “...Süre yeterli. Yani bu konular, bu kazanımlarla bu süre örtüşüyor...”

AÖ-4: “...Şu anda diyorum ya ben üniteleri erken bitirdim. Süre olarak şu anda azaltılmalı. Onun yerine mesela matematiğe verilse çok daha iyi olur...”

Program Uygulanırken Karşılaşılan Zorlukları

“Öğretmenlerin, İlk kez 2014-2015 öğretim yılında uygulamaya başlanılan İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını uygularken yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?” görüşme sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve bu görüşlere ilişkin frekans dağılımları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Programı Uygularken Zorluk Yaşayıp Yaşamadıklarına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı.

Tema	Kodlar	Üst Grup	Orta Grup	Alt Grup	Toplam
		f	f	f	f
Program	Zorluk yaşamadım	9	6	8	23
Uygulanırken Zorluk Yaşanılıp Yaşanmadığına İlişkin Görüşler	Öğretmen kılavuz kitabının olmamasından dolayı zorluk yaşadım	3	6	4	13

Tablo 10 incelendiğinde; üst grupta görev yapan 9 öğretmenin; orta grupta 6 öğretmenin ve alt grupta ise 8 öğretmenin programı uygularken bir zorluk yaşamadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÜÖ-7: “...Elimizde ilgili şey yoktu, kılavuz kitabımız. Kılavuz kitap olmadığı için de zorlandık...”

OÖ-3: “...Kılavuz kitabımız olsaydı daha kolay olurdu...”

AÖ-11: “...Hiç zorlanmadım. Çok ekstra böyle bir fazlalık, bir yük getirmede, zorlanmadık...”

Programın Güçlü Yönleri

“Öğretmenlerin, İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının güçlü olan yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?” görüşme sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve bu görüşlere ilişkin frekans dağılımları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.*Öğretmenlerin Programın Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı.*

Tema	Kodlar	Üst Grup	Orta Grup	Alt Grup	Toplam
		f	f	f	f
Programın Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşler	Günlük yaşamla ilişkili olması	7	8	6	21
	Öğrencilerin fen bilimlerine ilgi duymasını sağlaması	4	4	4	12
	Öğrencilerin seviyesine uygun olması	2	5	3	10
	Öğrencileri 4. sınıf Fen Bilimleri dersine hazırlayıcı nitelikte olması	4	-	2	6

Tablo 11 incelendiğinde; üst grupta görev yapan 7 öğretmenin; orta grupta görev yapan 8 öğretmenin ve alt grupta görev yapan 6 öğretmenin ise programın günlük yaşamla ilişkili olmasını programın güçlü yönlerinden birisi olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÜÖ-9: "...Yani şöyle fen bilimleri daha böyle evindeki mutfakla ilgili. İşte çevresinde gördükleriyle ilgili olduğu için benim hoşuma gitti program. Yani çocuğun yaşantısıyla ilgili. Örneğin; işte suyun halleri. Çocuk bunu yaşıyor, mutfakta görüyor, işte elektrikli araçlar evinde görüyor çocuk. Yani daha çok yani çocuğun yaşantısıyla ilgili olduğu için güzel..."

OÖ-3: "...Çocukların seviyesine uygundu, bence en güçlü yanı buydu..."

AÖ-8: "...Ben fen gelecek denildiğinde hani biraz düşündüm açıkçası nasıl olacak hani 3. sınıf düzeyine diye ama basitleştirmişler hani çok yoğunlaştırmamışlar konuları. O açıdan iyi. 4. sınıfa hazırlık oluyor..."

Programın Zayıf Yönleri

"Öğretmenlerin, ilkökul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının zayıf olan yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir? görüşme sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve bu görüşlere ilişkin frekans dağılımları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.*Öğretmenlerin Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı.*

Tema	Kodlar	Üst Grup	Orta Grup	Alt Grup	Toplam
		f	f	f	f
Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşler	Programda etkinlik örneklerinin yer almaması	7	6	6	19
	Okullardaki araç gereç eksikliği	1	4	6	11
	Öğrenci çalışma kitabının olmaması	4	3	3	10
	Öğretmen kılavuz kitabının olmaması	2	2	3	7
	Konuların çok kısa olması	1	2	-	3

Tablo 12 incelendiğinde; üst grupta görev yapan 7 öğretmenin; orta grupta alt grupta görev yapan 6'şar öğretmenin ise programda etkinlik örneklerinin yer almamasını programın zayıf yönlerinden biri olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÜÖ-3: "...Öğrencilere yönelik bir çalışma kitabının olmaması yönünden zayıf..."

OÖ-2: "...Okul araç gereçlerinin tam teşekküllü olmaması..."

AÖ-10: "...Örnekler eksik, biz onu kendimiz tamamlamaya çalıştık. Etkinlikler olmalıydı, olsa çok daha güzel olurdu. Onlar eksik..."

Programa İlişkin Öneriler

"Öğretmenlerin, uygulamaları sonucunda ilkökul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir? görüşme sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve bu görüşlere ilişkin frekans dağılımları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde; üst grupta ve orta grupta görev yapan 8'er öğretmenin ve alt grupta görev yapan 7 öğretmenin ise programa etkinlik örneklerinin konulmasını önerdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÜÖ-12: "...Etkinlikler konulursa çok daha başarılı olur..."

OÖ-2: "...Çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzunu seneye millî eğitim çıkartırsa; fen dersinde çok daha başarılı olunacağına inanıyorum..."

AÖ-11:“...Okuldaki kaynakların yani laboratuvarındaki kaynakların çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. İlkokulların materyallerinin bakanlık tarafından daha geliştirilmesi lazım ki; çocuklara daha eğlenceli ve daha verimli bir şekilde ders işleyelim diye düşünüyorum...”

Tablo 13.

Öğretmenlerin Programa İlişkin Önerilerinin Frekans Dağılımı.

Tema	Kodlar	Üst Grup	Orta Grup	Alt Grup	Toplam
		f	f	f	f
Programa ilişkin Öneriler	Programa etkinlik örnekleri konulmalı	8	8	7	23
	Öğrenci çalışma kitapları hazırlanmalı	5	4	4	13
	Okullara laboratuvar malzemeleri gönderilmeli	1	5	6	12
	Öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmalı	3	3	3	9
	Konular detaylandırılmalı	1	2	2	5
	Ders kitabı görsel açıdan zenginleştirilmeli	-	1	2	3

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde, ilkokul 3. sınıf düzeyinde ilk kez uygulanacak olan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ilişkin program uygulanmaya başlamadan önce öğretmenlere herhangi bir bilgilendirmenin yapılmadığı belirlenmiştir. Demirtaş, Arslan, Yazar ve Tutkun (2015) tarafından 2013-2014 öğretim yılında ilk kez uygulamaya başlanan ilkokul 5. Sınıf Fen bilimleri Dersi Öğretim Programına yönelik yapılan çalışmada da benzer bir bulgu elde edilmiş ve yapılan çalışmada öğretmenler program hakkında bilgilendirilmediklerini belirtmiştir. Programa ilişkin herhangi bir bilgilendirme yapılmayan öğretmenlerin özellikle de o yıl ilk kez uygulanacak bir dersin programının uygulanması sürecinde sorunlarla karşılaşma ihtimalleri oldukça yüksektir. Fen programları ile ilgili yapılan birçok çalışmada bu görüşü destekler niteliktedir. Savran, Çakıroğlu ve Özkan (2002), Akpınar, Günay ve Hamurcu (2005), Öz (2007), Şeker, (2007), Yangın (2007), Kara (2008), Tekbıyık ve Akdeniz (2008) ve Unayağyol (2009) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenler fen programlarının uygulanması sürecinde karşılaştıkları başlıca sorunlardan birisinin program hakkında yeterince bilgilendirilmemek olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer önemli bulgu ise her üç okul grubunda da öğretmenlerin tamamının fen konularının 3. sınıf düzeyinde Fen Bilimleri adı altında ayrı bir ders olarak verilmesini olumlu bulmalarıdır. Alanyazında bu konuyla ilgili yapılan birçok çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Aybek ve Aslan (2015), Çalışoğlu, Tortum, Erişmiş ve Koçyiğit (2015), Çiftçi, Saban, Gündüz ve Olaç (2015), Ünişen ve Kaya (2015) ve Yıldırım ve Güngör Akgün (2015) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin Fen Bilimleri dersinin 3. sınıf düzeyinde verilmesini olumlu buldukları belirlenmiştir. İlk kez 2014-2015 öğretim yılında verilmeye başlanan Fen Bilimleri dersinin uygulandığı ilk yılda dersin uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından olumlu olarak değerlendirilmesi ise dersin 3. sınıflarda verilmesinin ilkokul fen eğitimi açısından doğru bir adım olduğu şeklinde yorumlanabilir. Görüşleri alınan öğretmenler, 3. sınıfta verilen Fen Bilimleri dersinin öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgilerini artırdığını belirtmiştir. Yani öğretmenler, 3. sınıf Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgilerinin Hayat Bilgisi dersine göre daha fazla olduğunu düşünmektedir. Topal (2009) tarafından yapılan çalışma da bu görüşü desteklemektedir. Topal (2009) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenleri öğrencilerin fen derslerinde fen konularına olan ilgilerinin hayat bilgisi derslerinde fen konularına olan ilgilerinden daha fazla olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yine öğretmenler, 3. sınıf Fen Bilimleri dersinin öğrencileri 4. sınıf Fen Bilimleri dersine hazırlayıcı nitelikte olduğunu belirtmiştir. Yani öğretmenler, 3. sınıf Fen Bilimleri dersinin Hayat Bilgisi dersine oranla öğrencileri 4. Sınıf Fen Bilimleri dersine daha iyi hazırladığını düşünmektedir. Demir (2006) ve Topal (2009) tarafından yapılan çalışmalar da bu görüşü desteklemektedir. Demir'in (2006) yapmış olduğu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin, öğrencileri fen derslerine hazırlamada hayat bilgisi derslerini yetersiz buldukları belirlenmiştir. Topal'ın (2009) yapmış olduğu çalışmada ise sınıf öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersi öğrencileri fen dersine kısmen hazırlamaktadır.

Araştırma sonucunda, dikkat çeken bir diğer bulgu ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yol gösterici olması açısından programda etkinlik örneklerinin olması gerektiğini düşünmeleridir. Öğretmenler, programda etkinlik örneklerine yer verilmesinin öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerini planlamada kendilerine yardımcı olacağını düşünmektedir. 2014-2015 öğretim yılında ilk kez uygulanan Fen Bilimleri dersinde, öğretmenlere programa yönelik bilgilendirmenin yapılmadığı ve derse yönelik öğretmen kılavuz kitaplarının da verilmediği düşünüldüğünde; öğretmenlerin programda etkinlik örneklerinin yer almasını istemeleri oldukça doğal karşılanabilir. Öğretmenlerin, programda etkinlik örneği istemelerinin nedeni ise bir önceki programda yani 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında öğretmenlere yönelik bu tür etkinliklerin yer alması olabilir. Çünkü Doğan (2009) ve Kurtuluş ve Çavdar (2011) tarafından 2005 programına yönelik yapılan çalışmalar, öğretmenlerin programda yer alan etkinlik örneklerine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Doğan (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin programda yer alan etkinlikleri büyük oranda benimsedikleri ve uygulamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Kurtuluş ve Çavdar (2011) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin programda yer alan etkinliklerini ilgi çekici ve kalıcı öğrenmeyi sağlayıcı nitelikte buldukları belirlenmiştir.

Öğretmenler genel olarak programı olumlu bulmakla birlikte eksik yönlerinin olduğunu da belirtmişlerdir. Öğretmenler, etkinlik örneklerinin programda yer almamasını programın eksik yönlerinden biri olarak görmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin derste öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlayacak öğrenci çalışma kitabının olmamasını da yine programın eksik yönlerinden biri olarak görmektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına yönelik yapılan birçok çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Çalışoğlu vd. (2015), Çiftçi vd. (2015) ve Yıldırım ve Güngör Akgün (2015) tarafından 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına; Demirtaş vd. (2015) tarafından da 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına yönelik yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin öğrenci çalışma kitaplarının olmamasını önemli bir eksiklik olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca başarı düzeyi olarak özellikle orta ve alt grup okullarda görev yapan öğretmenler, programın bir diğer zayıf yönü olarak ise okullardaki araç-gereç eksikliğini belirtmişlerdir. Fen programlarına yönelik yapılan birçok çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Özdemir (2006), Şeker (2007), Kara (2008) ve Boyacı (2010), tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin okullardaki araç gereç eksikliğini programın olumsuz bir özelliği olarak gördükleri belirlenmiştir. Alanyazında fen dersine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde de öğretmenlerin fen programlarının uygulanmasında karşılaştıkları başlıca sorunlardan birisinin okullardaki araç gereç eksikliği olduğu görülmektedir. Akdeniz vd. (2002), Savran vd. (2002), Öz (2007), Erdem (2009), Unayağyol (2009), Demirtaş (2012), Aybek ve Aslan (2015), Çalışoğlu vd. (2015), Çiftçi vd. (2015) ve Yıldırım ve Güngör Akgün (2015) tarafından yapılan çalışmalarda bu görüşü destekleyen bulgular elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak, İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile ilgili herhangi bir bilgilendirme yapılmayan öğretmenlere yeni programla ilgili hizmet içi eğitim seminerleri, kursları vb. düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin önerilerinden de yola çıkılarak, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerine yönelik etkinlik örneklerinin programa eklenmesi, programı uygularken, öğretmenlere rehberlik edecek bir öğretmen kılavuz kitabının hazırlanması ve de öğrencilerin 3. sınıf Fen Bilimleri dersinde öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerini sağlayacak bir öğrenci çalışma kitabının hazırlanması önerilebilir. Özellikle orta ve alt grup okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda getirilebilecek bir diğer öneri ise okullardan fen derslerinde ihtiyaç duydukları araç-gereçlerle ilgili görüşlerin alınması ve bu araç-gereçlerin okullara gönderilerek okul laboratuvarlarının yeterli donanıma sahip hale getirilmesi olabilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

References

- Akdeniz, A. R., Yiğit, N. ve Kurt, Ş. (2002). *Yeni fen bilgisi öğretim programı ile ilgili öğretmenlerin düşünceleri*. V. National Science and Mathematics Education Congress. METÜ Ankara, 16-18 Eylül 2002.
- Akpınar, D., Günay, Y. ve Hamurcu, H. (2005). Fen bilgisi programlarının hedef ve içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(136), 3-11.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 883-894.
- Aydın, Ö. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Kütahya il örneği)*. Unpublished master's thesis, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Bayrak, A. (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzincan ili örneği)*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boyacı, K. (2010). *2005 ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji öğretim programı, programın uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çalışoğlu, M., Tortum, T., Erişmiş, F. ve Koçyiğit, D. (2015). Yeni yapılandırılan 3. sınıf hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerine yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 1-11
- Çepni, S. ve Çil, E. (2013). *Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiftçi, S., Saban, A., Gündüz, S. N. ve Olaç, F. T. (2015). İlkokul üçüncü sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf fen bilimleri dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 333-347.
- Demir, S.. (2006). *İlköğretim programında okutulmakta olan hayat bilgisi derslerinin, öğrencileri fen bilgisi derslerine hazırlamadaki etkileri*. Unpublished master's thesis, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Demirtaş, Z. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanma sürecinin değerlendirilmesi*. Unpublished doctoral dissertation, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demirtaş, Z., Arslan, S., Yazar, İ. & Tutkun, Ö. F. (2015). Teachers' opinions about renewed fifth grade science lesson curriculum. *The Online Journal of Counseling and Education*, 4(2), 28-39.
- Doğan, Y. (2009). *Fen ve teknoloji dersi etkinliklerinin benimsenme ve uygulanma düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, M. (2009). *5. sınıf fen ve teknoloji eğitim programının yeterlilikleri ve karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Unpublished master's thesis, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gökçe, İ. (2006). *Fen ve teknoloji dersi programı ile öğretmen kılavuzunun içsel olarak değerlendirilmesi ve uygulamada karşılaşılan sorunlar (Balıkesir örneği)*. Unpublished master's thesis, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kara, S. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf düzeyinde fen ve teknoloji dersi öğretimi yapan öğretmenlerin yeni 2005 yılı fen ve teknoloji programının uygulanmasıyla ilgili görüş ve değerlendirmeleri (Afyonkarahisar il örneği)*. Unpublished master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, H. D. (2010). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis an introduction to its methodology*. London: Sage Publications.
- Kurtuluş, N. ve Çavdar, O. (2011). Fen ve teknoloji programındaki etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-23.
- M.E.B. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publications.

- Öz, B. (2007). *2001 ilköğretim fen bilgisi dersi ve 2005 ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özdemir, H. (2006). *İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf fen bilgisi öğretim programlarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri (Konya ili örnekleme)*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Savran, A., Çakıroğlu, J. ve Özkan, Ö. (2002). *Fen bilgisi öğretmenlerinin yeni fen bilgisi programına yönelik düşünceleri*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ Ankara, 16-18 Eylül 2002.
- Şeker, S. (2007). *Yeni ilköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ışığında değerlendirilmesi (Gümüşhane ili örneği)*. Unpublished master's thesis, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Topal, N. (2009). *2004 fen ve teknoloji programının öğretmenler açısından değerlendirilmesi; Samsun örneği*. Unpublished master's thesis, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Unayağyol, S. (2009). Öğretmenlerin fen ve teknoloji programının uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ünişen, A. ve Kaya, E. (2015). Fen bilimleri dersinin ilköğretim üçüncü sınıf programına alınmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(20), 546-571.
- Yangın, S. (2007). *2004 öğretim programı çerçevesinde ilköğretimde fen ve teknoloji dersinin öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. ve Güngör Akgün, Ö. (2015). İlkokul 3. sınıf öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 199-21.

Developing protective factor scale for classroom teachers: A validity and reliability study

Nurtaç Üstündağ ^{*a}, Didem Aydoğan ^{**a}, Ruken Akar Vural ^{***a}

^a Adnan Menderes University, Faculty of Education, Aydın/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2018.005

Article History:

Received 10 April 2018
Revised 27 May 2018
Accepted 02 June 2018
Online 30 June 2018

Keywords:

Primary school teacher,
Protective factor,
Validity and reliability.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of this study is to develop a valid and reliable assessment scale in order to determine protective factors that teachers have. The study was conducted with 348 primary school teachers teaching at primary schools in Aydın city Efeler district at 2017-2018 school year, fall semester. In the study, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis techniques were used for construct validity of the study. Within the context of results obtained, the measurement scale developed could be defined as a valid and reliable measurement scale to be used to determine protective factors which primary school teachers have.

İlkokul öğretmenleri için koruyucu faktör ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2018.005

Makale Geçmişi:

Geliş 10 Nisan 2018
Düzeltilme 27 Mayıs 2018
Kabul 02 Haziran 2018
Çevrimiçi 30 Haziran 2018

Anahtar Kelimeler:

İlkokul öğretmeni,
Koruyucu faktör,
Geçerlik ve güvenirlik.

Makale Türü:

Özgün Makale

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sahip olduğu koruyucu faktörleri belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Aydın ili Efeler ilçesi ilkokullarında görev yapan 348 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar bağlamında geliştirilen ölçme aracının, öğretmenlerin sahip oldukları koruyucu faktörleri belirlemeye yönelik olarak kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

* Author: nurtac.ustundag@adu.edu.tr

** Author: didempdr3@yahoo.com

*** Author: rakarvural@adu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2014-6571>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7163-3003>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3137-3753>

Introduction

The most important professional element determining the functioning of education system and the quality of service provided are teachers. Whether actions to be taken to improve quality will be successful or not will be shaped depending on motivation and occupational skills of teachers. In order to raise healthy generations and to be able to achieve success aimed at education, teachers are expected to have characteristics like having peace in themselves, showing respect for their occupation, cope with difficulties and have characteristics like being resilient and being open to new ideas (Kırımoğlu, Yıldırım & Temiz, 2010). Teachers should be aware of the needs of students, create a positive and supportive classroom environment, have critical thinking and be able to use different instructional techniques in the classroom, find solutions against problems (Beltman, Mansfield & Price, 2011). Positive work conditions and a work environment based on cooperation and a strong support from school administration would change school atmosphere especially in disadvantaged schools and all efforts improving student-teacher relationship would provide benefit in increasing job satisfaction and productivity of teachers (Gu & Day, 2013). Therefore, it is important to strengthen the teacher, who is the building block of the system. Strengthening is used for making people working in an institution more energetic and motivated (Doğan & Kılıç, 2008). Strengthening aims individuals to gain necessary information, skills and belief to cope with problems emerging in work environments (Altinkurt, Türkkaş Anasız & Ekinci, 2016). Short (1994) states that it is possible to strengthen teachers by involving them in decision making processes, utilizing from occupational development opportunities, autonomy and having characteristics, like occupational self-efficacy. Teachers will gain strength as they acquire new knowledge and experiences and as they transfer these experiences and abilities to classroom environment.

As a starting point for teacher strengthening studies, it is an important requirement to increase resilience characteristics of teachers. Resilience means the coping ability of individuals when they face with a problem (Strumpfer, 2001). When the literature is reviewed, varying definitions of resilience can be found; a process bringing coping skills against destructive, stressful or challenging life events (Richardson, Neiger, Jensen & Kumpfer, 1990), the process of self-actualization and maturation (Higgins, 1994), capacity of resisting to distress and self-perpetuating (Wolin & Wolin, 1993), individual's ability to recover himself/herself after facing difficulties, effectively managing stressful and risky conditions (Goldstein and Brooks, 2005), individuals' successful recovery after negative effects of situations containing risk and ability of reinstatement (Masten, 2001). While the common point of those definitions is individual's facing with distress and emphasizing the coping ability with this stress; there are also definitions as being successful, easily adapting to new situations and the skill of social adaptation (Luthar & Cicchetti, 2000), successful adaptation capacity of the individual despite difficult or threatening conditions (Masten, Best & Garmezy, 1990).

Although the structure of resilience is a structure which has been investigated since 1970s (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000), what attracts attention is that in studies examining resilience especially in the context of disadvantaged groups and school, the concept of academic resilience is used. Within this context, in school-based resilience studies, not only strengthening the resilience of the student but also strengthening the resilience of the teacher along with a whole school approach comes to the forefront (Henderson and Milstein, 2003). Resilience of teacher is defined by Bobek (2002) as a dynamic process arising from the interaction of teacher and environment over time. In another definition, Patterson, Collins and Abbott (2004) explain teacher resilience as teachers' use of occupational skills effectively despite difficult conditions in order to reach the purposes of the school. Day and Gu (2014) explain that teacher resilience is not only a capacity to cope with difficult conditions but also has a meaning of having characteristics necessary for strong commitment to occupation, occupational self-efficacy and motivation to encourage students for achievement. Brunetti (2006) defines teacher resilience as teachers' continual commitment towards teaching process despite difficult conditions. Henderson and Milstein (2003) describe teacher resilience as coping with stressful conditions and capacity for adaptation, being able to improve social, academic and occupational competence when facing with stressful conditions or under daily life stresses.

Studies related to resilience emphasize the necessity of investigating the risk factors that cause the negative conditions in which the person faces and the protective factors which help the individual remain standing under difficult conditions (Kumpfer, 1999; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Rutter, 1990). Risk factors are described as stressful situations increasing the possibility of emergence of negative conditions (Kumpfer, 1999; Richardson, Neiger, Jensen & Kumpfer, 1990; Richman & Fraser, 2001). Risk factors could be biological or genetic, but they can also arise from environmental factors and could also be the combination of both factors (Richman & Fraser, 2001). Low socioeconomic level, poverty, domestic pressure and violence, educational level of parents, structural disorders and disease symptoms in parents, premature birth, divorce, maltreatment,

parenting at an early age, homelessness, natural disaster or war can be given as examples of risk factors (Masten, 2001; 2014; Rutter, 1990; Werner & Smith, 1992; 2001). As examples of risk factors teachers face with; disadvantaged students, negative student behaviors, having difficulty in classroom management, non-supportive administration, insufficiency of equipment, negative relationships with parents of students and colleagues, disadvantaged geographical location of the school, heavy work load and insufficient time can be given (Beltman, Mansfield & Price, 2011; Day, 2012; Kaldi, 2009; Sinclair, 2008).

In resilience approaches, the focus point is on the description of protective factors which help to protect individuals from negative effects of risk factors (Masten, Cutuli, Herbers & Reed, 2007). Protective factors are described as situations which decrease negative effects of risk factors, increase welfare in stressful and tough living conditions (Kiplinger & Browne, 2014) and at the same time developing healthy adaptation and competences of individual (Masten, 1994). Individual characteristics which can be approached as protective factors are characteristics like social competence, communication skills, sense of humor, internal locus of control, self-efficacy, problem solving skills, autonomy, sense of future and purpose (Benard, 2004; Gürkan, 2006; Henderson & Milstein, 2003; Masten, Best & Garmezy, 1990; Rutter, 1985; Waters & Sroufe, 1983). Protective factors other than individual characteristics and related to the environment of the individual can be given under the headings of family, school and society (Dryden, Johnson, Howard & McGuire, 1998; Masten, Best & Garmezy, 1990; Rutter, 1985; Werner & Smith, 1992; 2001). According to Howard and Johnson (2004), commitment to the institution, belief in self-efficacy, support of family, friend, colleague and administration function as protective factors in teachers. Behaviors of administration and the work environment are stated to have protective roles in the sustainability of teacher resilience (Brunetti, 2006; Riolli & Savicki, 2003). In easily recovering from difficult conditions teachers face and their successful adaptation to changes, mutual supportive personal, occupational and peer/colleague relationships play an important role (Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart & Smees, 2007). According to Howard and Johnson (2004), protective factors which affect the lives of teachers have a learnable, sustainable and improvable characteristic. Teachers can have job satisfaction and fulfill their responsibilities by this way (Brunetti, 2006).

The Necessity to Develop Protective Factor Scale for Primary School Teachers

When related literature is reviewed, it can be seen that existing measurement tools focus on adults, family, bilateral relations (couples relationships) or students and there are resilience measurement tools focusing on the investigation of structure of resilience and can be used culturally in child and adolescent studies (Arastaman, 2011; Aydoğan, Terzi, Eşici & Tomar, 2012; Gizir & Aydın, 2006; Özcan, 2005), in couples and families (Aydoğan, 2014; Kaner & Bayraklı, 2010), in adults (Baruth & Carroll, 2002; Basım & Çetin, 2011; Connor & Davidson, 2003; Gürkan, 2006; Savi Çakar, Karataş & Çakır, 2014; Terzi, 2006; Wagnild & Young, 1993). However, the measurement tools towards improving resilience characteristics of teachers are little if any (Tagay & Demir, 2016).

In order for individuals to be successful in their occupational and private lives, it is important to know risks and protective factors they have to show resilience characteristics. In this way, negative effects of risk factors could be reduced; protective factor characteristics can be improved. Although there are no certain criteria that could be used when defining a variable as a risk factor or as a protective factor, it can be seen that both concepts are approached from individual, familial or environmental frames and their classifications look like each other (Coleman & Hagell 2007). Cognitive, affective, environmental and social characteristics of the individual all affect each other and they have a common effect on resilience (Hjemdal, 2007; Werner & Smith, 2001). In many studies, researchers mention about positive effects of individual, familial and social protective factors under difficult conditions by taking ecological approach into consideration (Fraser, 1997; Pinheiro, 2006; Werner & Smith, 2001). Ecological system approach emphasizes reciprocal interaction of inner and outer forces affecting behaviors of individuals (Danış, 2006). According to ecological model, in defining the concept of resilience, environmental/social factors like family and friends take an important place (Ungar, 2013). Ungar (2012) laid emphasis on approaching resilience with its individual, familial and social dimensions and stated that the most effective way for the development of the individual is to understand the relationship between the individual and the environment she/he lives in. Bronfenbrenner (1979) stresses the importance of planning studies based on ecological approach towards increasing the resilience of individuals by taking into consideration their values, attitudes and perceptions. Benard (2004) proposes that studies aiming to increase resilience should be made by taking the interaction of individuals' self-control mechanisms with environment into account. It is necessary to determine factors affecting student-teacher resilience and providing a school atmosphere that will improve this characteristic in order to obtain an effective education (Arastaman, 2011).

It is obvious that based on the explanations in the related literature, when the social/ecological dimension of the school is taken into account, interventions and approaches aiming to strengthen teachers could have an effect directly on students. Accordingly, it is thought that strengthening both individual and environmental resources of teachers would make an important buffering effect against negative effects of risks at school while working under difficult circumstances and working with disadvantaged groups. In interventions towards increasing teacher resilience, it is crucial to determine teachers' past negative experiences or negative consequences they are in at present and protective factors that help them cope with those negative circumstances. In order to investigate and determine the variables which affect life quality of teachers in individual, institutional and occupational dimensions, it was needed to develop a measurement tool. In this respect, it is expected from the measurement tool to help determine protective factors which teachers have and lead the way through increasing resilience for any interaction. The purpose of this study is to develop a valid and reliable measurement tool in order to determine protective factors that the teachers have within the context of cultural characteristics.

Method

In this study, the descriptive survey model was used. Survey models are research approaches aiming to describe a situation or event much the same (Karasar, 2010). The descriptive survey model is a research model examining the current situations and characteristics of events or entities under their own conditions (Kaptan, 1998). The information about participants, data collection tools and process steps of the study are presented below.

Participants

The population of the study includes classroom teachers working at primary schools in Efeler District, Aydın city center. While determining the sample size, the following dimensions were taken into account: When the sample size is under 300, it should be 5-10 times more than the number of items, when the sample size exceeds 300, stable results are achieved (Kass & Tinsley, 1979; cited in Can, 2016). Tabachnick and Fidell (1996) suggest a sample size including at least 300 samples for factor analysis. As a result, reaching at least 300 teachers was aimed and without choosing a sample, the whole population was tried to reach. Totally, 348 teachers were included in the study. Primary school teachers were informed about the study and their consent was obtained. Personal information about participant teachers was given in Table 1.

Table 1.

Personal Information about Participants.

		f	%	$\bar{x}$	sd
Gender	Female	196	56.30		
	Male	136	39.10		
	Total	332	95.40		
Age	20-30 age	15	4.30		
	31-40 age	75	21.60		
	41-50 age	143	41.10	45.30	.90
	51-60 age	96	27.60		
	Over the age of 61	11	3.20		
	Total	340	97.70		
Professional seniority	0-10 years	27	7.80		
	11-20 years	79	22.70		
	21-30 years	117	33.60	23.10	.94
	31-40 years	68	19.50		
	Over 41 years	5	1.40		
	Total	296	85.10		

When Table 1 is reviewed, in the category of gender, 196 of 332 respondent teachers (56.30 %) were female, 136 (39.10 %) of them were male. When the age group is reviewed, the distribution is as follows; between 20-30 age range there are 15 respondents (4.30 %), between 31-40 age range there are 75 respondents (21.60 %), between 41-50 age range there are 143 respondents (41.10 %), between 51-60 age range there are 96 respondents (27.60 %) and over the age of 61, there are 11 respondents (3.20 %). The mean age of the participants is $\bar{x}=45.30$ and standard deviation is $ss=.90$. The professional seniority of teachers show

a distribution as follows; between 0-10 years, there are 27 students (7.80 %), between 11-20 years there are 79 teachers (22.70%), between 21-30 years there are 117 teachers (33.60 %), between 31-40 years there are 68 teachers (19.50 %) and over 41 years there are 5 teachers (1.40 %). Mean professional seniority of participants is $\bar{x}=23.10$ and standard deviation is $ss=.94$. In the Risk Form applied to participants, there are possible risk conditions teachers can face in their occupational life. Participants are asked to define risky conditions they face if there any. The distribution of participants' answers to the risky conditions they faced in the past about their occupation is given in Table 2.

Table 2.

Risky Conditions the Teachers Faced in the Past about Their Occupation.

	f	%
District that threatens the security	176	24.40
The school in a disadvantaged position	120	16.60
The students in a disadvantaged situation	97	13.40
The students speaking different languages	90	12.40
A long period of unemployment	69	19.50
Serious problems with parents of students	58	9.50
Serious problems with their colleagues	40	5.50
Frequent change in their place of duty	20	2.70
Damage to personal belongingness by students	20	2.70
Serious conflicts with school administration	9	1.20
Experiencing official investigation	6	.80
Violence from students	5	.60
Total	721	100

When Table 2 is examined, 176 teachers (24.40 %) stated that they worked in a district that threatens the security of teachers. While 120 teachers (16.60 %) stated that the school they work as a teacher has a disadvantaged position, 97 teachers (13.40 %) stated that there are disadvantaged students in their school and 90 teachers (12.40 %) stated that there are students speaking different languages in their school. 69 teachers (19.50 %) stated that they experienced a long period of unemployment, 58 (9.50 %) teachers stated they experienced serious problems with parents of students and 40 (5.50 %) teachers said that they experienced serious problems with their colleagues. In addition, teachers stated problems like frequent change in their place of duty (20, 2.70 %), damage to personal belongingness by students (20, 2.70 %), serious conflicts with school administration (9, 1.20 %), experiencing official investigation (6, .80 %) and experiencing violence from students (5, .60 %).

Data Collection Tools

In this study, Protective Factor Scale for Primary School Teachers, Risk Form and Personal Information Form were used as data collection tools. The process steps related to development of the scale and information about Risk Form and Personal Information Form are presented below:

The Process Steps

In the development process of the Protective Factor Scale, the steps taken are given below:

1. *Description of the concept to be measured:* Within the scope of this study, protective factor for teachers is defined conceptually as characteristics which help teachers actualize their occupational purposes and minimize the effects of negative work circumstances. In this research study, research findings explaining resilience in teachers (Beltman, Mansfield & Price, 2011; Brunetti, 2006; Day, 2012; Day & Gu, 2014; Gu & Day, 2013; Henderson & Milstein, 2003; Kaldi, 2009; Rioli & Savicki, 2003; Sinclair, 2008) in literature were used as a base in defining protective factor characteristics of teachers.
2. *Determining the purpose of measurement tool:* The scale developed within the scope of the study aims to determine protective factors that teachers possess.
3. *Generating the item pool:* While generating the item tool, first of all, protective factor characteristics which teachers could have were screened using related literature within the scope of an ecological approach (Benard, 2004; Bronfenbrenner, 1979; Ungar, 2012; 2013).

In the second phase, the measurement tools assessing protective factors were investigated. In this phase, studies on related concepts like protective factors, risk factors, resilience, psychological resilience, psychological hardiness, strength to recover and measurement tools used in these studies were investigated. In

this context, Resilience Scale developed by Wagnild and Young (1993), Bruth Protective Factors Inventory developed by Bruth and Carroll (2002), Connor and Davidson Resilience Scale (2003), California Resilience Scale High School Version adapted to Turkish by Özcan (2005), Resilience Scale developed by Gürgen (2006), Child and Youth Resilience Scale-CYRM 28 adapted by Aydoğan, Terzi, Çakır and Tomar (2012), Student Resilience Scale developed by Arastaman (2011), Family Resilience Scale developed by Kaner and Bayraklı (2010), Psychological Resilience Scale for Adults developed by Friborg et. al. (2003) and adapted to Turkish by Basım and Çetin (2011), Relational Resilience Scale developed by Aydoğan (2014), Adult Resilience Scale developed by Ryan and Caltabiano (2009) and adapted to Turkish by Savi Çakar, Karataş and Çakır (2014), Occupational Resilience Scale developed by Tagay and Demir (2016) were utilized in the study.

In the third phase, the protective factors were tried to be described via interviews with teachers. 5 primary school teachers were interviewed. In choosing teachers for interviews, having risk factors like working in disadvantaged districts, having been investigated before were determined as criteria. Teachers were asked about what kind of difficulties they have had in their lives and how they have coped with those difficulties. According to the answers teachers gave, item writing process took place taking into account the difficulties they have experienced, their coping methods and individual characteristics they have. After completing these phases, the item pool constituted was placed logically according to literature and sent for expert opinion.

4. Expert Opinion: The content validity, comprehensibility and appropriateness of the items which took place in the item pool, were investigated by expert opinions. The content validity is described as making a decision about the representation level of the measurement tool (Tan, 2014, p.188); it is the indicator of whether the items of a measurement tool are sufficient or not in terms of quantity and quality for measuring what is aimed to be measured and it can be evaluated with expert opinion (Büyükoztürk, 2012). For this purpose, opinions of one assessment and evaluation, two psychological counselling and guidance, one Turkish education and five curriculum development experts were obtained. In accordance with expert opinions, some items were excluded from the scale and some items were edited. For example; items of “I can lead forth my students” and “I feel confident about my occupational skills” were excluded and instead of the item “I have difficulty in classroom management”, item “I may have difficulty in classroom management” was replaced. The draft scale prepared was transformed into a 53-item form.

The evaluation of the items in the scale was made appropriate to a 7-point Likert type and graded as follows; 1: strongly disagree, 2: disagree, 3: mildly disagree, 4: neither agrees nor disagrees, 5: mildly agree, 6: agree, 7: strongly agree. 7-point Likert type was chosen because in the studies of Preston and Colman (2000), scales including 2, 3 or 4 choices were found to have least, scales including 5 to 6 choices were found to have middle and scales consisting of 7-10 choices were found to have highest validity, reliability and user choice value.

An instruction including why the scale was prepared and answering choices were added and a draft scale form was obtained. Together with the prepared scale form, Personal Information Form and Risk Form, in order to determine the risk conditions which teachers have in their own lives were applied to the teachers.

Personal Information Form: In the Personal Information Form, which was prepared by the researchers of the study, there are questions about gender, age, professional seniority, years of working at the school they are currently working.

Risk Form: In the Risk Form developed by the researchers, there are risk conditions teachers could face in their occupational lives. Participants are demanded to state the risky conditions they face if there is any. In order to make them state how much they are influenced from each condition, a gradation was made (1: did not affect, 2: affected mildly, 3: neither affected nor not affected, 4: affected, 5: affected very much).

5. Conducting Trial Application: In order to conduct trial application of the 53-item draft prepared together with the Personal Information Form and Risk Form in fall semester of the 2017-2018 education year, focus group discussions were carried out with eight teachers doing doctorate at Adnan Menderes University Curriculum and Teaching Doctoral Program. The participants mainly consisted of primary school teachers. Teacher interviews lasted about 30 minutes. Teachers were required to read and evaluate the draft form carefully and according to their suggestions, the items which were difficult to understand were corrected. For instance, in the Risk Form, some examples were added for some of the items, the statement “I am appreciated by my students’ parents” was changed into “I win recognition of my students’ parents.”

6. Carrying out the actual application: This application was carried out on 348 primary school teachers. It was targeted to make the data collection process in all primary schools taking place in Aydın city Efeler district and totally 21 primary schools were included. All teachers in these schools were tried to reach by face to face interactions or via school administrators.

Data Analysis

The prepared draft scale form was applied to 354 primary school teachers working at primary schools of Aydın city Efeler district in the fall semester of 2017-2018 education year. In the analysis of obtained data, SPSS 23.0 and AMOS 22.0 statistics package programs were used. 5 scales which were detected to be filled up incompletely, wrongly or randomly were excluded from the study. By doing missing data analysis, the data was completed with the method of mean value assignment. In order to examine outliers from data, the scores were transferred into Z scores. A value out of a Z score between -3 and +3 range was excluded. As a result of excluding totally 6 participants from the study, analyses were conducted with 348 participants. In order to test validity of the scale, exploratory factor analysis and confirmative factor analysis were conducted. For criterion validity, General Self-Efficacy Scale and the Pearson correlation coefficient in between were calculated and in order to test reliability, Cronbach Alpha inner consistency coefficient was found and for test-retest reliability, Pearson correlation coefficient between two calculations was calculated.

Findings

Findings Related to Construct Validity of Protective Factor Scale for Primary School Teachers

The relevance of the research sample and for factor analysis were examined with Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Barlett Sphericity test. In order to evaluate the relevance of data structure for factor analysis, KMO is expected to be over 0.60. The significance of chi-square statistic calculated is an indicator of the relevance of data matrix (Büyüköztürk, 2012, p.126). The values obtained from the research is as follows; Kaiser Meyer Olkin = .92, Bartlett's Test of Sphericity = 9799.75, df=1378. p=.00. In the light of this information, it can be said that the data obtained is significant. The factors emerged out of the study were subjected to axis rotation. After rotating the axis, while the load of items over a factor increases, their loads on other factors decrease. In this way, they find items giving them high correlation and factors can be interpreted more easily (Büyüköztürk, 2012, p.126). In order to determine factor structure related to the scale, principal components analysis and as a rotation method, varimax out of vertical rotation methods were chosen.

In exploratory factor analysis, the principal components analysis out of the most used factoring techniques was utilized. In determining the factor structure of the scale; the factor load value that is .45 or over, difference between two load values that is at least .10, and eigenvalue of each factor at least 1 were taken into account (Büyüköztürk, 2012 p.124-125). Besides that, some items were excluded from the scale because of their insufficiency in terms of number under a factor (i13, i26) or placing the item under a theoretically inappropriate dimension (i3, i33).

As a result of exploratory factor analysis based on these information, totally 35 items which were not suitable to the criteria above or inconsistent with each other in terms of meaning or content were excluded from the scale and the factor analysis was repeated. The scale emerged after exploratory factor analysis consists of 18 items and explains 62.40 % of the total variance and consists of 4 dimensions. The scree plot graphic of the scale can be seen in Figure 1.

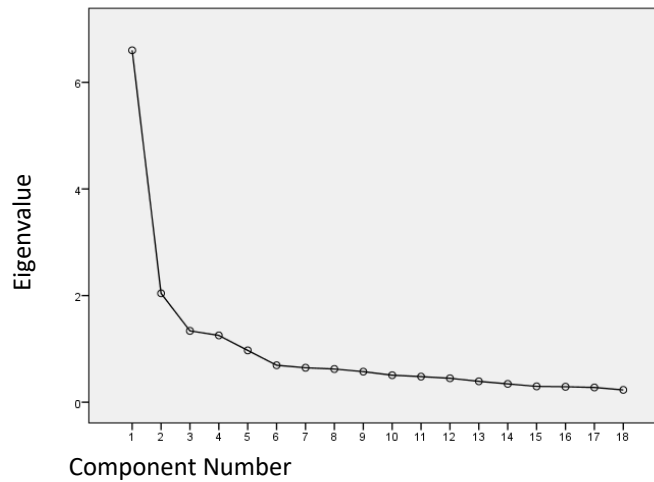


Figure 1. Scree plot

The first dimension explains 20.40 of the total variance about the scale, the second dimension explains 15.07 % of the total variance related to scale, the third dimension explains 13.90 % of the total variance related

to the scale and the fourth dimension explains 13.01 % of the total variance related to the scale. In multi-dimensional research designs, it is accepted as sufficient for the explained variance to be in between 40 % and 60 % (Tavşancıl, 2005). Within this frame, it could be seen that the contribution of the described factor to total variance is sufficient. Their factor loads range from .47 to .83. As a result of exploratory factor analysis, in the four factor scale, the distribution of items to factors was analyzed in terms of content and by taking expert opinions into account they were named as individual characteristics, job satisfaction, institutional commitment and perception of administrative support. The findings related to exploratory factor analysis are presented in Table 3.

Table 3.

Findings Related to Exploratory Factor Analysis.

Dimensions	Individual Characteristics	Job Satisfaction	Institutional Commitment	Perception of Administrative Support
item35	.83			
item34	.77			
item32	.59			
item44	.79			
item50	.72			
item19	.50			
item17		.79		
item39		.47		
item18		.82		
item23		.64		
item31			.73	
item48			.73	
item51			.73	
item24			.58	
item12				.77
item22				.72
item4				.70
item11				.62
Explained Variance	20.40	15.07	13.90	13.01
Total Variance Explained: 62.40				

In order to test four-factor structure obtained from Exploratory Factor Analysis, confirmatory factor analysis was conducted. The first value to be investigated in the structure emerging as a result of the analysis is p-value. Although this value is not desired to be significant, p value is usually significant because of the excess of the number of samples or variables (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Therefore, other goodness of fit indices should be examined. When the ratio of chi-square value to the degree of freedom (χ^2/sd) is examined, this ratio is found as 3.54. If this ratio is in the range of 0-2, it means an excellent fit, if it is between 2 to 3, it means a good fit and if it is between 3 to 5 it means an average (acceptable) fit (Çokluk et. al., 2010; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). GFI and CFI value was found as .88, RMSEA value is found as .086. Although these values are in an acceptable range (Hu & Bentler, 1999), in order to make factor structure fit better, modification suggestions were examined. Modification suggestions give clues related to executable corrections for the model to fit better (Kline, 2011, Meydan & Şeşen, 2015). When the suggestions are examined, appropriately to the theoretical structure, correction suggestions came up among error terms of some items under the first factor (e1 and e2, e1 and e5) and among error terms of some items under the second factor (e7 and e9, e8 and e10) and a correction process was conducted. As a result of renewed confirmatory factor analysis, four-factor structure is presented in Figure 2:

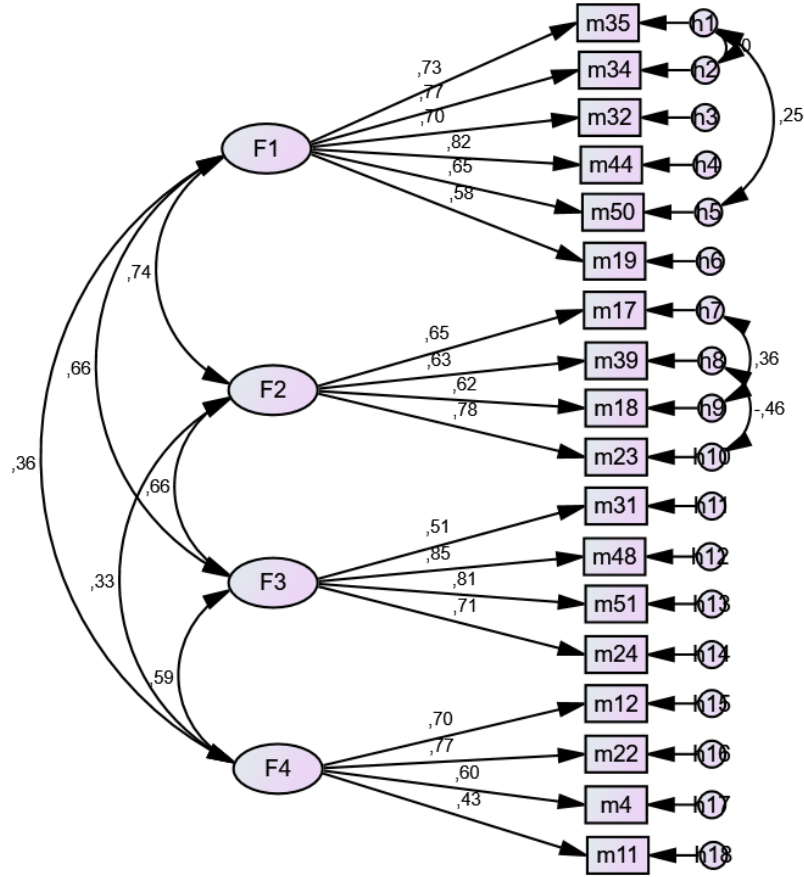


Figure 2. Confirmatory factor analysis model

When values related to the model emerged after confirmative factor analysis were investigated, it was found that correlation values range between .43 and .85 between items and the factors they are related with. Goodness of fit indices related to the model (Bayram, 2013; Byrne, 1998; Çokluk et. al., 2010; Hooper et al., 2008; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996; Schumacker & Lomax, 2010; Tabachnick & Fidell, 1996) is presented in Table 4:

Table 4.

Findings Related to Confirmatory Factor Analysis.

Statistics	Perfect fit	Good fit	Pre-modification values	Post-modification values
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 < \chi^2 /sd \leq 3$	3.54	2.95
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.08	.07
GFI	$.95 \leq GFI$	$.90 \leq GFI$	.88	.90
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.84	.85
IFI	$.95 \leq IFI$	$.90 \leq IFI$	.88	.91
CFI	$.95 \leq CFI$	$.90 \leq CFI$	.88	.91

P value of the model obtained as a result of confirmative factor analysis is significant at .00 level. χ^2 /sd ratio of the model was found as 2.95 ($368.91/125 = 2.95$). In this framework, because χ^2 /sd ratio is under 3, it can be said that the fit is at an appropriate level. When RMSEA is examined, a fit index at .07 level is obtained. Because RMSEA is under .08, it is possible to evaluate fit as good (Çokluk et. al., 2010). A GFI value at .90 means good fit and an AGFI value at .85 means an acceptable level of fit (Kline, 2011; Schumacker & Lomax, 2010). IFI and CFI values were calculated as .91 and their fit is accepted as good (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011).

Findings Related to Criterion Validity of Protective Factor Scale for Primary School Teachers

In order to test the criterion validity, General Self-efficacy Scale adapted into Turkish by Aypay (2010) was used. The relationship of the scale with the General Self-efficacy Scale was examined. The correlation values between Protective Factor Scale for Primary School Teachers and General Self-efficacy Scale are presented at Table 5.

Table 5.

The Correlation Values Between Protective Factor Scale for Primary School Teachers and General Self-efficacy Scale.

	Individual Characteristics	Job Satisfaction	Institutional Commitment	Perception of Administrative Support	Protective Factor Scale Total
General Self-efficacy Scale	.44*	.23*	.18*	.22*	.35*

p<.01*

Pearson correlation coefficient between mean scores of these two scales was found significant with $r=.35$, $p<.01$. This result means that this scale has a positive and significant relationship with General Self-efficacy Scale. The highest level of correlation among dimensions was found ($r=.44$, $p<.01$) with sub-dimension of individual characteristics of the scale. Positive, low and significant correlations were found with job satisfaction sub-dimension at $r=.23$, $p<.01$, with institutional commitment sub-dimension at $r=.18$, $p<.01$ and with administrative support dimension at $r=.22$, $p<.01$. Absolute value of the correlation coefficient between .70-1.00 is defined as a high level correlation, between .70-.30 is defined as an average correlation and between .30-.00 is defined as a low level of correlation (Büyüköztürk, 2012).

Findings Related to the Reliability of Protective Factor Scale for Primary School Teachers

In order to calculate the inner consistency of the scale, Cronbach Alpha values of the total scale and its sub-dimensions and item total score coefficients were calculated. Cronbach alpha inner consistency coefficient was calculated as .87 for the total score, .86 for the first sub-dimension, .74 for the second sub-dimension, .78 for the third dimension and .72 for the fourth dimension. When corrected item total correlation was examined for each item, it was seen that they ranged between .33 and .67. It can be asserted about item total score correlation that the items at .30 or over can differentiate individuals at a desirable level (Büyüköztürk, 2012, p.183).

Four weeks after the first application of the scale, it was applied to 38 teachers once again and test-retest reliability coefficient was calculated for both tests. Test retest reliability coefficient was found .96. This coefficient is expected to be over .80 or with a more flexible approach, not to be under .70 (Alpar, 2010). Between two applications, when pearson correlation coefficients were examined for dimensions, it was found .96 ($p<.01$) for the first sub-dimension, .98 ($p<.01$) for the second dimension, .94 ($p<.01$) for the third dimension and .97 ($p<.01$) for the fourth sub-dimension. Thus, despite the time period passed, findings obtained from the individuals were found to be consistent. Starting from these findings, it can be asserted that the scale obtained is sufficiently reliable.

Validity and reliability analysis results of the scale show that the scale can be a measurement tool that can be used to determine protective factors primary school teachers have. The scale consists of 18 items and has a four-factor structure. These factors are named as individual characteristics (occupational self-perception and perception of competence), job satisfaction, institutional commitment/belongingness, perception of administrative support. The scale is a 7-point Likert-type degraded as 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). The lowest possible score of the scale is 18 and the highest possible score of the scale is 126. Item examples of the dimensions are presented in Table 6:

Table 6.

Item Examples from the Scale.

Individual Characteristics: Occupational Self-Perception and Perception of Competence	I feel confident about my abilities. (item 44)
Job Satisfaction	I like the characteristics I have. (item 50)
	I believe that the job I chose is appropriate to my personal characteristics. (item 17)
	I would choose the same job if I had to. (item 39)
Institutional Commitment/Belongingness	I feel myself belonging to the school I work. (item 24)
	I feel myself peaceful at my school. (item 51)
Perception of Administrative Support	I receive feedback from school administration so that I can improve myself. (item 4)
	I feel fair when tasks are distributed at my school. (item 12)

Discussion and Conclusion

The purpose of this study is to develop a valid and reliable measurement tool in order to determine the protective factors primary school teachers have. As a result of the analyses conducted, it was found that the scale presents a four-factor-construct. These factors are titled as individual characteristics (occupational self-perception and perception of competence), job satisfaction, institutional commitment/belongingness, perception of administrative support. When similar measurement tools are examined, it can be seen that in Resilience Scale developed by Gürgen (2006), an eight factor structure is noticeable including being strong, being assertive, being optimistic, developing relationships, foresight, attaining goals, leading and being investigator. In Bruth Protective Factors Inventory developed by Baruth and Carroll (2002), a four-protective-factor-construct emerged including agreeable personality, supportive environment, less stress factors and balancing experiences. In Psychological Resilience Scale for Adults adapted into Turkish by Basım and Çetin (2011) consists of six sub-dimensions including self-perception, sense of future, structural style, social competence, familial adjustment and social resources.

Individual characteristics dimension emerged in the scale structure (occupational self-perception and perception of competence) come out as an important factor in teachers' coping with stress and difficulties they experience in school. In many research studies, it is emphasized that individual characteristics play an important role in increasing resilience of individuals and individual characteristics like self efficacy, problem solving skills and social competence have protective factor characteristics (Benard, 2004; Gürgen, 2006; Henderson & Milstein, 2003; Masten, Best & Garmezy, 1990). Teachers' perception of competence related to the occupation also functions as a protective factor to increase teacher resilience (Day & Gu, 2014; Howard & Johnson, 2004). Perception of high competence about teaching and having self-confidence about teaching skills also play an important role in teacher resilience (Mansfield, Beltman, Price & McConney, 2012). Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy and Hoy (1998) argues that whether it depends on an objective evaluation or not, when teachers believe that they have effective teaching skills, their perception of professional competence and their commitment to occupation becomes stronger.

Another sub-dimension of the scale appears as job satisfaction. Stanford (2001) states that resilient teachers are individuals whose job satisfaction is high and can get support from the people around them. According to Youssef and Luthans (2007), there are significant relationships between resilience and job satisfaction. It is crucial for teachers to establish satisfying relationships in their job and in their family life to get pleasure out of life and to look at the future with hope in order to have resilient individual characteristics (Irmak & İzgar, 2015). Teachers whose job satisfaction are high have a positive classroom climate and can cope with difficult conditions more easily (Grayson & Alvarez, 2008).

It is supported by some studies that institutional commitment/belongingness characteristic, which is another sub-dimension, functions as a protective factor. These studies reflect that there is a significant relationship at the same direction between resilience of individuals and their institutional commitment (Genç, 2014; Howard & Johnson, 2004; Yelboğa, 2006; Youssef & Luthans, 2007). It is argued that resilient individuals can cope more easily with stressful conditions they face and their sense of commitment to their institutions will be higher (Çetin & Basım, 2011).

Another factor structure emerging from the scale is the perception of administrative support. In many studies, it is emphasized that teachers' being in supportive relationships with their colleagues and administration in the schools they work has a promoting effect on their occupational lives (Brunetti, 2006; Gu & Day, 2013; Riolli & Savicki, 2003; Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart & Smees, 2007). Howard and Johnson (2004), in their studies, stated that teachers share not only their problems but also their life experiences with their colleagues with whom they established a supportive relationship and this makes them feel relaxed during the day and cope with the stress more easily. Tait (2008) underlines that social and emotional support and communication skills have great importance in minimizing the negative effects of stress and developing resilience. Sezgin (2012) states that teachers can show a higher level of resilience in a school environment that ensures them to participate in decision making processes, based on trust and cooperation is supported.

In order to test the criterion validity, the relationship of the scale with the General Self-Efficacy Scale was investigated and it was found that the scale had a positive and significant relationship with the General Self-Efficacy Scale. The highest relationship between dimensions was about individual characteristics sub-dimension. Because self-efficacy is an individual characteristic which has a protective function, it is an expected result that it presents a higher relationship with individual characteristics. For the criterion validity, General Self-Efficacy Scale was used because in many studies self-efficacy presents a protective function and self-efficacy is higher in resilient individuals (Benard, 2004; Castro, Kelly & Shih, 2009; Gizir, 2004; Gürgen, 2006;

Henderson & Milstein, 2003; Masten, 2014; Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy & Ramirez, 1999; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Tait, 2008; Terzi, 2008).

When the analyses related to reliability of the scale were investigated, Cronbach alpha inner consistency coefficient was found .87; test-retest reliability coefficient is found .96. As a result, it can be stated that the scale obtained is a valid and reliable measurement tool for determining the protective factors teachers have.

In spite of the negativities teachers could face, resilience has an important function in ensuring communication between teachers and their students, maintaining the education successfully and high occupational performance teachers attain (Ocak & Güler, 2017). Just as mentioned in the literature, the resilience of individuals is affected by many individual, familial and environmental factors. Individual and occupational protective factor characteristics which they have are important in increasing resilience of teachers. Therefore, in determining these characteristics of teachers, the developed measurement tool can be used. It is thought to be important to develop programs which will increase teachers' protective factor characteristics and resilience, to conduct studies which reinforce teachers and to use measurement tools developed to evaluate efficiency of those programs and studies.

Limitations of the Study and Suggestions for Future Studies

This study was conducted with teachers working at primary schools in Aydın city Efeler district. Within the scope of validity studies of the measurement tool which is planned to be developed, exploratory and confirmatory factor analyses were conducted with the same sample. Validity and reliability results obtained from the study are limited to the sample of the study. Repeating validity and reliability analyses in studies which will be conducted with teachers working in different branches and working conditions would contribute to the understanding of teachers' protective factor characteristics and conceptual structure of the teacher resilience and to the increment of availability of the measurement tool.

The difficulty experienced in achieving teachers is another limitation of the study. In the study, it was aimed to reach all primary schools in Aydın city Efeler district and about five hundreds forms were given to the primary school teachers at 21 primary schools. While responses from some teachers were obtained through face to face application of the scale and answers were taken spontaneously, others were reached through school administrations. In both situations, some of the forms returned unanswered. Therefore, encouraging teacher participation in studies regarding teachers might increase the efficiency of these studies. Finally, although parent and student relationships are seen as an important dimension affecting occupational motivation of teachers, no dimension measuring this characteristic emerged in the scale. So, the measurement tools which will to be developed might focus on shareholder interactions.

Acknowledgement

This study is a part of First Author's doctoral dissertation. This study was presented at XV. European Conference on Social and Behavioral Sciences.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Eğitim sisteminin işleyişini ve verilen hizmetin niteliğini belirleyen en önemli profesyonel öğe öğretmenlerdir. Niteliğin geliştirilmesi için atılacak adımların başarıya ulaşp ulaşmaması öğretmenlerin motivasyonları ve mesleki becerilerine bağlı olarak şekillenmektedir. Sağlıklı bireyler yetiştirebilmek ve eğitim öğretimde hedeflenen başarıya ulaşabilmek için öğretmenlerin kendileriyle barışık olmaları, mesleklerine saygı duymaları, zorluklarla mücadele etmeleri, dayanıklı, yeniliklere açık olma gibi özellikler taşımaları beklenir (Kırımoğlu, Yıldırım & Temiz, 2010). Öğretmenler; öğrencilerin ihtiyaçlarının farkına varabilmeli, olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamı oluşturabilmeli, eleştirel düşünebilmeli ve sınıfta farklı öğretim tekniklerini kullanabilmeli, problemlere çözüm yolları geliştirebilmelidir (Beltman, Mansfield & Price, 2011). Olumlu çalışma koşulları ve işbirliğine dayanan çalışma ortamı ve güçlü yönetim desteği, özellikle dezavantajlı konumda bulunan okullardaki okul iklimini ve öğrenci öğretmen ilişkisini geliştirici çabaların tümü öğretmenlerin iş tatminini ve verimliliğini artırmaya yarar sağlamaktadır (Gu & Day, 2013). Bu nedenle sistemin yapıtaşları olan öğretmeni güçlendirmek önemlidir. Güçlendirme, bir kurumda çalışanların daha enerjik hale getirilmesi, motive edilmesi anlamında kullanılmaktadır (Doğan & Kılıç, 2008). Güçlendirme, bireylerin çalıştıkları ortamlarda ortaya çıkan sorunların üstesinden gelmek için gerekli bilgi, becerilere ve inanca sahip olmalarını amaçlamaktadır (Altinkurt, Türkkas Anasız & Ekinci, 2016). Short (1994), öğretmenlerin güçlendirilmesinin karar alma sürecine katılım, mesleki gelişim olanaklarından yararlanma, özerklik ve mesleki özyeterlik gibi özelliklere sahip olmasıyla mümkün olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, yeni bilgi ve deneyimler edindikçe, bu deneyimleri ve yeteneklerini sınıf ortamına aktardıkça güçlenecektir.

Öğretmen güçlendirme çalışmaları için çıkış noktası olarak, öğretmenlerin yılmazlık (resilience) özelliklerini artırmaya yönelmek önemli bir gereksinimdir. Yılmazlık, bireylerin bir sorunla karşı karşıya kaldıklarında onunla başa çıkabilme kabiliyetini ifade eder (Strumpfer, 2001). Alanyazın incelendiğinde, yılmazlıkla ilgili, yıkıcı, stresli ya da zorlayıcı yaşam olaylarıyla baş etme becerisi kazandıran süreç (Richardson, Neiger, Jensen & Kumpfer, 1990), kendini gerçekleştirme ve olgunlaşma süreci (Higgins, 1994), sıkıntıya dayanma ve kendini yenileme kapasitesi (Wolin & Wolin, 1993), bireyin yaşamında karşılaştığı güçlükler karşısında kendini toparlayabilmesi, stresli ve riskli durumları etkili şekilde yönetebilmesi (Goldstein & Brooks, 2005), bireylerin risk içeren durumlarla karşılaştıklarında bu durumun olumsuz etkilerinden başarıyla kurtulmaları ve önceki durumlarına dönebilme yeteneği (Masten, 2001) şeklinde tanımların olduğu görülmektedir. Bu tanımların ortak noktası bireyin bir sıkıntıyla karşılaşması ve bu sıkıntıyla baş edebilme yeteneğini vurgulaması iken; başarılı olma, yeni durumlara kolay adapte olma ve toplumsal uyum becerisi (Luthar & Cicchetti, 2000), zorlu veya tehdit edici koşullara rağmen bireyin başarılı uyum sağlama kapasitesi (Masten, Best & Garmezy, 1990) şeklinde tanımlamalar da yapılmaktadır.

Yılmazlık yapısı 1970'lerden bu yana incelenen bir yapı olmakla birlikte (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000) yılmazlığı özellikle dezavantajlı gruplar ile okul bağlamında inceleyen çalışmalarda akademik yılmazlık kavramının kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda okul temelli yılmazlık çalışmalarında yalnızca öğrencinin yılmazlığını güçlendirme değil beraberinde tüm okul yaklaşımıyla öğretmen yılmazlığını güçlendirme çalışmaları da ön plana çıkmaktadır (Henderson & Milstein, 2003). Öğretmen yılmazlığı Bobek (2002) tarafından, öğretmen ile çevresinin zaman içindeki etkileşimi sonucu oluşan dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanımlamada ise Patterson, Collins ve Abbott (2004) öğretmen yılmazlığını, öğretmenlerin zor koşullara rağmen mesleki becerilerini okulun amaçlarına ulaşmak için etkili bir şekilde kullanmaları olarak açıklamaktadır. Day ve Gu (2014) öğretmen yılmazlığının yalnızca zor koşullarla başa çıkma kapasitesi değil aynı zamanda mesleğe güçlü bağlılık duyma, mesleki özyeterlik ve motivasyon gibi öğrencileri başarıya teşvik etmek için gerekli özelliklere sahip olma anlamına geldiğini ifade etmektedir. Brunetti'nin (2006) tanımlamasında öğretmen yılmazlığı, öğretmenlerin zor koşullara rağmen öğretim sürecine yönelik bağlılığını sürdürebilmesi olarak ele alınmaktadır. Henderson ve Milstein (2003) öğretmen yılmazlığını sıkıntılı durumlarla başa çıkma ve uyum sağlama kapasitesi, stresli durumlara maruz kaldığında veya günlük yaşam stresi altında sosyal, akademik ve mesleki yeterliğini geliştirebilme olarak tanımlamaktadır.

Yılmazlıkla ilgili çalışmalar bireyin içinde bulunduğu olumsuz koşulların oluşmasına veya devam etmesine sebep olan risk faktörleri ile bireyin zor koşullar altında ayakta kalabilmesine yardımcı olan koruyucu faktörlerin araştırılmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Kumpfer, 1999; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Rutter, 1990). Risk faktörleri olumsuz bir durumun ortaya çıkma olasılığını artıran sıkıntılı durumlar olarak tanımlanmaktadır (Kumpfer, 1999; Richardson, Neiger, Jensen & Kumpfer, 1990; Richman & Fraser, 2001). Risk

faktörleri, biyolojik veya genetik olabileceği gibi çevresel etmenlerden de kaynaklanabilir ve her iki etmenin birleşiminden de meydana gelebilir (Richman & Fraser, 2001). Düşük sosyoekonomik düzey, yoksulluk, aile içi baskı ve şiddet, ebeveynlerin eğitim seviyesi, yapısal bozukluklar ve anne babada görülen hastalık belirtileri, prematüre doğum, boşanma, kötü muamele, erken yaşta anne baba olma, evsizlik, doğal felaket veya savaş risk faktörlerine örnek olarak verilebilir (Masten, 2001; 2014; Rutter, 1990; Werner & Smith, 1992; 2001). Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları risk faktörlerine örnek olarak, dezavantajlı durumda olan öğrenciler, olumsuz öğrenci davranışları, sınıf yönetiminde zorlanma, destekleyici olmayan yönetim, araç gereç yetersizliği, velilerle ve meslektaşlarla olumsuz ilişkiler, okulun coğrafi konum dezavantajı, ağır iş yükü ve zaman yetersizliği (Beltman, Mansfield & Price, 2011; Day, 2012; Kaldi, 2009; Sinclair, 2008) verilebilir.

Yılmazlık yaklaşımlarında, bireyleri risk faktörlerinin olumsuz etkilerinden korumaya yardımcı olan koruyucu faktörlerin tanımlanmasına odaklanılmaktadır (Masten, Cutuli, Herbers & Reed, 2007). Koruyucu faktörler, risk faktörlerinin olumsuz etkisini azaltan, stresli veya zorlu yaşam şartlarında refahı artıran (Kiplinger & Browne, 2014) aynı zamanda sağlıklı uyumu ve bireyin yeterliklerini geliştiren durumlar (Masten, 1994) olarak tanımlanmaktadır. Koruyucu faktörler olarak ele alınabilecek bireysel özellikler; sosyal yeterlilik, iletişim becerileri, mizah duygusu, iç kontrol odağı, özyeterlik, problem çözme becerileri, özerklik, gelecek ve amaç duygusu gibi özellikler olarak belirtilmektedir (Benard, 2004; Gürgen, 2006; Henderson & Milstein, 2003; Masten, Best & Garmezy, 1990; Rutter, 1985; Waters & Sroufe, 1983). Bireyin kişisel özellikleri dışında kalan, içinde bulunduğu çevreye ilişkin koruyucu faktörler ise; aile, okul ve toplum başlıkları altında toplanmaktadır (Dryden, Johnson, Howard & McGuire, 1998; Masten, Best & Garmezy, 1990; Rutter, 1985; Werner & Smith, 1992; 2001;). Howard ve Johnson'a (2004) göre kuruma bağlılık, özyeterlik inancı, aile, arkadaş, meslektaş ve yönetim desteği öğretmenlerde koruyucu faktör olarak işlev görmektedir. Yönetimin davranışlarının ve çalışma ortamının öğretmen yılmazlığının sürdürülebilmesinde koruyucu bir rolü olduğu ifade edilmektedir (Brunetti, 2006; Riolli & Savicki, 2003). Öğretmenlerin karşılaştıkları zor durumlardan çabuk toparlanma ve değişikliklere başarılı bir şekilde uyum sağlamalarında karşılıklı destekleyici kişisel mesleki ve akran/meslektaş ilişkileri önemli rol oynamaktadır (Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart & Smees, 2007). Öğretmenlerin yaşamlarına etki eden koruyucu faktörler, Howard ve Johnson'a (2004) göre öğrenilebilir, sürdürülebilir ve geliştirilebilir özellik göstermektedir. Öğretmenler bu şekilde mesleki doyuma ulaşabilir ve sorumluluklarını yerine getirebilir (Brunetti, 2006).

İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği Geliştirme Gereksinimi

İlgili alanyazın incelendiğinde, mevcut ölçme araçlarının yetişkinler, aile, ikili ilişkiler (çift ilişkileri) veya öğrencilere odaklandıkları, yılmazlık yapısını incelemeye yönelik kültürel olarak kullanılabilecek çocuk ve ergen çalışmalarında (Arastaman, 2011; Aydoğan, Terzi, Eşici & Tomar, 2012; Gizir & Aydın, 2006; Özcan, 2005), çift ve ailelerde (Aydoğan, 2014; Kaner & Bayraklı, 2010), yetişkinlerde (Baruth & Carroll, 2002; Basım & Çetin, 2011; Connor & Davidson, 2003; Gürgen, 2006; Savi Çakar, Karataş & Çakır, 2014; Terzi, 2006; Wagnild & Young, 1993) yılmazlık ölçme araçlarının bulunduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin yılmazlık özelliklerini güçlendirmeye yönelik ölçme araçlarının yok deneye kadar az olduğu (Tagay & Demir, 2016) görülmektedir.

Bireylerin mesleki ve özel yaşamlarında başarılı olabilmeleri, yılmazlık özelliği gösterebilmeleri için sahip oldukları risk ve koruyucu faktörlerinin bilinmesi önemlidir. Böylece risk faktörlerinin olumsuz etkileri azaltılabilir, koruyucu faktör özellikleri geliştirilebilir. Bir değişkeni risk faktörü veya koruyucu faktör olarak tanımlarken kullanılabilecek kesin bir kriter bulunmamakla birlikte, her iki kavramın da bireysel, ailesel ve çevresel açılardan ele alındığı ve yapılan sınıflamaların birbirine benzer olduğu görülmektedir (Coleman & Hagell 2007). Bireyin bilişsel, duyuşsal, çevresel ve sosyal olarak tüm özellikleri birbirini etkilemektedir ve yılmazlık üzerinde ortak bir etkiye sahiptir (Hjemdal, 2007; Werner & Smith, 2001). Birçok çalışmada araştırmacılar; ekolojik yaklaşımı da göz önünde bulundurarak bireysel, ailevi ve toplumsal koruyucu faktörlerin zor koşullar altındaki olumlu etkilerinden söz etmektedirler (Fraser, 1997; Pinheiro, 2006; Werner & Smith, 2001). Ekolojik sistem yaklaşımı, bireylerin davranışlarına etki eden iç ve dış kuvvetlerin karşılıklı etkileşimlerine vurgu yapmaktadır (Danış, 2006). Ekolojik modele göre, yılmazlık kavramının tanımlanmasında aile, arkadaş gibi çevresel/toplumsal faktörler önemli yer tutmaktadır (Ungar, 2013). Ungar (2012) yılmazlığın bireysel, ailesel ve toplumsal boyutlarıyla ele alınması gerektiğine vurgu yapmış ve bireyin gelişimi için en etkili yolun birey ile çevresi arasındaki ilişkiyi anlamak olduğunu belirtmiştir. Bronfenbrenner (1979), bireyin yılmazlığını artırmaya yönelik çalışmaların ekolojik yaklaşıma dayalı olarak, çalışma yapılacak bireylerin değerleri, tutumları, algıları ve inançları göz önünde bulundurularak planlanmasının gerekliliği üzerinde durmaktadır. Benard (2004) yılmazlığı artırmaya yönelik çalışmaların, bireylerin öz kontrol mekanizmasının çevresiyle etkileşimi dikkate alınarak

yapılmasını önermektedir. Okullarda öğrenci-öğretmen yılmazlığına etki eden faktörlerin saptanması ve bu özelliği geliştirecek okul ikliminin sağlanması etkili bir eğitim öğretim için gereklidir (Arastaman, 2011).

İlgili alanyazındaki açıklamalar temel alınarak, okulun sosyal-ekolojik boyutu göz önüne alındığında, öğretmenleri güçlendirmeye yönelik müdahale ve yaklaşımların doğrudan öğrenciler üzerinde etkisinin olabileceği açıktır. Dolayısıyla öğretmenlerin zor şartlar altında ve dezavantajlı gruplar ile birlikte çalışırken hem bireysel hem de çevresel kaynaklarını güçlendirmenin okulda bulunan risklerin olumsuz etkilerine karşı önemli bir tampon görevi yapacağı düşünülmektedir. Öğretmen yılmazlığını artırmaya yönelik olarak yapılacak girişimlerde öğretmenlerin geçmişte geçirdikleri olumsuz yaşantılar ya da şu anda içinde bulundukları olumsuz koşullar ile bu olumsuz koşullarla baş etmelerine yardımcı olan koruyucu faktörleri belirlemek önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yaşam kalitesini etkileyen değişkenlerin bireysel, kurumsal ve mesleki boyutlarda incelenerek belirlenmesi amacıyla ölçme aracını geliştirme gereksinimi duyulmuştur. Bu anlamda, geliştirilen ölçme aracının öğretmenlerin sahip olduğu koruyucu faktörleri belirlemeye yardımcı olması ve yılmazlığı artırıcı her türlü etkileşim adına yol göstermesi beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, kültürel özellikler bağlamında öğretmenlerin sahip olduğu koruyucu faktörleri belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, bir durum veya olayı olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2010). Betimsel tarama modeli, olay veya varlıkların mevcut durum ve özelliklerini kendi koşullarında inceleyen araştırma modelidir (Kaptan, 1998). Araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve işlem basamaklarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Aydın ili merkez Efeler ilçesi ilkokullarında çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken şu ölçütler dikkate alınmıştır: Örneklem sayısı 300'ün altındaysa madde sayısının 5 ila 10 katı arasında olması gerektiği, örneklem sayısı 300'ü geçtiğinde kararlı sonuçlara ulaşıldığı belirtilmektedir (Kass & Tinsley, 1979; cited in Can, 2016). Tabachnick ve Fidell (1996) tarafından da faktör analizi için en az 300 örneklem sayısına ulaşılması önerilmektedir. Bu nedenle çalışmada en az 300 öğretmene ulaşmak hedeflenmiş ve örneklem seçimine gidilmeden evrenin tamamına ulaşmaya çalışılmıştır. Araştırmaya toplam 348 öğretmen dahil edilmiştir. Sınıf öğretmenleri çalışmaya yönelik olarak bilgilendirilmiş ve gönüllü katılımlarının sağlanmasına özen gösterilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler.

		f	%	$\bar{x}$	ss
Cinsiyet	Kadın	196	56.30		
	Erkek	136	39.10		
	Toplam	332	95.40		
Yaş	20-30 yaş	15	4.30		
	31-40 yaş	75	21.60		
	41-50 yaş	143	41.10	45.30	.90
	51-60 yaş	96	27.60		
	61 yaş ve üstü	11	3.20		
	Toplam	340	97.70		
Mesleki Deneyim	0-10 yıl	27	7.80		
	11-20 yıl	79	22.70		
	21-30 yıl	117	33.60	23.10	.94
	31-40 yıl	68	19.50		
	41 yıl ve üstü	5	1.40		
	Toplam	296	85.10		

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet kategorisine yanıt veren 333 öğretmenden 196'sının (56.30%) kadın, 136'sının (39.10%) erkek olduğu görülmektedir. Yaş grubu kategorisi incelendiğinde dağılımın 20-30 yaş aralığında 15 (4.30%), 31-40 yaş aralığında 75 (21.60%), 41-50 yaş aralığında 143 (41.10%), 51-60 yaş aralığında 96 (27.60%) ve 61 yaş ve üstü 11 (3.2%) şeklinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması $\bar{x}=45.30$ ve standart sapması $ss=.90$ 'dır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ise; 0-10 yıl aralığında 27 (7.8%), 11-20 yıl

aralığında 79 (22.70%), 21-30 yıl aralığında 117 (33.60%), 31-40 yıl aralığında 68 (19.50%) ve 41 yıl ve üstü 5 (1.40%) şeklinde dağılım göstermektedir. Katılımcıların mesleki kıdem ortalaması $\bar{x}=23.10$ ve standart sapması $ss=.94$ 'dir. Katılımcılara uygulanan Risk Formu'nda öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri risk durumları yer almaktadır. Katılımcılardan karşılaştıkları riskli durumlar var ise onları belirtmeleri istenmektedir. Katılımcıların daha önce yaşadıklarını belirttikleri mesleğe yönelik riskli durumlara verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Okul ve Mesleki Bağlamda Karşı Karşıya Kaldıkları Risk Durumları.

	f	%
Güvenliği tehdit eden bir bölgede çalışma	176	24.40
Görev yapılan okulun dezavantajlı konumda olması	120	16.60
Dezavantajlı durumda öğrencilerin olması	97	13.40
Farklı dilde konuşan öğrencilerin olması	90	12.40
Uzun süre işsiz kalma	69	19.50
Velilerle ciddi sorunlar yaşama	58	9.50
Meslektaşlarla ciddi çatışmalar yaşama	40	5.50
Görev yapılan yerin çok sık değişmesi	20	2.70
Kişisel eşyaların öğrenciler tarafından zarar görmesi	20	2.70
Okul yönetimiyle ciddi çatışmalar yaşama	9	1.20
Adli soruşturma geçirme	6	.80
Öğrencilerden şiddet görme	5	.60
Toplam	721	100

Tablo 2 incelendiğinde 176 (24.40%) öğretmenin güvenliğini tehdit eden bir bölgede çalıştığını belirttiği görülmektedir. 120 (16.60%) öğretmen görev yaptıkları okulun dezavantajlı konumda olduğunu belirtirken 97 (13.40%) öğretmen çalıştıkları okulda dezavantajlı durumda öğrencilerin olduğunu, 90 (12.40%) öğretmen farklı dilde konuşan öğrencilerin olduğunu ifade etmişlerdir. 69 (19.50%) öğretmen uzun süre işsiz kalma sıkıntısı yaşadıklarını, 58 (9.50%) öğretmen velilerle ciddi sorunlar yaşadıklarını, 40 (5.5%) öğretmen meslektaşlarla ciddi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanında öğretmenler, görev yapılan yerin çok sık değişmesi (20, 2.70%), kişisel eşyaların öğrenciler tarafından zarar görmesi (20, 2.70%), okul yönetimiyle ciddi çatışmalar yaşama (9, 1.20%), adli soruşturma geçirme (6, .80%) ve öğrencilerden şiddet görme (5, .60%) şeklinde sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği, Risk Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesine ilişkin işlem basamakları ile Risk Formu ve Kişisel Bilgi Formu'na ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır:

İşlem Basamakları

İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği'nin geliştirilme sürecinde aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

- 1.Ölçülecek kavramın tanımlanması:** Bu araştırma kapsamında kavramsal olarak öğretmenlerde koruyucu faktör, öğretmenlerin mesleki amaçlarını gerçekleştirebilmesine ve olumsuz çalışma koşullarının etkilerini en aza indirebilmesine yardımcı olan özellikler şeklinde tanımlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin koruyucu faktör özelliklerinin tanımlanmasında ilgili literatürde öğretmenlerde yılmazlığı açıklayan araştırmalar (Beltman, Mansfield & Price, 2011; Brunetti, 2006; Day, 2012; Day & Gu, 2014; Gu & Day, 2013; Henderson & Milstein, 2003; Kaldı, 2009; Rioli & Savicki, 2003; Sinclair, 2008) temel alınmıştır.
- 2.Ölçme aracının amacının belirlenmesi:** Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek, öğretmenlerin sahip oldukları koruyucu faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır.
- 3.Madde havuzunun oluşturulması:** Madde havuzu oluşturulurken ilk olarak öğretmenlerin sahip olabileceği koruyucu faktör özellikleri, ekolojik yaklaşım bağlamında ilgili alanyazın (Benard, 2004; Bronfenbrenner, 1979; Ungar, 2012; 2013) taranarak incelenmiştir.

İkinci aşamada koruyucu faktörleri değerlendiren ölçme araçları incelenmiştir. Bu aşamada koruyucu faktörler, risk faktörleri, yılmazlık, psikolojik sağlamlık, psikolojik dayanıklılık, kendini toparlama gücü gibi ilişkili kavramlara ilişkin çalışmalar ve bu çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiştir. Bu bağlamda, Wagnild ve Young (1993) tarafından geliştirilen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Baruth ve Carroll (2002) tarafından geliştirilen Bruth Koruyucu Faktörler Envanteri, Connor ve Davidson Yılmazlık Ölçeği (2003), Özcan'ın (2005) Türkçe'ye uyarlamasını yaptığı California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği Lise Versiyonu, Gürkan'ın (2006) geliştirdiği Yılmazlık Ölçeği, Aydoğan, Terzi, Çakır ve Tomar (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuk ve Gençler için Yılmazlık Ölçeği, Arastaman'ın (2011) geliştirdiği Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği, Kaner ve Bayraklı (2010) tarafından geliştirilen Aile Yılmazlık Ölçeği, Friberg ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen, Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Aydoğan (2014) tarafından geliştirilen İlişkisel Yılmazlık Ölçeği, Ryan ve Caltabiano (2009) tarafından geliştirilen ve Savi Çakar, Karataş ve Çakır (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yetişkin Yılmazlık Ölçeği, Tagay ve Demir (2016) tarafından geliştirilen Öğretmenler için Mesleki Dayanıklılık Ölçeği'nden faydalanılmıştır.

Üçüncü aşamada ise öğretmenler ile yapılan görüşmeler aracılığıyla koruyucu faktörler tanımlanmaya çalışılmıştır. 5 sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmış, görüşme yapılacak öğretmenlerin seçiminde daha önce dezavantajlı bölgelerde çalışmış olma, soruşturma geçirme gibi risk faktörlerine sahip olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Öğretmenlere yaşamlarında ne gibi zorluklarla karşılaştıkları ve bu durumlarla nasıl başa çıktıklarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre, yaşamış oldukları güçlükler, bu güçlüklerle başa çıkma yöntemleri, sahip oldukları bireysel özellikler de dikkate alınarak madde yazım süreci gerçekleştirilmiştir. Bu aşamaların tamamlanmasıyla birlikte oluşturulan madde havuzu alanyazına uygun şekilde mantıksal olarak yerleştirilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur.

4.Uzman görüşü: Madde havuzunda yer alan maddelerin kapsam geçerliği, anlaşılabilirliği ve uygunluğu uzman görüşleri ile incelenmiştir. Kapsam geçerliliği, ölçme aracının temsil etme düzeyi hakkında bir karara varma (Tan, 2014, p.188) olarak tanımlanır, bir ölçme aracının maddelerinin ölçülmek isteneni ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir ve uzman görüşüyle değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2012). Bu amaçla bir ölçme ve değerlendirme, iki psikolojik danışma ve rehberlik, bir Türkçe eğitimi ve beş program geliştirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkarılmış bazı maddelerde ise düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin; “öğrencilerime liderlik edebilirim” ve “mesleki becerilerim yönünden kendime güvenirim” maddeleri çıkartılmış, “sınıf yönetimini sağlamakta zorlanırım” yerine “sınıf yönetimini sağlamakta zorluk yaşayabilirim” ifadesi kullanılmıştır. Hazırlanan taslak ölçek 53 maddelik bir forma dönüştürülmüştür.

Ölçekteki maddelerin değerlendirilmesi 7'li likert tipine uygun olarak 1: tamamen katılmıyorum, 2: katılmıyorum 3: az katılmıyorum, 4: ne katılıyorum ne katılmıyorum, 5: az katılıyorum, 6: katılıyorum, 7: tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. 7'li likert tipinin tercih edilmesinde Preston ve Colman'ın (2000) araştırmalarında 2, 3 ve 4 seçenekten oluşan ölçeklerin en düşük, 5 ve 6 seçenekten oluşan ölçeklerin orta, 7-10 seçenekten oluşan ölçeklerin ise en yüksek geçerlik, güvenilirlik ve kullanıcı tercihi değerlerine sahip oldukları belirtilmektedir.

Ölçeğin ne amaçla hazırlandığını içeren bir yönerge ve cevaplama seçenekleri eklenerek taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçek formu ile birlikte Kişisel Bilgi Formu ve öğretmenlerin kendi yaşam alanlarında sahip oldukları risk durumlarını belirlemek üzere Risk Formu öğretmenlere uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, bulundukları okulda kaç yıldır görev yaptıkları soruları yer almaktadır.

Risk Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen Risk Formu'nda mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri risk durumları yer almaktadır. Katılımcılardan karşılaştıkları riskli durumlar var ise onları belirtmeleri istenmektedir. Her bir durumun karşısında onları ne kadar etkilediğini belirtmeleri amacıyla derecelendirme yapılmıştır (1: hiç etkilemedi, 2: az etkiledi, 3: ne etkiledi ne etkilemedi, 4: etkiledi, 5: çok etkiledi).

5.Deneme uygulamasının yapılması: Oluşturulan 53 maddelik taslağın, Kişisel Bilgi Formu ve Risk Formu ile birlikte deneme uygulaması için 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı'nda öğrenim görmekte olan sekiz öğretmenle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcılar ağırlıklı olarak ilköğretim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşme yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür. Öğretmenlerin taslak formu dikkatlice okuyup değerlendirmeleri istenmiş ve önerileri doğrultusunda anlaşılmasında zorluk yaşanan maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin, risk formunda bazı ifadelerin yanına örnekler eklenmiş, “velilerim tarafından takdir görürüm” ifadesi “velilerim tarafından takdir edilirim” şeklinde değiştirilmiştir.

6.Asıl uygulamanın yapılması: Bu uygulama 348 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinin Aydın ili Efeler ilçesi sınırları içerisinde yer alan tüm ilkokullarda gerçekleşmesi hedeflenmiş ve toplamda 21 ilkokula ulaşılmıştır. Bu okullarda görev yapan tüm ilkokul öğretmenlerine yüz yüze ve okul idarecileri aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veri Analizi

Hazırlanan taslak ölçek formu 2017–2018 eğitim öğretim yılı güz yarısında Aydın ili Efeler ilçesinde yer alan ilkokullarda görev yapan 354 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 ve AMOS 22.0 paket programları kullanılmıştır. Eksik, hatalı veya rastgele doldurulduğu tespit edilen 5 ölçek araştırmadan çıkarılmıştır. Eksik veri analizi yapılarak ortalama değer atama yöntemiyle veriler tamamlanmıştır. Veriler üzerinde aykırı değerleri incelemek için puanlar Z puanına çevrilmiştir. Z puanı -3 ile +3 aralığının dışında olan bir değer veri setinden çıkarılmıştır. Toplamda 6 katılımcının araştırmadan çıkarılması sonucu 348 katılımcı ile analizler yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçüt geçerliği için Genel Özyeterlik Ölçeği ile arasındaki pearson korelasyon katsayısı, güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar-test güvenilirliği için iki ölçüm arasındaki pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

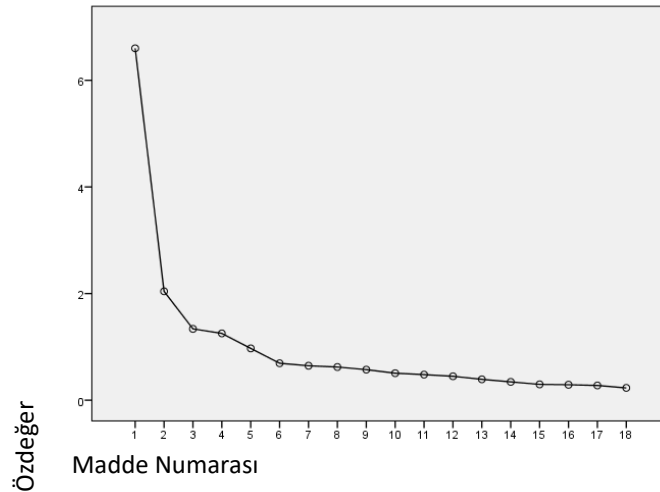
Bulgular

İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği'nin Yapı Geçerliliğine Ait Bulgular

Araştırma örnekleminin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett (Sphericity) küresellik testi ile incelenmiştir. Faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu değerlendirmek için KMO'nun .60'dan yüksek çıkması beklenir. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2012, p.126). Araştırmada elde edilen değerler Kaiser Meyer Olkin = .92, Bartlett's Test of Sphericity= 9799.75, df=1378. p= .00 şeklindedir. Bu bilgiler ışığında elde edilen değerlerin anlamlı olduğu söylenebilir. Araştırmada ortaya çıkan faktörler eksen döndürmesine tabi tutulmuştur. Eksenlerin döndürülmesi sonrasında maddelerin bir faktördeki yükü artarken, diğer faktörlerdeki yükleri azalır. Böylece faktörler, kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulurlar ve faktörler daha kolay yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2012, p.126). Ölçeğe ilişkin faktör yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi ve döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden varimax seçilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinde, en sık kullanılan faktörleşme tekniklerinden biri olan temel bileşenler analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde; faktör yük değerinin, .45 ya da daha yüksek olması, iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması, her bir faktörün öz değerinin en az 1 olması (Büyüköztürk, 2012, p.124-125) dikkate alınmıştır. Bunun yanında, bir faktörün altında yeterli sayıda madde toplanmadığı (m13, m26), maddenin kuramsal olarak uygun olmayan bir boyuta yerleşmesi gerekçesiyle bazı maddeler (m3, m33) ölçekten çıkarılmıştır.

Bu bilgilere dayanarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, yukarıdaki ölçütlere uymayan, anlam ve içerik açısından birbiri ile tutarlı olmayan toplam 35 madde ölçekten çıkarılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 18 maddelik ölçek toplam varyansın % 62.40'ını açıklamakta ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin scree plot grafiği Şekil 1'de yer almaktadır.



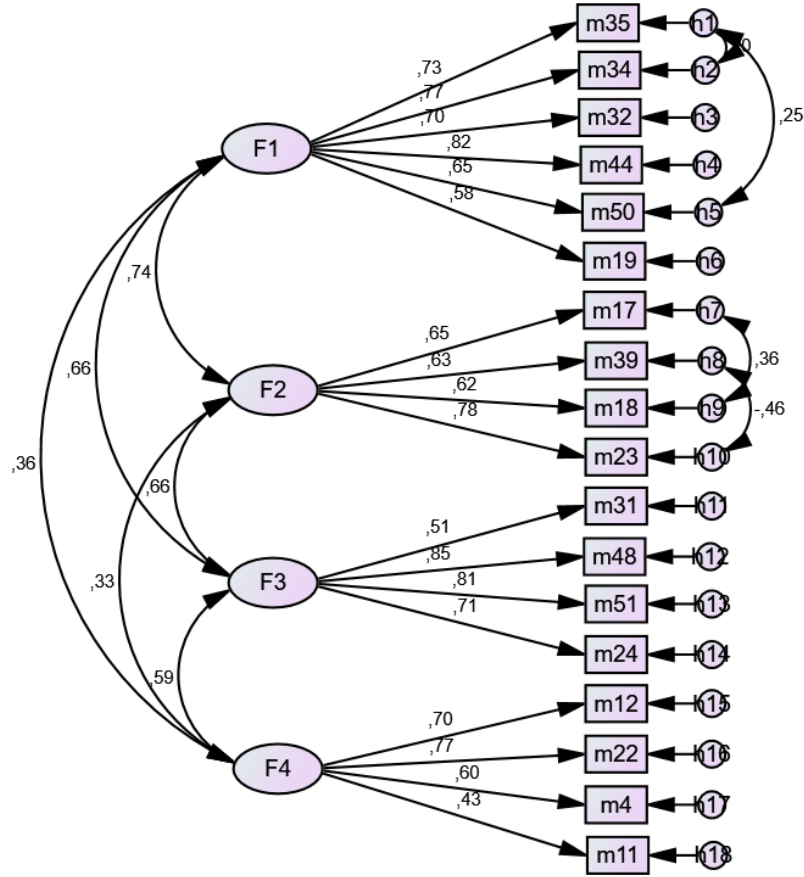
Şekil 1. Scree plot grafiği.

Birinci boyut ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 20.40'ını, ikinci boyut ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 15.07'sini, üçüncü boyut ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 13.90'ını, dördüncü boyut toplam varyansın % 13.01'ini açıklamaktadır. Çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın % 40 ila % 60 arasında olması yeterli kabul edilir (Tavşancıl, 2005). Bu çerçevede, tanımlanan faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu görülmektedir. Faktör yükleri .47 ile .83 arasında yer almaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 4 faktörlü bir yapıya sahip olan ölçekte maddelerin faktörlere dağılımı içerik açısından analize tabi tutulmuş ve uzman görüşleri dikkate alınarak bireysel özellikler, mesleki doyum, kurumsal bağlılık ve yönetsel destek algısı olarak isimlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.*Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular*

Boyutlar	Bireysel Özellikler	Mesleki Doyum	Kurumsal Bağlılık/Aidiyet	Yönetsel Destek Algısı
m35	.83			
m34	.77			
m32	.59			
m44	.79			
m50	.72			
m19	.50			
m17		.79		
m39		.47		
m18		.82		
m23		.64		
m31			.73	
m48			.73	
m51			.73	
m24			.58	
m12				.77
m22				.72
m4				.70
m11				.62
Açıklanan varyans	20.40	15.07	13.90	13.01
Açıklanan toplam varyans: 62.40				

Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen dört faktörlü yapıyı test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan yapıda incelenmesi gereken ilk değer p değeridir. Bu değer manidar çıkması istenmemekle birlikte, p değeri örneklemin veya değişken sayısının fazlalığından dolayı genellikle manidar çıkmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle diğer uyum iyiliği indeksleri incelenmelidir. Kikare değerinin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) oranı incelendiğinde bu oranın 3.54 olduğu görülmüştür. Bu oranın 0-2 arasında olması mükemmel uyuma, 2-3 arasında olması iyi uyuma ve 3-5 arasında olması orta düzeyde (kabul edilebilir) uyuma işaret eder (Çokluk et al., 2010; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). GFI ve CFI değerinin .88, RMSEA değerinin ise .086 olduğu görülmüştür. Bu değerler kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almasına rağmen (Hu ve Bentler, 1999) faktör yapısının daha iyi uyum sağlaması amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Modifikasyon önerileri modelin daha iyi uyum sağlaması için yapılabilecek düzeltmelere ilişkin ipuçları vermektedir (Kline, 2011, Meydan & Şeşen, 2015). Öneriler incelendiğinde kuramsal yapıya uygun olarak; birinci faktör altında yer alan bazı maddelerin hata terimleri arasında (h1 ve h2, h1 ve h5) ve ikinci faktör altında yer alan bazı maddelerin hata terimleri arasında (h7 ve h9, h8 ve h10) düzeltme önerileri ortaya çıkmış ve düzeltme işlemleri yapılmıştır. Yenilenen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört boyutlu yapı Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2. Doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan modele ilişkin değerler incelendiğinde maddeler ile ilişkili oldukları faktörler arasındaki korelasyon değerlerinin .43 ile .85 arasında değiştiği görülmüştür. Modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri (Bayram, 2013; Byrne, 1998; Çokluk et al., 2010; Hooper et al., 2008; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996; Schumacker & Lomax, 2010; Tabachnick & Fidell, 1996) Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları.

İstatistikler	Mükemmel uyum	İyi uyum	Modifikasyon Öncesi Değerler	Modifikasyon Sonrası Değerler
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 < \chi^2 /sd \leq 3$	3.54	2.95
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.08	.07
GFI	$.95 \leq GFI$	$.90 \leq GFI$	.88	.90
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.84	.85
IFI	$.95 \leq IFI$	$.90 \leq IFI$	.88	.91
CFI	$.95 \leq CFI$	$.90 \leq CFI$	.88	.91

Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen modelin p değeri .00 düzeyinde manidardır. Modele ait χ^2 /sd oranı 2.95 ($368.91/125 = 2.95$) olarak bulunmuştur. Bu çerçevede χ^2 /sd oranının 3'ün altında olması nedeniyle uyumun iyi olduğu ifade edilebilir. RMSEA incelendiğinde .07 düzeyinde bir uyum indeksi elde edilmiştir. RMSEA'nın .08'den küçük olması nedeniyle uyumun iyi olarak değerlendirilmesi mümkündür (Çokluk et al., 2010). GFI değerinin .90 olması iyi uyuma, AGFI değerinin .85 olması kabul edilebilir düzeyde uyuma işaret etmektedir (Kline, 2011; Schumacker & Lomax, 2010). IFI ve CFI değeri .91 olarak hesaplanmış olup uyumun iyi olduğu görülmektedir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011).

İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği'nin Ölçüt Geçerliliğine Ait Bulgular

Ölçüt geçerliğini sınamak amacıyla Aypay'ın (2010) Türkçe'ye uyarlamasını yaptığı Genel Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Genel Özyeterlik ölçeği ile ilişkisi incelenmiştir. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği ile Genel Özyeterlik Ölçeği arasındaki korelasyon değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği ile Genel Özyeterlik Ölçeği Arasındaki Korelasyon Değerleri.

	Bireysel Özellikler	Mesleki Doyum	Kurumsal Bağlılık	Yönetsel Destek Algısı	Koruyucu Faktör Ölçeği Toplam
Genel Özyeterlik Ölçeği	.44*	.23*	.18*	.22*	.35*

* $p < .01$

İki ölçeğin ortalama puanları arasındaki pearson korelasyon katsayısı $r = .35$, $p < .01$ manidar bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin Genel Özyeterlik Ölçeği ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Boyutlar arasında en yüksek ilişkinin ölçeğin bireysel özellikler alt boyutuyla ($r = .44$, $p < .01$) olduğu görülmüştür. Mesleki doyum alt boyutuyla $r = .23$, $p < .01$, kurumsal bağlılık alt boyutuyla $r = .18$, $p < .01$ ve yönetsel destek algısı boyutuyla $r = .22$, $p < .01$ olmak üzere pozitif yönde, düşük ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70-1.00 arasında olması yüksek, .70-.30 arasında olması orta, .30-.00 arasında olması düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği'nin Güvenirliğine Ait Bulgular

Ölçeğin iç tutarlılığını hesaplamak amacıyla toplam ve alt boyutların Cronbach Alpha değerleri ile madde toplam puan katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .87, ilk alt boyut için .86, ikinci alt boyut için .74, üçüncü alt boyut için .78, dördüncü alt boyut için .72 olarak hesaplanmıştır. Her bir maddenin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu incelendiğinde .33 ile .67 arasında değiştiği görülmüştür. Madde toplam puan korelasyonu ile ilgili olarak .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012, p.183).

Ölçeğin ilk uygulandıktan dört hafta sonra 38 öğretmene yeniden uygulanması sonucu bu iki teste ilişkin test tekrar test güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu katsayının .80'in üzerinde olması daha esnek olarak, 70'in altına düşmemesi beklenir (Alpar, 2010). İki uygulama arasında alt boyutların pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde, birinci alt boyut için .96 ($p < .01$), ikinci alt boyut için .98 ($p < .01$), üçüncü alt boyut için .94 ($p < .01$) ve dördüncü alt boyut için .97 ($p < .01$) olduğu görülmüştür. Böylece kişilerden elde edilen bulguların geçen zamana nazaran tutarlı olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle elde edilen ölçeğin yeteri derecede güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları ölçeğin ilkökul öğretmenlerinin sahip olduğu koruyucu faktörleri belirlemede kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçek 18 maddeden oluşmakta olup 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler bireysel özellikler (mesleki benlik algısı ve yeterlik algısı), mesleki doyum, kurumsal bağlılık/aidiyet, yönetsel destek algısı olarak isimlendirilmiştir. Ölçek 1 (tamamen katılmıyorum) ve 7 (tamamen katılıyorum) şeklinde derecelendirilen 7'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölkten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 126'dır. Boyutlara ilişkin madde örnekleri Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6.

Ölçeğe İlişkin Örnek Maddeler.

Bireysel Özellikler: Mesleki Benlik	Yeteneklerime güvenirim. (madde 44)
Algısı ve Yeterlik Algısı	Sahip olduğum özellikleri beğenirim. (madde 50)
Mesleki Doyum	Seçtiğim mesleğin kişilik özelliklerime uygun olduğuna inanırım. (madde 17)
	Seçme şansını verilse yine aynı mesleği seçerim. (madde 39)
Kurumsal Bağlılık/Aidiyet	Kendimi çalıştığım okula ait hissederim. (madde 24)
	Okulumda kendimi huzurlu hissederim. (madde 51)
Yönetsel Destek Algısı	Okul yönetiminden kendimi geliştirebilecek geri bildirimler alırım. (madde 4)
	Okulumda görev dağılımı yapılırken adil davranıldığını hissederim. (madde 12)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin sahip olduğu koruyucu faktörleri belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapı sergilediği sonucu elde edilmiştir. Bu faktörler; bireysel özellikler (mesleki benlik algısı ve yeterlik algısı), mesleki doyum, kurumsal bağlılık/aidiyet ve yönetsel destek algısı olarak isimlendirilmiştir. Benzer ölçme araçları incelendiğinde; Güran'ın (2006) geliştirdiği Yılmazlık Ölçeği'nde güçlü olma, girişimci olma, iyimser olma, ilişki kurma, öngörü, amaca ulaşma, lider olma ve araştırmacı olma olmak üzere 8 faktörlü bir yapı elde ettiği görülmektedir. Baruth ve Carroll'ın (2002) geliştirdiği Bruth Koruyucu Faktörler Envanteri'nde uyumlu kişilik, destekleyici çevre, az stres faktörleri, dengeleyici deneyim olmak üzere dört koruyucu faktör yapısı ortaya çıkmıştır. Basım ve Çetin (2011) tarafından uyarlanan Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, kendilik algısı, gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçek yapısında ortaya çıkan bireysel özellikler (mesleki benlik algısı ve yeterlik algısı) boyutu öğretmenlerin okulda yaşadığı zorlanmalar ve güçlükler ile başa çıkabilmelerinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok araştırmada bireysel özelliklerin bireylerin yılmazlığını artırmada önemli bir role sahip olduğundan bahsedilmekte ve özyeterlik, problem çözme becerileri, sosyal yeterlilik gibi bireysel özelliklerin koruyucu faktör özelliği gösterdiği ifade edilmektedir (Benard, 2004; Güran, 2006; Henderson & Milstein, 2003; Masten, Best & Garmezy, 1990). Öğretmenlerin mesleğe yönelik yeterlik algısı da öğretmen yılmazlığını artırmaya yönelik koruyucu faktör olarak işlev görmektedir (Day & Gu, 2014; Howard & Johnson, 2004). Öğretmenliğe ilişkin yüksek yeterlik algısı ve öğretmenlik becerilerine yönelik özgüvene sahip olmanın da öğretmen yılmazlığında önemli bir rolü olduğu belirtilmektedir (Mansfield, Beltman, Price & McConney, 2012). Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998), objektif bir değerlendirmeye göre etkili olsun veya olmasın, öğretmenler, etkili öğretmenlik becerilerine sahip olduklarına inanırlarsa mesleki yeterlik algılarının ve mesleğe bağlılıklarının daha güçlü olduğunu savunmaktadırlar.

Ölçeğin diğer alt boyutu mesleki doyum olarak karşımıza çıkmaktadır. Stanford (2001) yılmaz öğretmenlerin mesleki doyumları yüksek, çevresindeki insanlardan destek alabilen bireyler olduğunu belirtmektedir. Youssef ve Luthans'a (2007) göre de, yılmazlıkla mesleki doyum arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleğinde ve aile yaşamında doyum sağlayıcı ilişkiler kurabilmeleri, yaşamdan keyif almaları ve geleceğe umutla bakmaları yılmaz bir birey özelliği taşımaları için önemlidir (Irmak & İzgar, 2015). İş doyumunu yüksek olan öğretmenler çalışma ortamlarında olumlu bir sınıf iklimine sahiptir ve zorlu durumlarla daha kolay başa çıkabilmektedir (Grayson & Alvarez, 2008).

Ölçeğin diğer alt boyutu olan kurumsal bağlılık/aidiyet özelliğinin koruyucu faktör işlevi gördüğü görüşü çeşitli araştırmalarda desteklenmektedir. Bu çalışmalar bireylerin yılmazlığı ile kurumsal bağlılıkları arasında aynı yönlü ve anlamlı ilişkinin bulunduğunu ifade etmektedir (Genç, 2014; Howard & Johnson, 2004; Yelboğa, 2006; Youssef & Luthans, 2007). Yılmaz bireylerin karşılaştıkları stresli durumlarla daha kolay başa çıkabilecekleri, görev yaptıkları kurumlara bağlılık hissinin de yüksek olacağı savunulmaktadır (Çetin & Basım, 2011).

Ölçekte ortaya çıkan bir diğer faktör yapısı ise yönetsel destek algısıdır. Birçok araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda meslektaşlarıyla ve yönetimle destekleyici ilişkiler içerisinde olmalarının mesleki yaşamlarını kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu vurgusu yapılmaktadır (Brunetti, 2006; Gu & Day, 2013; Riolli & Savicki, 2003; Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart & Smees, 2007). Howard ve Johnson (2004) çalışmalarında, öğretmenlerin destekleyici ilişki kurdukları meslektaşlarıyla yalnızca sorunlarını değil, aynı zamanda yaşam deneyimlerini de paylaştıklarını, bunun da kendilerini gün içinde rahatlatmış hissetmelerini, stresle daha kolay başa çıkabilmelerini sağladığını belirtmektedirler. Tait (2008), sosyal ve duygusal destek ile iletişim becerilerinin stresin olumsuz etkilerini en aza indirmek ve yılmazlığı geliştirmek için büyük öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Sezgin (2012), öğretmenlerin karar süreçlerine katılmalarını sağlayan, güvene dayalı, işbirliği ile desteklenen bir okul ortamında öğretmenlerin daha yüksek düzeyde yılmazlık gösterebileceğini belirtmektedir.

Ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla ölçeğin Genel Özyeterlik ölçeği ile ilişkisi incelenmiş ve ölçeğin Genel Özyeterlik Ölçeği ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boyutlar arasında en yüksek ilişkinin bireysel özellikler alt boyutuyla olduğu görülmüştür. Özyeterliğin koruyucu işlevi olan bireysel bir özellik olması dolayısıyla bireysel özellikler alt boyutuyla daha yüksek ilişki vermesi beklenen bir sonuçtur. Ölçüt geçerliği için Genel Özyeterlik Ölçeği'nin kullanılmasının nedeni, pek çok araştırmada özyeterliğin koruyucu faktör işlevi gördüğü ve yılmaz bireylerin özyeterliliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Benard, 2004; Castro, Kelly & Shih, 2009; Gizir, 2004; Güran, 2006; Henderson & Milstein, 2003; Masten, 2014; Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy & Ramirez, 1999; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Tait, 2008; Terzi, 2008)

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin analizler incelendiğinde Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .87, test tekrar test güvenilirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak elde edilen ölçme aracının, öğretmenlerin sahip oldukları koruyucu faktörleri belirlemeye yönelik olarak kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Karşılaşılabilecekleri olumsuzluklara rağmen öğretmenler ve eğitim verdikleri öğrenciler arasındaki iletişimin sağlanması, eğitimin başarılı bir şekilde sürdürülmesi ve öğretmenlerin mesleki performanslarının yüksek olmasında öğretmen yılmazlığının önemli bir işlevi olduğu düşünülmektedir (Ocak & Güler, 2017). Bireylerin yılmazlığı ilgili alanyazında da bahsedildiği gibi bireysel, ailesel ve çevresel pek çok faktörden etkilenmektedir. Öğretmenlerin yılmazlığının artmasında sahip oldukları bireysel ve mesleki koruyucu faktör özellikleri önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu özelliklerinin belirlenmesinde geliştirilen ölçme aracından yararlanılabilir. Öğretmenlerin koruyucu faktör özelliklerini ve yılmazlığını artırıcı programların geliştirilmesi, öğretmenleri güçlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve bu programlar ile çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesinde geliştirilen ölçme aracının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar için Öneriler

Bu çalışma Aydın ili Efeler ilçesinde yer alan ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenleriyle yürütülmüştür. Geliştirilmesi planlanan ölçme aracının geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi aynı örnekleme gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen geçerlik ve güvenilirlik sonuçları çalışmanın yürütüldüğü örnekleme sınırlıdır. Farklı branşlarda ve farklı çalışma koşullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülecek çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yenilenmesi, öğretmenlerin sahip olduğu koruyucu faktör özelliklerinin ve öğretmen yılmazlığının kavramsal yapısının anlaşılmasına, ölçme aracının kullanılabilirliğinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlere ulaşmada yaşanan zorluk çalışmanın diğer sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada Aydın ili Efeler ilçesinde yer alan tüm ilkokullara ulaşmaya çalışılmış ve 21 ilkokulda yaklaşık olarak beş yüz form ilkokul öğretmenlerine dağıtılmıştır. Öğretmenlerin bir kısmından yüz yüze uygulama yapılarak anında yanıt alınmış, bir kısmına okul idarecileri aracılığıyla ulaşılmıştır. Her iki durumda da formların bir kısmı yanıtsız olarak geri dönmüştür. Öğretmenlerle yürütülmesi planlanan çalışmalarda öğretmenlerin katılımını teşvik etmek çalışmaların verimliliğini artırmada yararlı olabilir. Son olarak, veli ve öğrenci ilişkileri öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen önemli bir boyut olarak görülmekle birlikte ölçekte bu özelliği ölçmeye yönelik bir boyut ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle geliştirilecek ölçme araçlarının paydaş ilişkileri boyutuna odaklanması önerilebilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden türetilmiştir. Bu çalışma XV. European Conference on Social and Behavioral Sciences'ta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

- Alpar, R. (2010). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay.
- Altinkurt, Y., Türkkaş Anasız, B. & Ekinci, C. E. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 79-96.
- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel lise ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Unpublished doctorate dissertation, Ankara University, Ankara.
- Aydoğan, D. (2014). *Çiftlerde ilişkisel yılmazlığın ebeveynlik stresi, ilişkisel başa çıkma, ilişkisel profesyonel yardım arama ile ilişkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi University, Ankara.
- Aydoğan, D., Terzi, Ş., Eşici, H. & Tomar, İ. H. (2012). Validation of resilience scale for Turkish youth and adults. *33rd International Conference of the Stress and Anxiety Research Society*, Palma de Mallorca.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği' nin GÖYÖ Türkçe' ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Baruth K. E. & Carroll J. J. (2002). A formal assessment of resilience: The Baruth Protective Factors Inventory. *The Journal of Individual Psychology*, 58(3), 235-244.
- Basım, H. N. & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları* (2nd ed.). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185-207.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812-825.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Castro, A. J., Kelly, J. & Shih, M. (2009). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629.
- Coleman, J. & Hagell, A. (2007). Nature of risk and resilience in adolescent. In Coleman and Hagell (Eds) *Adolescence, risk and resilience against the odds* (pp. 1-17). U.K: John Willey and Sons Ltd. (Ebook).
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (cd-risc). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, F. & Basım, H. N. (2011). Psikolojik dayanıklılığın iş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarındaki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 79-94.
- Danış, M. Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Aile ve Toplum*, 3(9), 45-53.
- Day, C & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. London and New York: Routledge.
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26.
- Doğan, S. & Kılıç, S. (2008). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29, 37-61.
- Dryden, J., Johnson, B., Howard, S. & McGuire, A. (1998). *Resiliency: A comparison of construct definitions arising from conversations with 9 year old-12 year old children and their teachers*. Annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. ERIC document ED 419 214.
- Fraser, M. W. (1997). *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. Washington, DC: NASW Press.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H. & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods Psychiatric Research*, 12(2), 65-76.
- Genç, A. (2014). *Psikolojik dayanıklılığın örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkisi: Görgül bir araştırma*. Unpublished master's thesis, Başkent University, Ankara.

- Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty*. Unpublished doctorate dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Gizir, C. A. & Aydın, G. (2006). Psikolojik sağlık ve ergen gelişim ölçeğinin uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Goldstein, S. & Brooks, R. B. (2005). Why study resilience. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds), *Handbook of resilience in children* (pp. 3-15). NY: Springer.
- Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349–1363.
- Gu, Q. & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Ankara University, Ankara.
- Haynes, N. M. (2005). *Personalized leadership for effective schooling*. Retrieved June 23, 2017, from www.atdp.berkeley.edu/haynes_keynote_04.ppt.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). Resiliency in schools: Making it happen for students and educators. California, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hjemdal, O. (2007). Measuring protective factors: The development of two resilience scales in Norway. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16, 303-321.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Irmak, M. & İzgar, H. (2015). Matematik öğretmenlerinin yılmazlık düzeyleri üzerine bir inceleme. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 446-459.
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3), 349–360.
- Kaner, S. & Bayraklı, H. (2010). Aile Yılmazlık Ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 11(2), 47-62.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırmoğlu, H., Yıldırım, Y. & Temiz, A. (2010). İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 4(1), 88-97.
- Kiplinger, V. L. & Harper Browne, C. (2014, September). Parents' assessment of protective factors: User's guide and technical report. Washington, DC: Center for the Study of Social Policy.
- Kline, R. B. (2011), *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz and J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: positive life adaptations* (pp. 179-224). New York: Plenum Publishers.
- Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-49.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A. & McConney, A. (2012). Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In: Wang M. C. and Gordon E. W. (Eds.). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Masten, A. S. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in development*. New York: Guilford Press.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E. & Reed, J. M. G. (2007). Resilience in development. In: Lopez S. J. and Snyder C. R. (Eds). *Handbook of positive psychology* (pp. 117-131). Oxford, England: Oxford University Press.
- Masten, A. S. Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. & Ramirez. M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.
- Masten, A., Best, K. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Ocak, M. & Güler, M. (2017). Psikolojik sermayenin tükenmişlik üzerine etkisi: Görgül bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 49, 117-134.
- Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması*. Unpublished master's thesis, Ankara University, Ankara.
- Patterson, J. H., Collins, L. & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3-11.
- Pinheiro, P. S. (Ed.). (2006). *World report on violence against children*. United Nations Secretary-General's Study on Violence Against Children. Retrieved from <https://www.unicef.org/violencestudy/reports.html>.
- Preston, C. C. & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: Reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104, 1-15.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S. & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39.
- Richman, M. J. & Fraser, M. W. (2001). *The context of youth violence: Resilience, risk and protection*. London: Praeger.
- Rioli, L. & Savicki, V. (2003). Information system organizational resilience. *Omega*, 31(3), 227-233.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598- 611.
- Rutter M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: Rolf J., Masten A. S., Cicchetti D., Nuechterlein K. H., Weintraub S. (Eds). *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-224). Cambridge; New York.
- Ryan, L. & Caltabiano, M. (2009). Development of a new resilience scale: The resilience in midlife scale. *Asian Social Science*, 5(11), 39-51.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701.
- Savi Çakar, F., Karataş, Z. & Çakır, M. A. (2014). Yetişkin Yılmazlık Ölçeği: Türk kültürüne uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 22-39.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Third Edition. New York, NY: Routledge.
- Schwab, R. L. (2001). Teacher burnout: Moving beyond "psychobabble". *Theory Into Practice*, 22, 21-27.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-493.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Stanford, B. H. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 75-87.
- Strumpfer, D. (2001). Psychometric properties of an instrument to measure resilience in adults [Electronic version]. *South African Journal of Psychology*, 3(1), 36-44.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper Collins.
- Tagay, Ö. & Demir, K. (2016). Öğretmen adayları için Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1603-1620.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.
- Tan, Ş. (2014). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2nd ed.). Ankara: Nobel.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini Toparlama Gücü Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-84.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Ungar, M. (Ed.) (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York, NY: Springer.
- Ungar, M. (2013). Resilience after maltreatment: The importance of social services as facilitators of positive adaptation. *Child Abuse and Neglect*, 37, 110-115.
- Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence is a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 779-797.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Wolin, S. J. & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families arise above adversity*. New York, NY: Villard.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 196-217.
- Youssef, C. M. & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.

Didactic in Continental European pedagogy: An analysis of its origins and problems

Sümer Aktan ^{*a}, Harun Serpil ^{**b}

^a Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education, Balıkesir/Turkey

^b Anadolu University, School of Foreign Languages, Eskişehir/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2018.006

Article History:

Received 27 April 2018
Revised 07 June 2018
Accepted 21 June 2018
Online 30 June 2018

Keywords:

Didactic,
Humanist pedagogy,
Continental Europe,
Curriculum.

Article Type:

Review

Abstract

The aim of this study is to describe, in a historical and philosophical context, the foundations and developmental lines of a tradition defined as curriculum science or “didactic” in Continental Europe, particularly in Germany and Scandinavia. The principal aim here is introducing a theoretical approach based on a different philosophy, in addition to the techno-scientific Anglo-American theoretical approach. Didactic tradition has been of particular interest for curriculum researchers especially in the past two decades. With such an interactive focus, this paper is divided into four sections. Because this paper traces historical and philosophical pathways of inquiry, its research method is purely qualitative, based on document analysis. The findings of this analytical study are expected to contribute to the wider recognition of a philosophical-pedagogical tradition, which has not hitherto been paid much attention in Turkey.

Kıta Avrupası pedagojisinde didaktik: Temelleri ve problemleri üzerine bir inceleme

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2018.006

Makale Geçmişi:

Geliş 27 Nisan 2018
Düzeltilme 07 Haziran 2018
Kabul 21 Haziran 2018
Çevrimiçi 30 Haziran 2018

Anahtar Kelimeler:

Didaktik,
Hümanist pedagoji,
Kıta Avrupası,
Öğretim Programı.

Makale Türü:

Derleme

Öz

Bu çalışmanın amacı, Kıta Avrupası ve özellikle Almanya ve İskandinav ülkelerinde öğretim bilimi veya didaktik olarak tanımlanan bir geleneğin temellerini ve gelişim çizgisini tarihsel ve felsefi bağlam içinde betimlemektir. Araştırmanın hedef kitlesi program teorisi alanında çalışanlardır. Anglo-Amerikan teknik bilimsel teorik yaklaşımın yanında farklı bir felsefeye dayalı, farklı bir teorik boyutun tanıtılması esas amaçtır. Didaktik gelenek eğitim programları ve öğretim alanında özellikle son yirmi yıllık zaman diliminde dikkatleri çeken bir araştırma konusudur. Bu etkileşimli bağlam içerisinde çalışma dört parça halinde kurgulanmıştır. Çalışma tarihsel ve felsefi bir bağlamı izlediği için nitel araştırma geleneği içinde doküman analizine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın bulgularının Türkiye’de çok üzerinde durulmayan bir felsefi pedagojik geleneğin tanınmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

* Author: saktanus@gmail.com

** Author: hserpil@anadolu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2938-7782>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6293-9385>

Introduction

Considering its usage in the Turkish and English contexts, the word “didactic” does not seem to have any positive connotations. Expressing an interaction based on a certain discipline between the teacher and the student, this word is often used negatively in the literature of education research (Kansanen, 1995; Westbury, 2000). As the dominant paradigm in the field of curriculum and instruction, an Anglo-American perspective appears to dictate the definition of almost all concepts (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 2008; Tahirsylaj, 2017). However, especially in the context of the internationalization of curriculum studies, attempts to determine new and different perspectives seem to be gaining ground as well. For example, the re-conceptualization which began to develop at the beginning of the 1970s, the Neo-Marxist curriculum analyses, critical theory, and poststructuralist curriculum thought, can be given as some examples for these new perspectives. In addition to these diverse perspectives emerging in the curriculum theory, approaches that are developed in relation to different philosophical traditions addressing the paradigm of curriculum and instruction from different angles, especially with regards to the internationalization of curriculum studies have drawn attention. As such, the didactic tradition dominant in the Continental Europe and Scandinavian educational thought has been carefully studied as a new venue of research in the field of curriculum and instruction (Deng, 2015, 2016; Gundem, 2000; Kansanen, 1995; Künzli, 1998, 2013; Kruger, 2008; Westbury, Hopmann & Riquarts, 2000). What is the meaning of this concept attracting such considerable attention in the field of curriculum and instruction? What does “didactic” really mean and how does it differ from the Anglo-American curriculum paradigm? When the root and philosophical context of the word “didactic” is examined, it becomes clear that it is an important conceptual approach that directs the teaching process. It can be described both as a science that comprises all the variables of the learning and teaching process including the formal / informal dimension (Dolch, 1965 cited in Gundem, 2000), and as a method used for the formation of the new generations through education. The origins of this word can be traced back to the ancient Greek word “didaskein/didaskio” meaning “to be a teacher” or “to teach” (Antel, 1952; Hopmann, 2007). Over time, this meaning has expanded to include more comprehensive and detailed connotations. When the evolution of this concept is examined, it can be seen that there is a certain meaning attached to it that has been developing since the time of Plato and Aristotle, expanded by Thomas Aquinas, Hugh of Saint Victor, Quintilianus, Comenius and Racinus. In particular, the *Didaktika Magna* written by Comenius was the first systematic work on the subject published in Europe (Hopmann, 2007). Unlike his predecessors, Comenius conceptualized “didactic” as the sequencing of the education process. More recently, in addition to the contributions made by some German educators like Salzmann and Basedow, Herbart has also made remarkable contributions to the development of didactic by following in the footsteps of Swiss educator Pestalozzi. However, the development of a philosophical approach to the didactic perspective, and thus the birth of a rich philosophical socio-pedagogical orientation has become possible only through Wilhelm Dilthey’s humanist pedagogy. The theoretical framework of our study is this humanist pedagogy [Geisteswissenschaftliche Padagogik]. This paper is outlined as a four distinct yet interrelated sections. The first part describes the historical development of didactic. The second part focuses on the contributions made by Herbartian pedagogy to didactic. The third section discusses the concept of “Bildung” and its contributions to the didactic perspective in its Diltheyan sense. The fourth part compares the Anglo-American Curriculum and instruction perspective with that of the didactic.

Research on Didactic in Turkey

Studies on didactic issues in Turkey focus largely on teacher training and teaching processes. In other words, they mostly pertain to subject-specific teacher education and the teaching processes of all the subjects. Regarding the studies that focus on didactic in the context of teacher education, Baki (2010) analyzes didactic in terms of subject-specific teaching competencies. He underscores the importance of didactic in teaching subjects, and the relationship between teacher education and subject teaching. However, his study does not include any discussion of the historical or philosophical contexts, but instead merely focuses on a particular instructional context. In their study, Yıldırım and Vural (2014) focus on the problem of teacher training and pedagogical formation (teaching certification), in which didactic is mentioned only once. Under the title “Finnish Model in Teacher Training,” the authors mention didactic as part of Finnish teachers’ pre-service training. The historical, social and philosophical aspects of didactic are not discussed in this study either. Gök and Erdoğan’s (2017) study adapted the didactic situations theory to the field of mathematics teaching, as one strand of the field of general didactics for subject teaching. The subject didactics, one of the two main aspects of didactics, is a study of different approaches to the teaching of any academic subject. Their study does not

touch upon the philosophical and historical evolution of didactic either. Another similar study on the theory of didactic situations was conducted by Baştürk Şahin, Şahin and Tapan Broutin (2017), who used didactic only as an approach to teach a subject (mathematics), and did not include any discussions of the developmental process or historical background of didactic. In the research conducted by Yurdatapan and Şahin (2012), "didactic transformation theory" was used in the evaluation of teacher knowledge, and the reflection of the transposed didactic approach, a dominant approach in the French didactic tradition, is emphasized in subject teaching. An overall analysis of the didactic research literature in Turkey thus indicates that didactic is mostly used to carry out research on subject teaching or content knowledge, but no conceptual framework is provided about what didactic really is. Therefore, the current study is expected to fill this extant gap in the Turkish research literature.

Method

This is a qualitative study that examines the development and origins of didactic in continental Europe. Qualitative research is generally used for an in-depth study of the facts or phenomena. It aims to describe the historical roots of didactics and its development in a philosophical context. The main data source for this study is the related literature. The literature was analyzed via document analysis, which is a qualitative research method used in analyzing the relevant literature with specific techniques. The method of document analysis involves the collection of data from written materials containing information on the cases or phenomena targeted for investigation in a form suitable for the purpose of research (Yıldırım and Şimşek, 2008). For document analysis, the literature regarding the specific research problem is of great importance. Obtaining the related literature according to the purpose of the problem is the first step in document analysis. The books included in the literature used in this study were obtained by accessing as many original copies as possible, and certain parts of the works without accessible original copies were used as they pertain to the research problem. Although indexed journals were preferred as the sources for the cited articles, some web pages were also utilized. The article searches were based on keywords, and the full-length articles cited in the bibliographies of the key didactic books were obtained from various university databases. In the research process, a literature review regarding the research problems was carried out and the necessary resources were categorized. Each resource was critically read and coded vis-à-vis the research problems. The notes classified according to the coding were then used in the analysis of each problem. In the document analysis, it was first tested whether the obtained literature was related to the problems of the research in order to ensure its reliability and validity. In this process, researchers explored the sources separately, and sought a consensus on the adequacy of the obtained literature sources. In addition, agreement on the code and the themes revealed by the research problems was sought. Further consensus was also ensured for the notes taken about the literature regarding their relevance to the research problems. The research problems of this study are the following: (1) What trajectory has didactic followed in the historical continuity? (2) What are the contributions made by Herbartian pedagogy to didactic? (3) How have the relationships of the humanist pedagogy with didactic developed? (4) What are the similarities and differences between the Didactic tradition and the Anglo-American curriculum thought? Our study was designed to answer these four questions.

The Evolution of Didactic

Hopmann (2007) proposed a conceptual framework that clearly defines the historical evolution of didactic. According to this framework, the historical development of didactic was driven by three main concepts which are ordering, sequencing and selection. The first step in the development of didactic concerns the question of how to determine the order of the subjects to be taught. In other words, how should the subject be systematized, and what kind of order should be followed in its presentation to the student? This specific meaning of the concept is found in the texts by Plato and Aristotle of the Ancient Greece. In the dialogue called "Meno," Socrates explains how to solve a geometry problem to a slave. In their dialogue, the only thing Sokrates does is asking the slave meaningful questions that progress in a certain order. Each answer given to a question raises another question. While the point made by Socrates here demonstrates the epistemology of the idealist philosophy, it actually underlines the key dimensions of the teaching process (Jarvis, 2006). When didactic is approached from Socrates' perspective, the primary role of the teacher is initiating and facilitating the interaction between the learner and the content. The content becomes meaningful through the questions asked by the teacher during the learning process. With its origins in the Ancient Greece, how was the didactic approach transferred to Europe?

The heritage of the ancient Greek civilization was transferred to Europe by the Islamic world (Gutas, 1999; Hodgson, 1974; Makdisi, 1981). In this transfer process, Europe learned about the ancient Greek classics, but more importantly, it was introduced to the cultural contributions made by the Arab-Andalusians. This heritage played a significant role in Europe's rise out of its Dark Age (Saliba, 2007). Naturally, European thinkers were influenced by the Islamic civilization's view of learning and teaching. This influence bears the marks of some important Middle Age philosophers' perspectives on the teaching process. In other words, didactic became a problem of European philosophers in the middle ages. For these philosophers who taught Dominican and Franciscan schools of thought in the monasteries, didactic played a key role in allowing them to grasp some difficult and ambiguous issues. One of these philosophers, Hugh of Saint Victor, was one of the first to study didactic. Hugh describes the teaching process as a disciplined action and emphasizes that learning can take place only through a disciplined process in a disciplined environment (Hopmann, 2007; Roest, 2000; Rorem, 2009). Another Catholic philosopher, Thomas Aquinas, developed Hugh's thoughts further. In his work titled "Summa Theologica," he underscores the importance of the learner's active role in the learning process, and defines the teacher as a person helping the student in this process (Copleston, 1962; DeWulf, 1959).

The second step in the evolution of didactic is sequencing, which appeared during the reform era in Europe. After the Renaissance, especially after the struggle with the church, the events that took place during the reform era caused the didactic to acquire a new dimension. The bloody fights against the Catholic Church brought a major breakthrough in terms of the spread of Protestantism. A more important development than this spread of Protestantism was the quest that began in the field of education and social welfare (Lindberg, 2010). The most important result of this quest was the debate about the nature of the teaching process. Obviously, the thinker who made the most significant contribution to the didactic thinking of the reform era is Comenius. This Protestant pastor of the Czech Republic, who lived between 1592 and 1670, is perhaps one of the greatest thinkers leaving an indelible mark on the history of pedagogy and didactic. For Comenius, who lived in Europe in a time of a rapid pace of reform, schools were vitally important for the happiness of society and for the development of Christianity. For Comenius, who saw education as the main driver of social development, the most urgent problem was the inefficient and useless education delivered at schools. The most important dilemma of this useless education was the teaching methods. If reforms could be made in methods, schools could be the places where the light would shine and dissipate the darknesses. As a first step in solving these problems, he wrote a course book. It is possible to find the earliest foundations of didactics in this work bearing the name of *Orbis Sensualium Pictus*. In this book, with short stories, Comenius gradually introduces the world to young children. Written by him later, and elaborating on the pedagogical principles of "from closer to farther" and "from known to unknown," which are used in teaching even today, *Didactica Magna* is one of the pioneering books explaining the basic principles of didactic (Leek, 2011; Lukaš & Munjiza, 2014). Comenius describes his own didactic system in terms of the interrelationship among three Latin concepts: Omnes, omnia and omnino (Siljander & Sutinen, 2012). Omnes [Everybody] signifies the school system. Beginning from childhood, a graded education system must be designed for everybody. Thus, Omnes means "an individual to be educated." Omnia means knowledge [everything or all kinds of information]. It is only possible for individuals to be enlightened if they have knowledge. Omnino [with all perceptions] refers to the method (Gundem, 1992; Menck, 2014). Therefore, the relationship between the teacher and the learner is built through knowledge forms the basis of didactic. In this relationship, Comenius views sequencing as the key concept. The presentation of information to the learner in small pieces and in stages is the essence of Comenian didactic. Comenius states the basic aims of didactic as follows:

The following must be the primary purposes of our education: finding a teaching method whereby teachers teach less but learners learn more, and turning the schools into the environments where instead of noisiness, reluctance, and waste of effort more pleasant time and a definite development prevail. In this way, the Christian community can be redeemed from the darkness, confusion, and disorder, and reach light, peace, and order (Comenius, 1907, p.5).

The third step in the evolution of didactic is selection. Didactic constitutes the basis of what to teach students. However, didactic did not have this meaning until the end of the 18th century and the beginning of the 19th century. The Seven Year Wars that affected the whole of Europe, followed by the French Revolution and the Napoleonic wars in the following years led to a debate on what to teach the new generations in order to help them fight the chaos in Europe. The idea of teaching useful information, as stressed by Comenius, instead of teaching everything to everyone resulted in an expansion in the meaning of didactic. This idea was first applied by the Prussians. In the Prussian state, while the education bureaucracy was being created, some important regulations and directives were made about how teachers were to give lessons and what to look for

when choosing subjects (Blackbourn, 1998; Levinger, 2000). With these arrangements of the Prussian education bureaucracy, the first written curriculum was officially created by the state (Hopmann, 2007). Goodson (2004) and Westbury et al (2016) share the same view, who see the plan [Normalplan für Gymnasien] implemented by Prussia right after the Waterloo Battle in 1816 as a comprehensive effort by the state with the aim of making education a social product. With this plan, curricula were prepared by the government in accordance with school levels, textbooks were printed, schedules were organized, and some detailed rules were made regarding the prizes and examinations to be given. Thus, the selection of knowledge was included among the basic meanings of didactic. Indeed, this was nothing more than asking, in continental Europe, "What knowledge is of most worth?" which was also asked by Herbert Spencer in the Anglo-Saxon world. For the first time in continental Europe, education had become a social product and the reconstruction of new generations by subjecting them to a certain cultural formation (shaping) took place in Germany. The effectiveness and efficiency of such a formation process is a systemic and structural problem. Didactic attempts to solve this problem, which is at the nexus of all actions to be performed regarding schools. The basic function of didactic is to make sure the schools effectively perform their task of shaping the individuals in a cultural, mental and spiritual sense. However, before this task can be accomplished, this cultural shaping needs to be philosophically analyzed. This is the point that the concept of Bildung comes into play. This concept, which is translated in to English simply as "education," and into Turkish as "terbiye" or "eğitim," is undergirded by some profound meanings and philosophical implications. Eduard Spranger, a prominent 20th century pedagogue, defines the concept of Bildung as follows:

"'Bildung' is the formation of an individual's essence which is acquired by cultural influences and which is homogeneous, structured, and suitable to be developed; this formation of his essence enables the individual to objectively valuable cultural achievements, and it enables him to experience (to comprehend) objective cultural values. Bildung' "is formation of the individual's essence; for, we would not consider transient characteristics as 'Bildung'... Further, 'Bildung' is homogeneous and structured, i.e. manifold and yet comprehensive. A person with a quite one-sided psychic culture would not be called 'gebildet' (educated); but also not the multi-sided one, who is dispersing to all directions without contours and who has no centre, no firm essence, no form." Real 'Bildung' always contains "developmental dispositions and continuous growth, because principally, it is nothing else than a refined result of development... This refinement is achieved by cultural influences... By the cultural influences themselves, an objective content of value is represented..." They enable the person to understand a cultural content on the one hand; on the other hand, they rouse in himself value-creating forces which again transform understanding and experience to objective cultural values (achievements)... For these experiencing and creative forces there must also exist a personal centre, and by relating the cultural values to it in a homogenous way, the raw individuality rises to a formed individuality or to a fully educated ('gebildete') personality (Spranger, 1968, pp.24-26).

During its development in continental Europe, Didactic's crossing paths with Bildung was quite crucial. Bildung, as a concept produced in the cultural context of the German pedagogy, has brought the didactic perspective to a more sophisticated level. At this stage, the significant roles played by Comenius and Wolfgang Ratke in building the German didactic is of particular notice. Both of them shared the common goal of finding a method to build the teaching process in an efficient and effective way (Kansanen, 1995). The German didactic perspective, developing under the leadership of Ratke, gradually assumed a new meaning colored by the concept of Bildung. This movement, especially guided by the idealistic character of the German philosophy, has led to the formation of a rich pedagogical accumulation and the development of the different dimensions of the didactic. In this developmental process, especially the end of the 18th century and the 19th century witnessed some significant events. This period was crucial in the process of didactic's integration into the human sciences or humanist pedagogy. Regarding this process, the first thing to analyze here is Johann Fredrich Herbart and the Herbartian didactic that was later refined and systematized by his followers.

Herbart and the Herbartian Didactic

Johann Fredrich Herbart (1776-1841) is a systematic and doctrinal philosopher who made a significant contribution to the development of American pedagogy with his views, and left behind an important didactic legacy in the history of pedagogy (Hilgenheger, 1993; Gutek, 2013). His most important contribution was making pedagogy a scientific and systematic field of study, based on the scientific principles applied since Locke. In other words, he pioneered the formation of the scientific pedagogy. For Herbart, scientific means a rational, logical and philosophical system. Science is not used here in a positivist sense but in an idealistic

philosophical context. Undoubtedly, Herbart's contribution to the field of didactic is his synthesizing the Bildung concept with didactic, and constructing the theory of an approach called "educative instruction." The basic aim of Didactic is to present the teaching process in a rational and logical system, order, and sequencing. This Bildung process is possible not only by implementing certain technical steps but also providing a comprehensive structure. That is, didactic must consider some key variables to be able to realize the Bildung. Egemen (1965) defines three of these key variables as the administration, teaching and discipline. Administration refers to the child's protection from all kinds of harmful effects in the school environment, ensuring obedience, and getting him/her accustomed to a certain organizational order. Teaching refers to all kinds of actions towards making the child well-behaved, knowledgeable, and skillful. The purpose of teaching, for Herbart, is to discipline/ educate (Bildung) the child. An education that only provides dry facts without instilling discipline, making certain habits adopted, and ensuring the learner's adaptation to the social environment is not really education. Discipline means that these formative processes of the individual take place within a certain system. Therefore, it is not possible to talk about any character formation without a system.

Another remarkable dimension of this theory proposed by Herbart is the system that it introduced to didactic. Called "Formal Steps," Herbart outlines a framework to serve the purposes of the Bildung. According to this framework, for a course to be educative, it needs to include the steps of (1) Preparation, (2) Presentation, (3) Association, (4) Sistematization, and (5) Application (Herbart, 1904, p.59). These steps proposed by Herbart for the didactic process were to make teaching both more effective and efficient, which had been an objective since Comenius' time. However, the Herbartian didactic, although criticized for limiting the teaching process to a mechanical dimension and thus killing creativity, achieved something that could not have been achieved up to that point and transformed didactic into a methodology. In the post-Herbart period, his followers, especially Tuiskon Ziller, Wilhelm Rein, and Ludwig Strümpell made great contributions to the improvement of the Herbartian didactic theory. While it was later overshadowed by the Work School (*Arbeitschule*) especially from the 20th century onwards, thanks to this humanist pedagogical reinterpretation, it achieved the recognition it deserved. Approached as a certain technical process by Herbart, Didactic assumed a deeper philosophical character as illuminated with the humanist pedagogy. This philosophical character contributed to an effective and in-depth debate of a wide range of educational concepts, while paving way for the growth of diverse didactic perspectives. Wolfgang Klafki and Eric Weniger, two of the most influential didactic theoreticians of the 20th century, are among the most distinguished architects of this process. Wilhelm Dilthey and his approach to human sciences contributed to the birth of a new pedagogical tradition: humanist pedagogy.

Humanist Pedagogy and Didactic

Arguably, the most important point in the historical development of the didactic approach is its integration into the German pedagogy. Indeed, a critical analysis of the history of pedagogy reveals that the German pedagogy followed a different course in the evolution of education as a science distinct from philosophy. Notably, this line of development of the German pedagogy created the basis for a strong pedagogical discourse that had a clear impact on the American pedagogy in the 1875-1925 period (Guttek, 2013; McNeil, 2015; Ohles, 1978). The development of the humanist educational science is vital to understand the roots of Didactic, since the most fruitful interaction of Didactic with Bildung was enabled by the humanist pedagogy, even if it was adopted by different schools of thought in the 20th century.

While the humanist pedagogy has deep philosophical roots, its major development occurred in the 1910-1920 period. The humanist pedagogy, based on the philosophical-historical work of Friedrich Schleiermacher (1768-1864) and Wilhelm Dilthey (1833-1911), was intellectually refined into a more systematic structure in this period. Therefore, while its systematization was realized in the early 20th century, this pedagogical approach was dominant in the 19th century Germany. Contributing to the formation of a very important tradition, the humanist pedagogy also contributed to the creation of a rich perspective within the Didactic tradition. Herman Nohl, Theodor Litt, Eduard Spranger, Wilhelm Flitner and Erich Weniger are some of the leading pedagogues and didacticians of this humanist school. Nohl and Weniger's followers Wolfgang Klafki and Klaus Mollenhauer, who represent another branch of this school called "Göttingen School," are some of the first names that come to mind regarding Didactic (Biesta, 2013; Van Manen, 2015; Wulf, 2014). Tröhler (2003) explains the developmental process of humanistic pedagogy [Geisteswissenschaftliche Pädagogik] on the basis of some factors like institutional literature and scientific publishing. The strongest among these factors is the central role played by idealist philosophy in the German philosophical tradition. The strong effect of idealism

on the German literature, and its treatment of humans as spiritual beings had a significant impact on the evolution of humanist pedagogy. Particularly, Wilhelm Dilthey's conceptualization of it brought a new dimension to the development of this tradition. Therefore, Dilthey's interpretations can be said to lie at the heart of the humanist pedagogy and Didactic. Dilthey reinterpreted the idealistic philosophy with a historical and human-centered perspective. According to Dilthey, the human is a historical, social and cultural entity, and therefore, understanding the human can only take place in a historical, social and cultural context. The main characteristic that makes a human a human is his/her historical entity. All artifacts [artificial facts] produced by man, that is, language, art, philosophy, law, literature, and education, only have meaning in a certain socio-cultural context with their specific historical time frame and historical identity attached to them (Bulhof, 1980). Education and all concepts related to education are a part of this world of meaning as well. Pedagogy has an important place in the human sciences because it refers directly to the human being - with sorrows, pains, worries and joys. Therefore, for Dilthey, pedagogy is not a natural science but a human science. With this perspective, he vehemently opposes to the classical positivist definition of humans and science. For Dilthey, the task of the pedagogy is to determine how homogeneous the structure within which a historical social reality emerges at a specific time is, to identify the nature of the elements that affect it based on the contributions of these elements to the formation of this homogenous structure, and to discover the unique dimensions of this social historical reality by defining the factors governing its development. Only in this way the human nature can be understood, and the effect of all the artifacts on the human can be analyzed. It can be used to examine the context of student and teacher relations in the class, as well as the elements that influence the actualization of the didactic process. As the key concerns of Didactic, the selection of content to be taught, the systematization of the content, and the learning of it through interactions with the students are also among the most important issues that such a human sciences pedagogy emphasizes. Curricula and textbooks, which guide the teaching process in schools, are prepared by adults on the basis of certain ideological and ethical beliefs, determining the way schools educate the future citizens. The analysis of this process in terms of the learner, the content and the teacher, should be carried out philosophically. The method used here is hermeneutic. Thus, human sciences pedagogy accepts hermeneutics as its primary method. The humanist pedagogy describes all its concepts, including didactic, from this hermeneutical perspective. The definition of education by Herman Nohl, who has an important place in this tradition, aligns with this perspective as well. According to Nohl (1949), education is the relationship between an adult and a developing entity that perceives and shapes its own life. Once education has been defined in this way, the didactic perspective becomes clearer. With this definition of education, Nohl (1949) manifests his belonging to a different philosophical world. However, a different philosophical world is also present in the Anglo-American curriculum and instruction field. These two traditions try to solve similar problems with different questions.

Curriculum and Didactic: Different Questions but the Same Phenomena

Didactic is a field that emphasizes the philosophical dimension of understanding the nature of the learning and teaching process as a fundamental problem, but at the same time examines the processes involved in a socio-pedagogical perspective. Not satisfied with the technical analyses of the teaching process, this approach advocates for an in-depth analysis of all dimensions of learning and teaching, and with different conceptual frameworks it proposes, proposes a new perspective on the pedagogy debates, particularly on the construction of the teaching process. As can be seen from the questions asked during the didactic process, it reflects a viewpoint that is grounded more in the idealist philosophy conceptualizing pedagogy as a human science, rather than driven by questions posed by the positivist or experimental perspectives. What does it mean to be a child? What is the difference between a child and an adult? What are the dimensions and meaning of the relationship between the child and the educator? What are the educational objectives? What are the general characteristics of educational outcomes? What are the socio-pedagogical aspects of these characteristics? How can these educational objectives gain legitimacy? What does the thing that we want children to become in the future mean for the children? What are the differences between educating and teaching a child? (Danner, 1994). These are the questions asked by Didactic in general, thinking that the nature of the interaction with the students in the school and the classroom environment can be determined more clearly. Klafki (1995) tackles these questions in a different dimension, stressing the need for a profound didactic analysis of the learning and teaching process. According to Klafki (1995), the questions that need to be asked in the didactic process are as follows: (1) How much does the content presented to the student in the teaching process open up a broad or general understanding of reality? (2) In the minds of children in my class, what is the significance of this course content regarding the experience, knowledge, ability or skill already available to them? (3) What is the

significance of the subject for the future of the child? (4) How is the content structured? (5) How much of the content determined by these questions should be permanent (minimum information) to qualify as acquired knowledge? This didactic model, as proposed by Klafki (2000), was criticized by student movements that emerged towards the end of the 60's for being too rigid and conservative. Klafki then revised this model to construct a critical constructivist didactic model. Rather than being technical, this model is more socio-pedagogically oriented. Influenced by the critical theory of the Frankfurt School, which served as the most important social research center of the period, Klafki succeeded in creating a new perspective within the humanist pedagogy. This new didactic perspective consists of two main dimensions. The first dimension relates to teaching and learning [objectives, content, methods, and forms of regulation], and the second dimension includes school-related social processes and social conditions (Klafki, 1998).

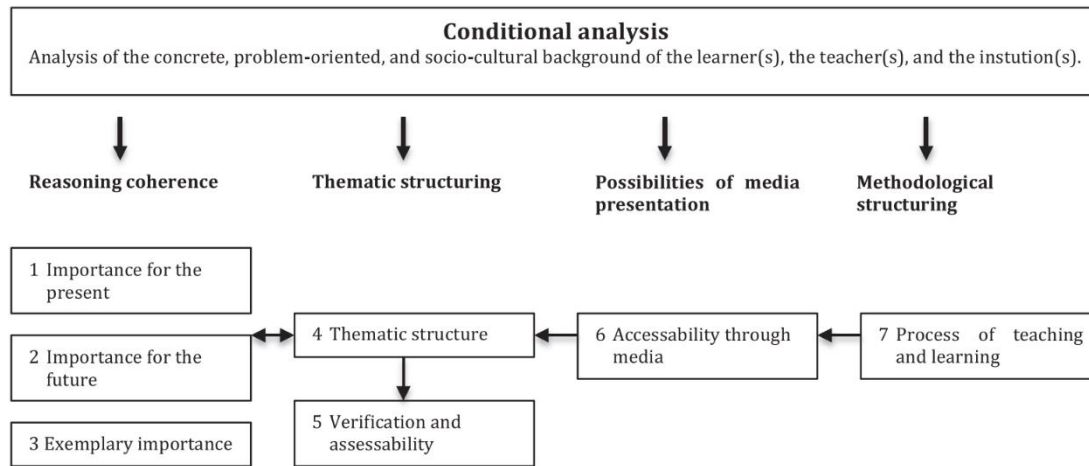


Figure 1. Klafki's Critical Constructivist Didactic Model

Source: Zierer, K. & Seel, N.M. (2012). General Didactics and Instructional Design: Eyes like twins, A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching, p.7.

Although there are different didactic perspectives in German-speaking countries and Scandinavian countries, this study highlights the main problems of the didactic approach that developed from the humanist pedagogy. When the development of the pedagogy in the US is examined, it is clear that the tradition of German pedagogy, and especially the Herbartian school, played an influential role in American pedagogy for a certain period of time. Despite this effect, a combination of factors such as the rapid development of experimental and educational psychology in the US, the development of the field of curriculum in 1918 with the publications of Franklin Bobbitt, and the Taylorist management approaches caused the Herbartian tradition to weaken towards the mid-1920s in the US. Particularly by the end of the 1800's, graduates from large and well-established universities in Germany (such as Halle, Leipzig, Jena) where about fifty American educators received their PhDs had now lost their influence and began to keep a low-key profile. This period was no longer the age of philosophy or history, but rather the age of an educational science that operated according to the rules of natural sciences, a fact that was summarized well by the American educational historian Ellen C. Lagemann: "You cannot understand the history of American education without accepting that John Dewey lost in the 20th century and that Edward L. Thorndike won" (Lagemann, 1989, p. 185). Thorndike's win was also the victory of the technical scientific paradigm in the field of curriculum studies, required by the Zeitgeist of the period as well. The Eight Year Study is, from this point of view, an important milestone in addressing the issues of curriculum and instruction in a serious way. Only ten years later, Ralph W. Tyler, Hilda Taba, Benjamin Bloom, who are the authors of the world's most influential books in the field of curriculum, actively participated in this project. Tyler proposed the program development model with the experience he gained from this study. Tyler's curriculum development model is completely school-focused. This model, which clearly reflects the technical scientific and linear dimension, addresses learning and education in the context of behavioral change and assigns a critical role to educational psychology in determining objectives. Although this model also includes educational philosophy, the task of philosophy is only determining the consistency and importance of the objectives. In his book titled Basic Principles of Curriculum and Instruction, Tyler (1949) asks the following questions about curriculum development: (1) What are the educational objectives that the school wants to achieve? (2) What learning experiences are needed to achieve these objectives? (3) How can these

learning experiences be organized effectively? (4) How do we determine if these objectives have been achieved? (Tyler, 1949, p.2). A closer look into Tyler's questions reveals that these questions are appropriate for measurement by their nature, and that they require technical expertise. In the period following Tyler, especially the studies conducted on instructional design in the US have almost always based their models on the Tyler Rationale. The basic aim of the instructional design models is sequencing the teaching process in a logical-analytical way to ensure effective learning. Thus, each step of the teaching process can be designed in a linear and related manner, just like an engineering project which means less philosophy, but more educational psychology and instructional design.

Hopmann and Riquarts (1995) investigate the difference between curriculum and didactic in three levels as lesson planning, research process and theory. The questions both traditions ask in these levels are important in terms of reflecting the diverging perspectives of the two traditions. During the planning level, the curriculum focuses primarily on the "how," and the didactic on the "what" and "why" questions. The questions in the didactic process are asked according to the nature of the Bildung, so it is always central to the process. Table 1 compares these two traditions.

Table 1.

Comparison of the Didactics and Curriculum Approaches.

<i>Level</i>	<i>Curriculum</i>	<i>Didactics</i>
1. Lesson Planning		
core question	how	what and why
content as	object	example
aims as	task	goal (direction)
lesson plan as	course action	frames of experience
teaching as	enactment	licensed
2. Research		
focus	individual teacher teacher thinking (interpretative)	art of teaching, Didactics analysis (hermeneutic)
assessment of successful teaching	student achievement (scores & standing)	professional appropriateness, reflection
3. Theory		
function	preparation	initiation
sequence	subject matter comes first	Bildung comes first

Source: Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p.18.

Discussion, Conclusion and Implications

With its own philosophical foundations and historical trajectory, the didactic tradition developed in continental Europe represents a different pedagogical tradition than the Anglo-American curriculum approach. After reaching a certain level of sophistication with the work of Comenius and Raticus, this pedagogical tradition was then systematized by J.F. Herbart's contributions. However, it was Diltheyan pedagogy that reinterpreted Didactic in a certain philosophical tradition. Arguing that as a branch of human sciences, pedagogy would have problems understanding the human if it acted with a structure like natural sciences, Dilthey approached pedagogy as a science that studied the human within his/her historical, cultural and social context. What pedagogy has to do to progress is to analyze, understand and reinterpret problems from a historical point of view. The foundation of a philosophical pedagogy is a hermeneutical perspective based on understanding. Starting to develop as a humanist pedagogy, this movement made a remarkable progress, especially in Germany, and became increasingly popular at universities. The contribution of the idealist philosophical roots of humanist pedagogy to this progress is undeniable. Based on German romanticism, and the work of philosophers like Fichte, Herder and Humboldt, this pedagogy soon became highly inspiring and

influential. This movement, which has continued to develop since the beginning of the 20th century, has maintained its influence after both world wars. Didactic, whose main purpose is to realize an effective and efficient teaching process, is clearly distinguished from the American educational science tradition, as it achieves this aim in a philosophical context. Because *Bildung*, a central concept in the didactic tradition, aims to cultivate individuals who are aware of their own realities and have culturally adapted to their social life, it has had to be philosophical by its own didactic nature. After the Second World War, the influence of Americanization in Europe has manifested itself in the didactic field, and some didactic models have emerged that closely resemble the American educational sciences. However, Wolfgang Klafki, one of the representatives of the humanist pedagogy, developed a new didactic structure by synthesizing the tradition of humanist pedagogy with the critical theory of the Frankfurt School. This point of view stands out with its uniqueness and originality among the other didactic models. The originality of this Klafkian perspective undoubtedly stems from its roots in Dilthey's work. Revising his model to strengthen its social dimension after having been inspired by the Frankfurt School and critical theory towards the end of the 60s, Klafki represents a stronger philosophical and socio-pedagogical stance compared to the other didactic instruction models.

So what can such a point of view contribute to the field of curriculum and instruction in general? The reason for the wide adoption of the Anglo-American curriculum approach discourse, especially in the years following the Second World War, was not only because the US was the dominant power in the global hegemonic order, but also because the American scientific curriculum perspective was problem-solution oriented and the techno-scientific paradigm offered easy and feasible solutions especially for the problems in mass schooling, curriculum, and teaching. This prevalent discourse gained even further popularity with the rise of the US hegemony and the cold war threat. Even in Germany, since the late 60s, the American-centered educational research paradigm has become stronger and didactic models have been developed in accordance with the techno-scientific paradigm. From this point of view, it can be said that the Tyler Rationale was the peak of this ascension process. Despite this rising popularity of the Anglo-American approach, the existence of a crisis in the field of curriculum and instruction was first expressed by Joseph Schwab. With the Tyler Rationale and instructional design models enjoying their golden age, Schwab's criticisms and the structure he suggested were not met with popular approval. However, from the 70s onwards, his arguments provided a substantial basis for the intellectual Neo-Marxist and Re-conceptualizationist pedagogical movements. Schwab suggested a theoretical model that was very similar to the German didactic tradition. Could the didactic based on German humanist pedagogy be a solution for the crisis experienced by the Anglo-American curriculum and instruction field? What was to be placed at the heart of the education process, the objectives, or the human being? Did the Anglo-American curriculum and instruction thought developed in the context of management approaches targeting mass production such as Taylorism and Fordism think philosophically enough on some points regarding the humans? This is exactly the point stressed by Schwab (1969: 1): "The field of curriculum is moribund, unable by its present methods and principles to continue its work and desperately in search of new and more effective principles and methods".

What can the curriculum and instruction studies in Turkey gain from the didactic tradition? Obviously, the techno-scientific curriculum theory in Turkey has a very firm basis. In Turkey, especially from the 1960 onwards, since the structuring of the educational sciences programs in the faculties of education and publication of curriculum research has mostly been performed according to this technical-scientific tradition, and because the postgraduate programs are designed by this perspective, the continental European pedagogical discourses have remained quite weak, silent, and somehow disregarded. The most significant contribution of the humanistic pedagogy is the emphasis it places on the view that education is not to be seen only from a perspective that is dominated by positivism, but on the contrary, from a human-oriented perspective that puts the human in the center of the whole education process. The continental European didactic tradition and humanist pedagogy can also help save the curriculum studies field from being a pure field of engineering by contributing to some comprehensive analyses of the teaching and learning process through its hermeneutic and phenomenological methods. It can also be argued that the semantic web provided by the humanist pedagogical didactic approach regarding the concepts such as learning, teaching, school, and culture, will further enhance the Turkish curriculum studies. Viewing pedagogy not as discrete pieces, but as a whole studying the phenomenon called "human" is perhaps the most important benefit to be gained by the field of curriculum and instruction from the didactic tradition. Another potential benefit is its contribution to the teaching process by analyzing a multitude of factors affecting education through various disciplinary lenses, without limiting it to a simple teaching and learning process. Thanks to Didactic, educational concepts can be approached by not only technical procedures and asking "how" questions, but also asking "why" questions

focusing on meaning and thus achieving multi-dimensional analyses. Different analyses of the teaching process may help solve the instructional crises experienced. For instance, an alternative explanation might be proposed for the root causes of the low success rates at the PISA exam when they are analyzed in light of teacher-student relationships rather than purely technical problems. All in all, it could be argued that both the Anglo-American curriculum and instruction and Didactic come up with different solutions for the same problems by using different methods. Common to both traditions is an effort to make the teaching process effective and efficient. Since the scope of this study is limited to the historical development of Didactic, not all the didactic models are discussed in detail. Further, the dialogue between Didactic and Curriculum is not elaborated on at length. Further studies on various models of Didactic may help bring a wider recognition and deeper appreciation of this lesser-known pedagogical tradition in Turkey.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Türkçe ve İngilizce bağlamlarda kullanımına bakıldığında didaktik kelimesinin anlamı çok olumlu değildir. Öğretmen ve öğrenci arasında belirli bir disipline dayalı etkileşimi ifade eden bu kelime eğitim alan yazınında çoğu kez olumsuz anlamda kullanılmaktadır (Kansanen, 1995; Westbury, 2000). Program ve öğretim alanında egemen olan anlayış doğrultusunda neredeyse tüm kavramların tanımlanmasında Anglo-Amerikan kökenli bir perspektifin egemen olduğu söylenebilir (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 2008; Tahirsylaj, 2017). Bu bakış açısının yanında özellikle program çalışmalarının uluslararasılaşması bağlamında yeni ve farklı bakış açılarının belirlenmesine yönelik girişimlerin günümüzde oldukça etkin olduğu görülmektedir. Örneğin 1970'li yılların başlarında gelişmeye başlayan yeniden kavramsallaştırmacılık, Neo-Marxist program çözümlemeleri, eleştirel teori, postyapısalcı program düşüncesi bu yeni yaklaşımlara ve perspektiflere örnek olarak verilebilir. Program teorisinde ortaya çıkan yeniden kavramsallaştırmacılık, eleştirel teori ve Neo-Marxizm gibi farklı perspektifler yanında farklı felsefi geleneklerle bağlantılı olarak gelişen program ve öğretim paradigmasını farklı açılardan ele alan yaklaşımlarda özellikle program çalışmalarının uluslararasılaşması sürecinde dikkat çekmiştir. Bu bağlamda Kıta Avrupası'nda ve İskandinav ülkelerinde egemen olan didaktik gelenek, program ve öğretim alanında yeni bir araştırma konusu olarak dikkatli bir şekilde işlenmektedir (Deng, 2015, 2016; Gundem, 2000; Kansanen, 1995; Künzli, 1998, 2013; Kruger, 2008; Westbury, Hopmann & Riquarts, 2000). Program ve öğretim alanında oldukça dikkat çeken bu kavramın anlamı nedir? Didaktik gerçekten ne anlama gelmektedir ve Anglo-Amerikan program paradigmasından farkı nedir? Didaktik kelimesinin kökeni ve felsefi bağlamı ele alındığında aslında didaktiğin öğretim sürecine yön veren önemli bir kavramsal yaklaşım olduğu görülmektedir. Kavram incelendiğinde, öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin tüm değişkenleri içeren ve formal / informal boyutu da bünyesinde barındıran bir bilim olarak tanımlanabildiği gibi (Dolch, 1965 Akt. Gundem, 2000), yeni yetişen kuşakların eğitim aracılığı ile biçimlendirilmesinde kullanılacak yöntem ve içeriğin seçimi olarak da tanımlanabilmektedir. Kavram ile ilgili bu teknik ve ayrıntılı tanımlar şimdilik bir yana bırakılacak olursa kelimenin kökenleri eski Yunanca'da bulunabilir. Eski Yunanca'da didaskein/didaskio kelimesi öğretmen olmak veya eğitmek anlamlarına gelmektedir (Antel, 1952; Hopmann, 2007). Anlam, özellikle zaman içerisinde daha kapsamlı ve ayrıntılı bir boyut kazanmıştır. Kavramın zaman içerisindeki evrimi incelendiğinde ise Eflatun ve Aristo'dan itibaren gelişen bir anlam boyutu olduğu görülmektedir. Bu anlam yapısı Thomas Aquinas, Saint Victor'lu Hugh, Quintillianus, Comenius ve Racitus tarafından genişletilmiştir. Özellikle Comenius'un kaleme aldığı Didaktika Magna bu konuda Avrupa'da yapılan ilk sistemli incelemedir (Hopmann, 2007). Comenius kendisinden öncekilere farklı olarak didaktik kavramını öğretim sürecinin aşamalandırılması olarak kavramsallaştırmıştır. Almanya'da Comenius ve Racitus sonrası dönemde Salzmann, Basedow gibi eğitimcilerin katkılarının yanında İsviçreli Pestalozzi'nin yolundan ilerleyen Herbart ve Herbart sonrası pedagojinin didaktiğin gelişimine önemli katkılar sunduğu söylenebilir. Bununla birlikte didaktik perspektifte felsefi bağlamın kurgulanması ve böylece zengin bir felsefi sosyo-pedagojik yönelimin doğuşu Wilhelm Dilthey'in hümanist pedagoji perspektifi ile mümkün olmuştur. Bu çalışmanın teorik bağlamını da yine Dilthey'in hümanist pedagoji [Geisteswissenschaftliche Pädagogik] perspektifi oluşturmaktadır. Çalışma, dört ayrı fakat birbiriyle ilişkili bölüm olarak kurgulanmıştır. Birinci bölümde didaktiğin gelişim çizgisi betimlenmiştir. İkinci bölümde Herbart pedagojisinin didaktiğe katkıları irdelenmiştir. Üçüncü bölüm Dilthey'ci gelenek bağlamında "Bildung" kavramı ve didaktik perspektife dönük katkıları işlenmiş ve dördüncü bölümde ise Anglo-Amerikan program ve öğretim perspektifi ile didaktik süreç karşılaştırılmıştır.

Türkiye'de Didaktik Üzerine Çalışmalar

Türkiye'de didaktik konusuna ilişkin çalışmalar büyük oranda öğretmen eğitimi ve öğretim süreci odaklıdır. Bir diğer ifade ile öğretmen eğitiminin alan eğitimi boyutu ile herhangi bir akademik alanın öğretimine ilişkin yaklaşımlar bağlamında ele alınmıştır. Didaktiğe öğretmen eğitimi bağlamında değinen çalışmalar içinde Baki (2010) didaktiği alan öğretimine ilişkin yeterlilikler bağlamında ele alır. Çalışmada didaktiğin alan öğretimindeki önemine dikkat çekilirken öğretmen eğitimi ile alan öğretimi arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir. Bununla beraber çalışma da herhangi bir tarihsel-felsefi analiz yer almamakta ve salt alan öğretimi bağlamı kullanılmıştır. Yıldırım ve Vural (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu üzerinde durmuşlardır. Çalışmada didaktik sadece bir yerde geçmektedir. "Öğretmen Yetiştirmede Finlandiya Modeli" başlığı altında yazarlar Finli öğretmenlerin meslek öncesi eğitimde aldıkları bir ders olarak didaktikten söz etmişlerdir. Bu çalışmada da didaktiğin tarihsel-sosyal ve felsefi bağlamda ne olduğuna değinilmemiştir. Gök ve

Erdoğan (2017) yaptıkları çalışmada genel didaktikten ziyade alan öğretimi alanındaki didaktik eğilimlerden biri olan didaktik durumlar teorisini matematik öğretimi alanına uyarlamışlardır. Didaktiğin iki ana boyutundan biri olan alan didaktiği herhangi bir akademik alanın öğretimine ilişkin farklı yaklaşımları irdeleyen bir çalışma alanıdır. Bu çalışmada da didaktiğin felsefi ve tarihsel gelişim sürecine değinilmemiştir. Didaktik durumlar teorisine ilişkin bir diğer benzer çalışmada Baştürk Şahin, Şahin ve Tapan Broutin (2017) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada da yazarlar didaktiği yalnızca alan (matematik) öğretimine ilişkin bir yaklaşım olarak ele almış fakat didaktiğin gelişim sürecine veya tarihi arka planına değinmemişlerdir. Yurdatapan ve Şahin (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmen bilgilerinin değerlendirilmesinde “didaktiksel dönüşüm teorisi” kullanılmış, özellikle Fransız didaktik geleneğinde etkin bir akım olan transpoze didaktik yaklaşımının yine alan öğretimine ilişkin yansımaları üzerinde durulmuştur. Türkiye’de didaktik ile ilgili çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, didaktiğin daha çok alan öğretimi veya alan bilgisi bağlamında ele alındığı fakat didaktiğin aslında ne olduğuna ilişkin herhangi bir kavramsal çerçevenin çalışmalarda yer almadığı görülmektedir. Dolayısıyla yapılan bu çalışma ile Türkçe alanyazındaki bir boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Kıta Avrupa’sında didaktiğin gelişimini ve temellerini inceleyen bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar genelde olgu veya olayların derinlemesine incelemesinde kullanılmaktadır. Çalışma, didaktiğin temellerini ve gelişim çizgisini tarihsel ve felsefi bağlam içinde betimlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın temel veri kaynağı olan konu ile ilgili alan yazın, nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Doküman analizi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerden verilerin araştırma amacına uygun biçimde toplanmasını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman analizi için araştırma problemleri ile ilgili alanyazın büyük bir önem taşımaktadır. Problem cümlesi ve çalışmanın amacı doğrultusunda ilgili alanyazın elde edilmesi doküman analizinde ilk adımdır. Bu çalışmada kullanılan alanyazın içinde yer alan kitaplar olabildiğince orijinal kopyalarına ulaşılarak elde edilmiş, orijinal kopyaları olmayan eserlerin ise araştırma problemine ilişkin belirli bölümleri kullanılmıştır. Makale olarak olabildiğince indeksli dergiler tercih edilse de web sayfalarından da yararlanılmıştır. Makale taramalarında anahtar kelimelerden yararlanılarak konu ile ilgili temel kitapların bibliyografyalarında verilen makaleler de üniversite veri tabanlarından elde edilmiştir. Araştırma sürecinde, araştırmanın problemleri bağlamında alan yazın taraması yapılmış ve gerekli kaynaklar sınıflandırılmıştır. Her bir kaynak problemler doğrultusunda eleştirel bir şekilde okunmuş ve ilgili probleme göre manüel olarak kodlanmıştır. Yapılan kodlamaya göre ayrılan notlar daha sonra her bir problemi irdelemek amacıyla kullanılmıştır. Doküman analizinde sürecin güvenilirliği ve geçerliğini temin için ilk olarak elde edilen alanyazının araştırmanın problemleri ile ilişkili olup olmadığı test edilmiştir. Bu süreçte araştırmacılar ayrı ayrı kaynakları irdelemiş ve kaynakların yeterliliği ile ilgili görüş birliği aranmıştır. Diğer bir önlemden araştırma problemleri ile ortaya konulan kod ve temalar üzerinde görüş birliğinin aranmasıdır. Okunan kaynaklardan elde edilen notların problemler ile ne derece ilişkili olduğu konusunda da görüş birliği aranmıştır. Araştırmanın dört temel problemi vardır. (1) Didaktiğin tarihsel süreklilik içindeki gelişimi nasıl bir seyir izlemiştir? (2) Herbartçı pedagojinin didaktiğe olan katkıları nelerdir? (3) Hümanist pedagojinin didaktik ile olan ilişkileri nasıl bir gelişim göstermiştir? (4) Didaktik gelenek ile Anglo-Amerikan program düşüncesi arasındaki farklılıklar ve benzerlikler nelerdir? Çalışma bu dört soruya cevap verebilecek şekilde kurgulanmıştır.

Didaktiğin Gelişim Çizgisi

Hopmann (2007) didaktiğin gelişim çizgisini net bir şekilde belirleyen kavramsal bir çerçeve önermiştir. Buna göre didaktiğin tarihsel açıdan gelişim çizgisi üç ana kavram etrafında şekillenmiştir. Bu üç ana kavram, sıralama, aşamalılık ve seçimdir. Didaktiğin gelişim çizgisindeki ilk adım öğretilecek konunun sıralanmasının nasıl belirleneceği sorusu ile ilgilidir. Bir diğer ifade ile konu nasıl bir düzene konulup nasıl bir sıra ile öğrenciye sunulacaktır? Kavramın bu anlamı Eski Yunan’da Eflatun ve Aristoteles’in metinlerinde bulunmaktadır. Meno isimli diyalogda Sokrates bir köleye geometrik bir problemin çözümünü anlatmaktadır. Sokrates ve köle arasındaki diyalogda Sokrates’in tek yaptığı anlamlı, belli bir sıra içerisinde ilerleyen sorular sormaktır. Her bir soruya verilen yanıt arkasından başka bir soruyu getirmektedir. Sokrates’in burada vurguladığı nokta her ne kadar idealist felsefenin epistemolojisini gösterse de aslında öğretim süreci hakkında temel boyutları vurgulamaktadır (Jarvis, 2006). Sokrat’ın perspektifinde didaktiğe bakıldığında öğretmenin temel görevi içerik ile öğrenen arasında gerçekleşen etkileşimi kolaylaştıran ve etkileşimi başlatan olmasıdır. İçeriğin anlam kazanması öğretmenin süreç içerisinde sorduğu sorularla mümkün olmaktadır. Didaktiğin kökenlerinin Eski

Yunan medeniyetinde saklı olduğu daha önce vurgulanmıştı. Bu saklı perspektif nasıl oldu da Avrupa'ya aktarıldı ve bir öğretim geleneğinin oluşum süreci başladı?

Eski Yunan medeniyetinin mirası İslam dünyası tarafından Avrupa'ya aktarılmıştır (Gutas, 1999; Hodgson, 1974; Makdisi, 1981). Bu aktarım sürecinde Avrupa hem eski Yunan klasiklerini tanımış fakat daha da önemlisi Arap-Endülüs kültürel katkısını da öğrenme imkânı bulmuştur. Bu miras Avrupa'nın ortaçağ denilen dönemden çıkışında önemli bir etki yapmıştır (Saliba, 2007). Doğal olarak İslam medeniyetinin öğrenme ve öğretime ilişkin bakış açısı da Avrupalı düşünürleri etkilemiştir. Bu süreç içinde ortaçağın önemli filozoflarının öğretim sürecine ilişkin perspektiflerini görmek mümkündür. Bir diğer ifade ile didaktik konusu ortaçağda Avrupa filozoflarının problemi haline gelmiştir. Manastırlarda Dominikçi ve Fransisçi ekollere ilişkin dersler veren bu filozoflar için didaktik zor ve muğlak konuların anlaşılması için bir anahtar rolü oynamıştır. Bu filozoflardan biri olan Saint Victor'lu Hugh didaktik konusunda ilk tetkiklerden birine imza atmıştır. Hugh, öğretim sürecini disiplinli bir eylem olarak nitelemekte ve öğrenmenin ancak disiplinli bir çevre ve disiplinli bir süreç neticesinde gerçekleşeceğini vurgulamaktadır (Hopmann, 2007; Roest, 2000; Rorem, 2009). Bir diğer Katolik filozof Thomas Aquinas da yıllar sonra Hugh'un düşüncelerini daha farklı bir boyuta taşımıştır. Summa Theologica isimli eserinde öğrenme sürecinde öğrencinin faaliyetini önemsemiş ve öğretmeni bu süreç içinde öğrenciye yardım eden olarak tanımlamıştır (Copleston, 1962; DeWulf, 1959).

Didaktiğin gelişim çizgisinde ikinci önemli adım ise aşamalıdır. Avrupa'da reform çağı olarak anılan dönemde gerçekleşmiştir. Rönesans sonrası özellikle kilise ile mücadelenin ardından reform çağında meydana gelen gelişmeler didaktiğin anlam olarak yeni bir boyuta taşınmasına neden olmuştur. Katolik kilisesine karşı başlatılan ve kanlı olarak geçen mücadele Protestanlığın yayılması açısından önemli bir kırılma noktası olmuştur. Protestanlığın yayılmasından daha önemli bir gelişme ise eğitim ve sosyal refah alanında başlayan arayıştır (Lindberg, 2010). Bu arayışın en önemli sonucu ise öğretim sürecinin niteliğine ilişkin girişilen tartışmalardır. Reform çağının didaktik düşüncesine en önemli katkısı sunan düşünürü ise kuşkusuz Comenius'tur. 1592-1670 yılları arasında yaşayan Çekya'lı Protestan papaz belki de pedagoji ve didaktik tarihinde silinmez bir iz bırakmış büyük düşünürler arasında yer almaktadır. Avrupa'da reform çağı bütün hızı ile sürerken yaşama başlayan Comenius için okullar toplumun mutluluğu ve Hristiyanlığın gelişmesi için hayati derecede önemliydi. Toplumsal gelişme düşüncesinin kaynağını eğitimde gören Comenius için en önemli sorun mevcut okullarda verilen verimsiz ve işe yaramayan eğitimdi. Bu işe yaramaz eğitimin en önemli açmazı öğretim yöntemleriydi. Eğer yöntemlerde bir reform gerçekleşebilirse okullar aydınlığın yayıldığı yerler olabilirdi. Bu sorunların çözümünde ilk adım olarak bir ders kitabı yazmıştır. Orbis Sensualium Pictus adını taşıyan bu eserde didaktiğin temellerini bulmak mümkündür. Comenius, küçük ve kısa hikâyeler ile aşamalı bir şekilde küçük çocuklara dünyayı tanıtmaktadır. Daha sonra kaleme alınan Didactica Magna ise öğretimde bugün bile kullanılan yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ilkelerinin açıklandığı didaktiğin temel ilkelerini açıklayan öncü kitaplardan biridir (Leek, 2011; Lukaš & Munjiza, 2014). Comenius, kendi didaktik sistemini üç Latince kavramın birbiri ile ilişkisi bağlamında tanımlar: Omnes, omnia ve omnino (Siljander & Sutinen, 2012). Omnes [Herkes] kavram olarak okul sistemine işaret eder. Herkes için çocukluktan başlayarak kademeli bir eğitim sistemi tasarlanmalıdır. Dolayısıyla Omnes eğitilecek birey anlamına gelir. Omnia [her şey veya her türlü bilgi] bilgidir. Bireylerin aydınlığa çıkması ancak onların bilgi sahibi olması ile mümkündür. Omnino [Bütün duyarlarla] ise yönetime karşılık gelir (Gundem, 1992; Menck, 2014). Böylece didaktiğin temeli öğretmen ile öğrenci arasında bilgi vasıtası ile kurulan ilişkidir. Bu ilişkide Comenius, aşamalılığı anahtar bir kavram olarak görür. Öğrenciye sunulacak bilgi küçük parçalar halinde ve aşamalı olarak sunulması Comenius didaktiğinin esasıdır. Comenius için didaktiğin temel amaçları şunlardır:

Didaktiğimizin temel amacı şunlar olmalıdır: öğretmenlerin daha az öğrettiği fakat öğrencilerin daha çok öğrendiği bir öğretim metodunu aramak ve bulmak, okulları gürültünün, isteksizliğin ve israf edilen emeğin değil fakat daha fazla hoş vakit geçirilen ve kesin bir gelişmenin olduğu ortamlar haline getirmek. Böylece Hristiyan topluluğunun karanlıktan, kafa karışıklığından ve fitneden kurtularak aydınlığa, huzura ve düzene ulaşmasıdır (Comenius, 1907, p.5).

Didaktiğin gelişim çizgisinde üçüncü adım ise seçimdir. Didaktik, öğrenciye ne öğretileceğinin de esasını teşkil etmektedir. Didaktiğin bu anlam çerçevesini kazanması 18. yüzyılın sonu ile 19. yüzyılın başlarında gerçekleşmiştir. Tüm Avrupayı etkileyen Yedi Yıl Savaşları, arkasından gelen Fransız Devrimi ve takip eden yıllarda Napolyon savaşları ile Avrupa'da ortaya çıkan kargaşa ile mücadelede yeni yetişen kuşaklara nelerin öğretilmesi gerektiği sorusunun tartışılmasına neden olmuştur. Comenius'un ifade ettiği her şeyi herkese öğretmek yerine işe yarar bilgiyi öğretme düşüncesi didaktiğin anlamının genişlemesini sağlamıştır. Bu fikri ilk keşfeden ve uygulayanlar Prusyalılardır. Prusya devletinde eğitim bürokrasisi oluşturulurken öğretmenlerin dersleri nasıl verecekleri ve konuları seçerken nelere dikkat etmeleri gerektiğine ilişkin önemli düzenlemeler

yapılmıştır (Blackbourn, 1998; Levinger, 2000). Hopmann (2007) Prusya eğitim bürokrasisinin bu düzenlemeleri ile devlet tarafından yazılı ve resmi olarak ilk eğitim programının ortaya çıktığını vurgular. Bu konuda Goodson (2004) ve Westbury vd. (2016) aynı görüşü paylaşır ve Prusya'nın Waterloo Savaşının hemen ertesinde 1816 yılında uygulamaya koyduğu planı [Normalplan für Gymnasien] devletin eğitimi sosyal bir ürün haline getirmek amacı ile yaptığı kapsamlı bir uygulama olarak değerlendirir. Bu plan ile devlet eli ile okul kademelerine uygun eğitim programları hazırlanmış, ders kitapları basılmış, okullar için zaman tabloları düzenlenmiş, verilecek ödüller ve sınavlar ile ilgili kapsamlı düzenlemeler yapılmıştır. Böylece didaktiğin temel anlamları içine bilginin seçimi de girmiştir. Bu aslında Anglo-Sakson dünyasında Herbert Spencer tarafından dile getirilen en değerli bilgi nedir [What knowledge is of most worth?] sorusunun kıta Avrupa'sında sorulmasından başka bir şey değildir. Eğitimin sosyal bir ürün haline gelmesi ve yeni yetişen kuşakların belirli bir kültürel formasyona (biçimlendirmeye) tabi tutularak yeniden inşa edilmesi Kıta Avrupa'sında ilk defa Almanya'da gerçekleşmiştir. Böyle bir formasyon sürecinin etkili ve verimli olması ise belirli bir sistem ve yapı problemidir. Didaktik bu aşamada devreye girmekte ve okullar ile ilgili yapılacak tüm eylemlerin odak noktasında yer almaktadır. Didaktiğin temel işlevi, okulların bireylere vereceği kültürel, zihinsel ve ruhsal anlamda biçimlendirme görevinin etkili bir şekilde icrasidir. Ama bu icranın gerçekleşmesinden önce bu kültürel biçimlenmenin felsefi bağlamda tahlili gerekmektedir. İşte burada devreye Bildung kavramı girmektedir. Kavram İngilizceye basit bir şekilde "education," Türkçe'ye ise terbiye / eğitim olarak çevrilse de asıl anlamı oldukça derin ve felsefidir. 20. yüzyılın önde gelen pedagoglarından Eduard Spranger, Bildung kavramını şu şekilde tanımlamıştır:

Bildung, kültürel etkilerle elde edilen ve homojen, yapılandırılmış ve geliştirilmeye uygun olan bireyin özünün oluşumudur; özünün bu oluşumu, bireyi nesnel olarak değerli kültürel başarılarla götürür ve nesnel kültürel değerleri deneyimlemesine (kavramasına) olanak tanır. Geçici özelliklere dayanmadığı için Bildung esasen bireyin özünün oluşumudur. Bildung homojen ve yapılandırılmış, yani kapsamlı ve çok katmanlı bir süreçtir. Sadece tek boyutlu ruhsal kültürü olan kişiye "gebildet" (eğitilmiş) denemeyeceği gibi çok boyutlu fakat merkezi bir odak noktasından veya sağlam bir özden yoksun, dağınık ve biçimsiz bir bireye de eğitilmiş denemez. Gerçek anlamda Bildung, her zaman gelişimsel eğilimler ve sürekli büyümeyi kapsar, çünkü Bildung gelişim sürecinin rafine bir sonucundan başka bir şey değildir. Bu rafine sonuç ise bireye etki eden kültürel etmenler (toplumun benimsediği değerler silsilesi) ile mümkün olabilir. Bu değerler silsilesi hem bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini anlamasını hem de kendi kültürel dünyasını yeniden şekillendirmesini sağlar. Kültürel etkiler, nesnel bir değer içeriğini temsil eder. Bunlar bir yandan kişinin kültürel içerikleri anlamasını sağlarken diğer yandan da kişinin ruhunda kendini anlamaya ve deneyimlerini nesnel kültürel değerlere (kazanımlara) dönüştürmeye yönelik değer üretici güçleri uyandırır. Bu deneyimler ve güçler için kişisel bir merkezin de bulunması gerekir. Kültürel değerleri homojen bir şekilde bu merkezle ilişkilendirilerek, ham bireysellik tam eğitilmiş (gebildete) kişiliğe yükselir (Spranger, 1968, pp.24-26).

Didaktiğin, Kıta Avrupa'sındaki gelişim çizgisinde Bildung kavramı ile buluşması oldukça önemlidir. Alman pedagojisinin kültürel bağlamında üretilen bir kavram olarak Bildung, didaktik perspektifini farklı bir boyuta getirmiştir. Bu aşamada özellikle Comenius ve Wolfgang Ratke'nin Alman didaktik geleneğinin inşasındaki rolleri büyüktür. Her ikisinin de ortak amacı öğretim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde nasıl inşa edileceğine ilişkin bir yol bulmaktır (Kansanen, 1995). Almanya'da Ratke'nin öncülüğünde gelişen didaktik perspektif zaman içerisinde Bildung kavramı doğrultusunda yeni bir anlam kazanmaya başlamıştır. Özellikle Alman felsefesinin idealist karakterinin yön verdiği bu hareket aynı zamanda hem zengin bir pedagojik birikimin oluşmasına neden olmuş hem de didaktiğin farklı boyutlarda gelişmesini sağlamıştır. Bu gelişim sürecinde özellikle 18. yüzyılın sonu ile 19. yüzyıl önemli gelişmelere sahne olmuştur. Didaktiğin insan bilimleri veya hümanist pedagojinin bir parçası olma sürecinde bu dönem önem taşımaktadır. Bu süreç içinde ilk incelenmesi gereken Johann Fredrich Herbart ve takipçileri tarafından sistematik hale getirilen Herbart'çı didaktiktir.

Herbart ve Herbart'çı Didaktik

Johann Fredrich Herbart (1776-1841) pedagoji tarihinde didaktik açısından önemli bir miras bırakmış, görüşleri ile Amerikan pedagojisinin gelişimine katkı sağlamış, sistemli ve doktriner bir filozoftur (Hilgenheger, 1993; Gutek, 2013). Herbart'ın en önemli katkısı Locke'dan itibaren bilimsel esaslara dayalı olarak, çalışan pedagojinin bilimsel, sistematik bir yapıya kavuşmasına dönük yaptığı çalışmalardır. Diğer bir ifade ile bilimsel pedagojinin oluşmasında öncü rol oynamıştır. Herbart için bilimselden kasıt akıl, mantık ve felsefe bağlamında oluşan bir sistem anlamındadır. Bilim burada pozitivist bir anlam içinde değil idealist bir felsefi bağlam içinde kullanılan bir ifadedir. Herbart'ın didaktik alanına katkısı kuşkusuz Bildung kavramının didaktik ile birleştirilmesi ve eğitici öğretim adı verilen bir yaklaşımın teorisini kurgulamasıdır. Didaktiğin temel gayesi öğretim sürecinin akılcı ve mantıklı bir düzen, sıra ve aşamalılık içinde öğrenciye sunulmasıdır. Bu eğitici –Bildung- süreci yalnızca

belirli teknik adımlarla değil aynı zamanda kapsamlı bir yapı içinde mümkündür. Yani didaktik, Bildung'u gerçekleştirmek için bazı anahtar niteliğinde değişkenlerle beraber irdelenmelidir. Egemen (1965) bu üç anahtar değişkeni idare, öğretim ve disiplin olarak tanımlar. İdarenin anlamı çocuğun okul ortamında her türlü zararlı etkidenden korunması, söz dinlemesi, çocuğun belli bir düzene alıştırılmasıdır. Öğretim ise çocuğun ahlaklı, bilgili ve becerikli olmasına ilişkin her türlü eylemdir. Herbart'ta öğretimin gayesi çocuğu terbiye –bildung- etmektir. Terbiye etmeyen, çocuğa belli alışkanlıkları kazandırmayan, onun sosyal çevreye uyumunu sağlayamayan ve sadece kuru bilgiler veren bir öğretim, öğretim değildir. Disiplin ise bireyin bu süreçlerinin belli bir sistem içinde gerçekleşmesidir. Dolayısıyla sistem olmaksızın herhangi bir biçimlendirmeden söz etmek mümkün değildir.

Herbart'ın ileri sürdüğü bu doktrinin bir başka yönü de kuşkusuz didaktik boyutuna getirdiği sistemdir. Formal Basamaklar olarak anılan bu teoride Herbart, bildung gayesine hizmet edecek didaktik bir çerçeve sunar. Buna göre bir dersin eğitici olabilmesi için (1) Hazırlık, (2) Sunum, (3) İlişkilendirme, (4) Sistemleştirme ve (5) Uygulama gereklidir (Herbart, 1904, p.59). Herbart'ın didaktik süreçle ilişkin sunduğu bu basamaklar hem öğretimi daha etkili hale getirecek hem de Comenius'tan beri ileri sürülen verimliliği getirecektir. Bununla beraber Herbart didaktiği, özellikle öğretim sürecini mekanik bir boyuta hapsettiği ve yaratıcılığı engellediği noktasında eleştirilse bile o güne kadar yapılmayanı yapmış ve didaktiği bir yöntembilim haline getirmiştir. Herbart sonrası dönemde özellikle takipçileri olan Tuiskon Ziller, Wilhelm Rein, Ludwig Strümpell, Herbartçı didaktik teorisinin gelişimine katkı sağlamışlardır. Bununla beraber özellikle 20. yüzyılın başlarından itibaren İş Okulu [Arbeitschule] karşısında değerini kaybetse de hümanist pedagojinin elinde yeniden hak ettiği yeri almıştır. Herbart'ın belirli bir teknik süreç olarak ele aldığı didaktiğe hümanist pedagoji daha derin felsefi bir boyut kazandırmıştır. Bu felsefi boyut ilk olarak eğitime ilişkin tüm kavramların etkili bir şekilde ve derinlemesine tartışılmasına katkı sağladığı gibi farklı didaktik perspektiflerin de gelişmesine zemin hazırlamıştır. 20. yüzyılın en etkili didaktik teorisyenlerinden olan Wolfgang Klafki, Eric Weniger bu sürecin mimarları arasındadır. Wilhelm Dilthey ve onun insani bilimlere yaklaşımı ise yeni bir pedagojik gelenek olan hümanist pedagojinin doğuşunu sağlamıştır.

Hümanist Pedagoji ve Didaktik

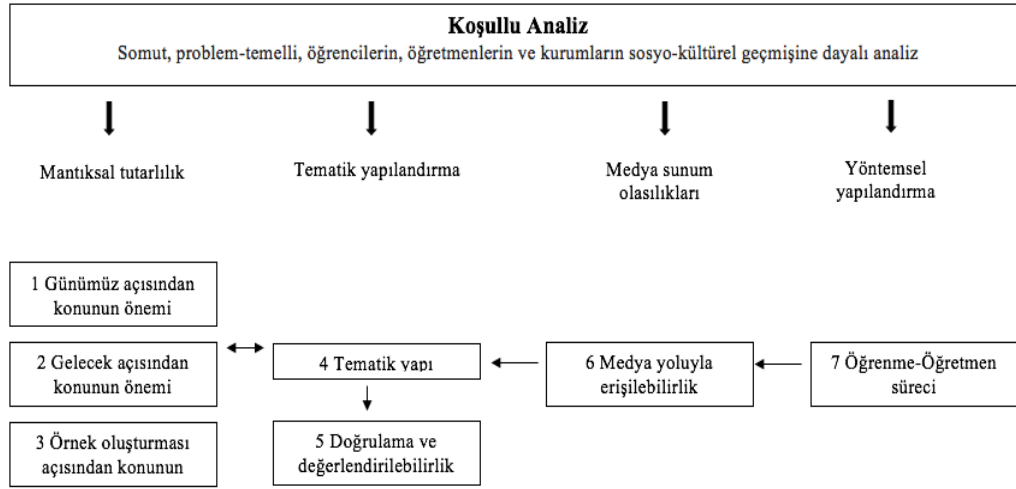
Didaktik anlayışın gelişim çizgisinin belki de en önemli boyutu, onun Alman pedagojisinin içine girişi olmuştur. Gerçekten de pedagoji tarihi eleştirel bir şekilde incelendiğinde eğitimin felsefeden ayrı bir bilim olarak gelişiminde Alman pedagojisinin farklı bir mecrada ilerlemiş olduğu net bir şekilde görülebilir. Bir diğer önemli boyut, Alman pedagojisinin bu gelişim çizgisinin daha sonraki dönemlerinde Amerikan pedagojisinde de 1875-1925 yılları arasında etkili bir pedagojik söylemin temeli olmasıdır (Gutek, 2013; McNeil, 2015; Ohles, 1978). Hümanist eğitim biliminin gelişimi didaktiğin temellerini anlamak için önemlidir, zira 20. yüzyılda farklı ekollere bölünmüş olsa bile pedagojik gelenek içinde didaktiğin Bildung kavramı ile en zengin etkileşimi hümanist pedagoji ile mümkün olmuştur.

Hümanist pedagoji her ne kadar felsefi anlamda derin köklere sahipse de gelişimi 1910-1920 arası dönemde gerçekleşmiştir. Friedrich Schleiermacher (1768–1864) ve Wilhelm Dilthey (1833–1911) in felsefi tarihsel çalışmaları üzerine temellenen hümanist pedagoji bu dönemde sistematik bir yapı halinde kurgulanmıştır. Dolayısıyla sistematik hale getirilmesi 20. yüzyılın başlarında olsa da 19. yüzyılda Almanya'da egemen olan pedagojik bir anlayıştır. Oldukça önemli bir geleneğin oluşmasına katkı sağlayan hümanist pedagoji, didaktik gelenek içerisinde de zengin bir perspektifin oluşmasına katkı sunmuştur. Herman Nohl, Theodor Litt, Eduard Spranger, Wilhelm Flitner ve Erich Weniger bu ekolün yetiştirdiği önemli pedagoğ ve didaktikçilerdir. Yine bu okul içinde farklı bir kol olarak gelişen Göttingen Okulu bünyesinde yetişen Nohl ve Weniger'in takipçileri Wolfgang Klafki ve Klaus Mollenhauer günümüzde didaktik denildiğinde ilk akla gelen isimler arasındadır (Biesta, 2013; Van Manen, 2015; Wulf, 2014). Tröhler (2003) hümanistik pedagoji [Geisteswissenschaftliche Padagogik] nin gelişim sürecini kurumsal yazın ve bilimsel yayıncılık gibi belirli bazı etkenlere dayalı olarak açıklar. Bu etkenler içinde en güçlü olan damar Alman felsefi geleneğinde idealist felsefenin merkezi bir noktada olmasıdır. İdealist felsefenin Alman edebiyatını şekillendirmesi ve insanı ruhsal bir varlık olarak ele alma düşüncesi hümanist pedagojinin gelişim çizgisinde önemli bir yer tutar. Bu geleneğin gelişimi özellikle Wilhelm Dilthey'in kavramsallaştırması ile yeni bir boyuta ulaşmıştır. Dolayısıyla hümanist pedagoji ve didaktiğin merkezinde Dilthey'in yorumları yer alır denilebilir. Dilthey, idealist felsefeyi tarih ve insan merkezli bir bakış açısıyla yeniden yorumlamıştır. İnsan Dilthey'e göre tarihsel, sosyal ve kültürel bir varlıktır. Bu nedenden dolayı insanı anlamak ancak tarihsel, sosyal ve kültürel bir bağlamda gerçekleşebilir. İnsanı insan yapan temel özellik onun tarihsel bir varlık olmasıdır. İnsanın ortaya koyduğu tüm artefaktlar [yapay olgular] yani dil, sanat, felsefe, hukuk, edebiyat ve eğitim ancak kendi tarihsel zaman dilimi ve tarihsel kimliği ile belirli

bir sosyo-kültürel bağlam içinde anlam kazanır (Bulhof, 1980). Bu anlam dünyasında eğitim ve eğitime ilişkin kavramlar da vardır. Pedagoji doğrudan doğruya insanı – acıları, dertleri, kederleri ve sevinçleri ile – konu ettiği için insani bilimler içinde önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı pedagoji Dilthey için bir doğa bilimi değil insani bir bilimdir. Bu perspektifi ile klasik pozitivist insan ve bilim kavramına da açıkça tepki gösterir ve cephe alır. Dilthey için pedagojinin görevi herhangi bir zaman diliminde ortaya çıkan tarihsel toplumsal gerçekliğin ne kadar homojen bir yapı içinde oluştuğu, bu yapıyı etkileyen unsurların yapısını ve bu homojen yapının oluşumuna olan katkılarını teşhis etmek ve gelişimini yöneten etkenleri tanımlayarak bu sosyal tarihsel gerçekliğin özgün boyutlarını keşfetmektir. İnsanın doğasının anlaşılması ancak böyle mümkün olabilir ve insanı etkileyen tüm artefaktların insan üzerinde tesiri de ancak böyle çözümlenebilir. Bu durum sınıfta öğrenci ve öğretmen ilişkisi bağlamını inceleyebileceği gibi, didaktik sürecin gerçekleşmesine etki eden unsurların da çözümlenmesini sağlar. Didaktiğin en önemli konuları arasında yer alan öğretilecek içeriğin seçimi, içeriğin sistematikleştirilmesi ve bunun öğrenci ile etkileşim sürecine konularak öğrenilmesi de insan bilimleri pedagojisinin üzerinde önemle durduğu bir problemdir. Okullarda yapılan öğretim sürecini yönlendiren eğitim programları ve ders kitapları yetişkinler tarafından belirli ideolojik ve etik eğilimler bağlamında hazırlanmaktadır. Okullar bu sayede geleceğin yurttaşlarını yetiştirmektedirler. Bu sürecin çözümlenmesi ve didaktik sürecin öğrenen, içerik ve öğretmen bağlamında analizi felsefi bir bağlam içinde yapılmalıdır. Burada kullanılan bu yöntem ise hermenötiktir. Böylece insani bilimler pedagojisi hermenötikliği kendisi için temel bir yöntem olarak kabul etmektedir. Hümanist pedagoji didaktik dâhil olmak üzere tüm kavramlarını bu hermenötik perspektif ile tanımlamaktadır. Bu gelenek içinde önemli bir yeri olan Herman Nohl'un eğitim tanımı da yine bu perspektif doğrultusundadır. Nohl'a (1949) göre eğitim bir yetişkin ile kendi yaşamını idrak eden ve şekillendiren, gelişmekte olan bir varlık arasındaki ilişkidir. Eğitimi bu şekilde tanımladıktan sonra didaktik perspektif daha bir netlik kazanır. Nohl (1949) eğitim tanımı ile farklı bir felsefi dünyaya olan aidiyetini göstermektedir. Bununla beraber bir başka ve farklı felsefi dünya da Anglo-Amerikan eğitim programı ve öğretim alanında mevcuttur. Bu iki gelenek farklı sorular ile benzer problemleri çözmeye çalışmaktadır.

Eğitim Programı ve Didaktik: Farklı Sorular ile Aynı Olgular

Didaktik, temel problem olarak öğrenme ve öğretim sürecinin doğasını anlamaya yönelik felsefi boyutu ağır basan fakat aynı zamanda sosyo-pedagojik bir perspektifi de içinde bulunduran süreçleri inceleyen bir alandır. Sadece öğretim sürecinin teknik analizi ile yetinmeden öğrenme ve öğretimin tüm boyutları ile derinlemesine tahlil edilmesini savunan bu yaklaşım ileri sürdüğü farklı kavramsal çerçeveler ile pedagoji tartışmalarına ve özellikle öğretim sürecinin inşasına yönelik yeni bir bakış açısı önermektedir. Didaktik süreç içinde sorulan sorulara bakıldığında görüleceği gibi didaktik süreç pozitivist veya deneysel bir bakış açısından cevaplanacak türden sorularla değil, daha fazla idealist felsefe temelinde gelişen ve pedagojiyi insani bir bilim olarak kavramsallaştıran bir bakış açısını yansıtır. Çocuk olmanın anlamı nedir? Bir çocuk ve yetişkin arasındaki fark nedir? Çocuk ve eğitimci arasındaki ilişkinin boyutları ve anlamı nedir? Eğitim amaçları nelerdir? Eğitimle ulaşılmak istenen sonuçların genel özellikleri nelerdir? Bu özelliklerin sosyo-pedagojik açıdan temelleri nedir? Bu eğitim amaçları nasıl meşruiyet kazanabilir? Çocukların gelecekte olmasını istediğimiz şeyin çocuklar için anlamı nedir? Bir çocuğun eğitilmesi ve öğretilmesi arasındaki farklılıklar nelerdir? (Danner, 1994). Bu sorular didaktiğin genel bağlamda sorduğu sorulardır. Böylece okul ve sınıf ortamında yapılacak ve öğrencilerle girilecek etkileşimin doğasının daha net bir şekilde belirlenebileceği düşünülmektedir. Klafki (1995) bu soruları daha farklı bir boyuta taşır. Böylece öğrenme ve öğretim sürecinin derinlikli bir didaktik analizinin yapılabileceğini vurgular. Klafki'ye (1995) göre didaktik süreçte sorulması gereken sorular sırası ile (1) Öğretim sürecinde öğrenciye sunulan içerik ne kadar geniş veya genel bir gerçeklik anlayışını öğrenciye açmaktadır? (2) Sınıftaki çocukların zihninde bu söz konusu ders içeriğinin, deneyimin, bilginin, yeteneğin veya becerinin (zaten onlarda mevcut bulunan) önemi nedir? (3) Konunun çocuğun geleceği açısından önemi nedir? (4) İçerik nasıl yapılandırılmıştır? (5) Edinilmiş bilgi olarak nitelendirilebilmesi için bu sorularla belirlenen içeriğin ne kadarı kalıcı olmalıdır (minimum bilgi)? Klafki (2000) tarafından ileri sürülen bu didaktik model 60'lı yılların sonlarına doğru gelişen öğrenci hareketleri tarafından katı ve muhafazakâr olarak eleştirilmiştir. Klafki daha sonra bu modeli revize ederek eleştirel yapılandırmacı bir didaktik model kurgulamıştır. Klafki'nin bu modeli teknik boyutların yanında daha fazla sosyo-pedagojik bir yönelime sahiptir. Döneminin en önemli sosyal araştırmalar merkezi olarak işlev gören Frankfurt Okulu'nun eleştirel teorisinden etkilenen Klafki, hümanist pedagoji içinden yeni bir perspektif oluşturmayı başarmıştır. Bu yeni didaktik perspektif iki ana boyuttan oluşmaktadır. İlk boyut öğretim ve okula ilişkindir [hedefler, içerik, yöntem ve düzenleme biçimleri] ikinci boyut ise okul ile ilgili sosyal süreçler ve sosyal koşulları ihtiva etmektedir (Klafki, 1998).



Şekil 1. Klafki'nin Eleştirel Yapılandırmacı Didaktik Modeli.

Kaynak: Zierer, K. & Seel, N.M. (2012). General Didactics and Instructional Design: Eyes like twins, A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching, p.7.

Kıta Avrupa'sında Almanca konuşulan ülkelerde ve İskandinav ülkelerinde farklı didaktik perspektifler olduğu halde bu çalışmada hümanist pedagojiden gelişen didaktik anlayışının temel problemleri üzerinde durulmuştur. Pedagojinin Amerika'daki gelişim çizgisi incelendiğinde, Alman pedagoji geleneğinin ve özellikle Herbartçı okulun Amerikan pedagojisinde belli bir dönem etkili bir rol oynadığı açıkça görülmektedir. Bu etkisine karşın Amerika'da deneysel psikoloji ve eğitim psikolojisinin gelişiminin oldukça hızlı olması, eğitim programı alanının 1918 yılında Franklin Bobbitt'in yayınları ile gelişmeye başlaması ve Taylorist yönetim anlayışı gibi faktörlerin birleşimi Amerika'da Herbartçı geleneğin 1920'li yılların ortalarına doğru zayıflamasına neden olduğu görülmektedir. Özellikle 1800'lü yılların sonlarına değin yaklaşık olarak elli civarında Amerikalı eğitimcinin doktora çalışmasını yaptığı Almanya'nın büyük ve köklü üniversitelerinden (Halle, Leipzig, Jena gibi) mezun eğitimciler artık bu dönemde etkilerini kaybetmiş ve kendi kabuklarına çekilmişlerdir. Bu dönem artık felsefenin, tarihin değil doğa biliminin kurallarına göre işleyen bir eğitim biliminin çağıdır. Amerikalı eğitim tarihçisi Ellen C. Lagemann'ın ifadesi ile "20.yy.'da John Dewey'in kaybettiğini ve Edward L. Thorndike'in kazandığını kabul etmeden Amerikan eğitim tarihini anlayamazsınız" sözü bu noktada çok anlamlıdır. (Lagemann, 1989, p.185). Thorndike'in kazanması aynı zamanda program alanında da teknik bilimsel paradigmanın zaferi demekti ve dönemin Zeitgeist'i bunu zorunlu kılıyordu. Sekiz Yıl Çalışması bu açıdan bakıldığında program ve öğretime ilişkin sorunların ciddi bir şekilde ele alındığı önemli bir aşamadır. Fazla değil sadece on yıl sonra dünyada program alanında en etkili kitapların yazarları olan Ralph W. Tyler, Hilda Taba, Benjamin Bloom bu projede aktif olarak yer aldılar. Yine Tyler bu çalışmadan elde ettiği deneyimle program geliştirme modelini ileri sürdü. Tyler'ın program geliştirme modeli bütünü ile okul odaklı bir modeldir. Teknik bilimsel ve lineer boyutu çok net bir şekilde gösteren model öğrenme ve eğitimi davranış değişikliği bağlamında ele almakta ve eğitim psikolojisine hedeflerin tespit edilmesinde kritik bir rol vermektedir. Her ne kadar bu modelde eğitim felsefesi de bulunsun da burada felsefenin görevi yalnızca hedeflerin tutarlılık boyutunu ve önem sırasını belirlemektir. Tyler'ın 1949 yılında kaleme aldığı Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri başlıklı eserinde program geliştirme ile ilgili sorduğu sorular şunlardır: (1) Okulun gerçekleştirmek istediği eğitimsel amaçlar nelerdir? (2) Bu amaçlara ulaşabilmek için hangi öğrenme deneyimlerine ihtiyaç vardır? (3) Bu öğrenme deneyimleri etkili bir şekilde nasıl düzenlenebilir? (4) Bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını nasıl belirleriz? (Tyler, 1949, p.2). Tyler'ın soruları incelendiğinde bu soruların doğası gereği ölçmeye uygun olduğu, teknik uzmanlık gerektirdiği açıkça görülmektedir. Tyler sonrası dönemde özellikle Amerika'da öğretim tasarımı üzerine yapılan çalışmalar neredeyse her zaman Tyler Rasyonelini ele alarak modellerini kurgulamışlardır. Öğretim tasarımı modellerinin temel amacı etkili bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için öğretim sürecinin mantıksal-analitik bir şekilde sıralamaktır. Böylece öğretim sürecinin her bir adımı doğrusal olarak ve ilişkili bir şekilde tıpkı bir mühendislik projesi gibi tasarlanabilecektir. Bu ise daha az felsefe fakat daha fazla eğitim psikolojisi ve öğretim tasarımı demektir.

Hopmann ve Riquarts (1995) program ve didaktik arasındaki farkı ders planlama, araştırma süreci ve kuram olarak üç boyutta incelemişlerdir. Üç ayrı seviyede her iki geleneğin sorduğu sorular iki geleneğin bakış açısını yansıtmaları noktasında önemlidir. Dersin planlanması sürecinde program temel olarak “nasıl” üzerine odaklanırken didaktik “ne” ve “niçin” sorularına odaklanmaktadır. Bir diğer ifade ile didaktik süreçte sorular aslında Bildung’un doğasına uygun şekilde sorulur. Bir diğer ifade ile Bildung her zaman merkezdedir. Tablo 1’de bu karşılaştırma verilmiştir.

Tablo 1.

Didaktik ve Program Geleneğinin Karşılaştırılması.

Seviye	Program	Didaktik
1. Ders Planlama		
çekirdek soru	nasıl	ne ve niçin
içerik	nesne	örnek
amaçlar	görev (iş)	amaç (yön)
ders planı	ders eylemi	deneyim çerçeveleri
öğretim	uygulama	lisanslandırma (yetkinlik kazandırma)
2. Araştırmanın odak noktası		
	Bireysel öğretmen	Öğretme sanatı, Didaktik
	öğretmen düşünmesi	analiz (hermönitik)
Başarılı öğretimin	(yorumsal)	
değerlendirilmesi	Öğrenci başarısı	profesyonel
	(notlar & başarı derecesi)	uygunluk,
		yansıtma
3. Kuram		
işlev	hazırlık	Başlatma (intisap)
sıralama	ders konusu önce gelir	Bildung önce gelir

Kaynak: Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s.18.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kıta Avrupası’nda gelişen didaktik gelenek kendine ait felsefi temelleri ve gelişim çizgisi ile Anglo-Amerikan program ve öğretim yaklaşımından farklı bir pedagojik geleneği temsil etmektedir. Bu pedagoji geleneği Comenius ve Raticus’un çalışmaları ile belli bir aşamaya gelmiş daha sonra J.F. Herbart’ın katkıları ile belirli bir sisteme kavuşmuştur. Bununla beraber didaktiği belli bir felsefi gelenek içinde yeniden yorumlayan Dilthey’ci pedagoji olmuştur. İnsanı konu alan bir bilim olarak pedagojinin doğa bilimleri benzeri bir yapı ile hareket etmesinin insanı anlama konusunda problemler yaşayacağını ileri süren Dilthey, pedagojiyi insanı tarihsel, kültürel ve sosyal bağlam içinde inceleyen bir insan bilimi olarak ele almıştır. Pedagojinin gelişimi için yapması gereken tarihsel açıdan sorunları irdelemek, anlamak ve yeniden yorumlamaktır. Felsefi bir pedagojinin temeli anlamaya dayalı hermenötik perspektiftir. Hümanist pedagoji olarak gelişmeye başlayan bu hareket özellikle Almanya’da oldukça sağlam bir mecrada ilerlemiş ve üniversitelerde kısa zamanda kendine geniş yer bulmuştur. Kuşkusuz bunun nedenleri içinde hümanist pedagojinin idealist felsefeye uzanan köklerinin katkısı inkâr edilmez. Alman romantizmi, Fichte, Herder ve Humboldt gibi düşünörlere dayalı olarak ilerleyen bu pedagoji kısa zamanda etkili bir duruma gelmiştir. 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye devam eden bu hareket her iki dünya savaşıdan sonra da etkisini sürdürmüştür. Temel problemi etkili ve verimli bir öğretim sürecini gerçekleştirmek olan didaktik, bu amacını felsefi bir bağlam içinde yaparak Amerikan eğitim bilim geleneğinden açık bir şekilde ayrılır. Didaktik gelenek içinde yer alan ve merkezi bir kavram olan Bildung, toplumsal yaşama kültürel açıdan uyum sağlamış ve kendi gerçekliğini idrak eden bireyleri yetiştirmeyi hedeflediği için didaktik doğası gereği felsefi olmak zorunda kalmıştır. İkinci Dünya Savaşı’nın ardından Avrupa’da Amerikalaşmanın etkisi didaktik alanda da kendini göstermiş ve Amerikan eğitim bilimine yakın didaktik modeller ortaya çıkmıştır. Bununla beraber hümanist pedagojinin temsilcilerinden olan Wolfgang Klafki hümanist pedagoji geleneğini Frankfurt Okulu’nun eleştirel teorisi ile sentezleyerek yeni bir didaktik yapı ortaya koymuştur. Bu bakış açısı diğer didaktik modeller içinde özgün ve orijinalliği ile dikkat çekmektedir. Klafki’nin öne sürdüğü bu perspektifin özgünlüğü kuşkusuz köklerinin Dilthey’e kadar uzanmasında yatmaktadır. Altmışlı yılların sonlarına doğru

Frankfurt Okulu ve eleştirel teorinin katkıları ile modelini daha fazla toplum bağlamında yenileyen Klafki, diğer didaktik öğretim modelleri ile kıyaslandığında daha fazla felsefi ve sosyo pedagojik bir yönelimi temsil etmektedir.

Öyleyse böyle bir bakış açısının genel olarak program ve öğretim alanına katkıları neler olabilir? Anglo-Amerikan program ve öğretim anlayışının özellikle II. Dünya Savaşını takip eden yıllarda eğitim alanında genel kabul gören bir söylem olmasının temel nedeni Amerika'nın dünya hegemonyasında egemen güç haline gelmesinin yanında sonuç odaklı Amerikan eğitim bilimi perspektifinin özellikle kitlesel okullaşma, program ve öğretim alanında getirdiği teknik bilimsel paradigmanın kolay ve uygulanabilir çözümler sunmasıdır. Bu egemen söylem Amerikan hegemonyasının yükselişi ve soğuk savaş tehdidi ile daha da yaygınlaşmıştır. Öyle ki Almanya'da bile 60'lı yılların sonlarından itibaren Amerikan merkezli eğitim araştırması paradigması güçlenmeye başlamış ayrıca teknik bilimsel paradigmaya uygun didaktik modeller geliştirilmiştir. Bu açıdan bakıldığında Tyler Rasyoneli bu yükseliş sürecinin tacı olmuştur denilebilir. Bu yükseliş sürecine karşın program ve öğretim alanında bir krizin varlığı ilk defa Joseph Schwab tarafından dile getirilmiştir. Tyler Rasyoneli ve öğretim tasarım modellerinin altın çağını yaşadığı bir süreç içinde Schwab'ın eleştirileri ve önerdiği yapı her ne kadar genel anlamda bir kabul görmediyse de 70'li yıllardan itibaren entelektüel ağırlıklı Neo-Marxist ve Yeniden kavramsallaştırmacı gibi pedagojik hareketler için önemli bir temel olmuştur. Schwab öne sürdüğü teorik yapıda Alman didaktik geleneğine çok benzeyen bir model önermektedir. Alman hümanist pedagojisine dayalı didaktik Anglo-Amerikan program ve öğretim alanının yaşadığı kriz için bir çözüm olabilir miydi? Eğitim sürecinin odak noktasına hedefleri mi yoksa insanı mı yerleştirmek gerekiyordu? Taylorizm ve Fordizm gibi kitlesel üretimi hedefleyen yönetim yaklaşımları bağlamında gelişen Anglo-Amerikan program ve öğretim düşüncesi acaba insana dönük bazı noktaların üzerinde yeterince felsefi anlamda düşündü mü? Schwab'ın (1969:1) "mevcut yöntem ve ilkeleri ile işini yapamayan program alanındaki ciddi kriz alanın can çekişmesine neden oluyor; alanın acilen yeni ve daha etkili ilke ve yöntemlere ihtiyacı var" derken vurguladığı tam da bu noktadır.

Türkiye'deki program ve öğretim çalışmaları didaktik gelenekten ne kazanabilir? Türkiye'de teknik bilimsel program teorisinin oldukça güçlü temellere sahip olduğu açıktır. Türkiye'de özellikle 1960 sonrası dönemde bu konu ile ilgili yapılan yayınların ve eğitim fakültelerinde eğitim bilimleri bölümlerinin örgütlenmesi her zaman bu teknik bilimsel geleneğe göre yapıldığından ve master doktora programları da bu perspektif doğrultusunda tasarlandığından dolayı kıta Avrupası geleneğine ilişkin pedagojik söylemler oldukça sığ ve sessiz kalmış bir şekilde görmezden gelinmiştir. Hümanistik pedagojinin en önemli katkısı eğitimi sadece pozitivist bir bağlamın egemenliğinde değil tam tersine insan odaklı bir boyuttan ve insanı özne yapan bir perspektiften algılanması gerektiğine ilişkin bakış açısının önemine yaptığı vurgudur. Kıta Avrupası didaktik geleneği ve hümanist pedagoji aynı zamanda hermenötik, fenomenolojik analiz gibi yöntemlerle öğrenme ve öğretme sürecinin doğasına ilişkin kapsamlı analizlerin yapılmasına katkı sağlayarak alanı salt bir mühendislik alanı olmaktan kurtarabilir. Didaktik gelenek içinde hümanist pedagoji çizgisinde gelişen didaktik yaklaşımın öğrenme, öğretim, okul, kültür gibi kavramlara yönelik olarak oluşturduğu anlam ağının Türkiye'deki program çalışmaları için de ayrı bir katkı ve zenginlik sağlayacağı ileri sürülebilir. Pedagojiyi birbirinden ayrı parçalar halinde değil, fakat insan denilen fenomeni inceleyen bütüncül bir alan olarak ele almak belki de didaktik geleneğin program ve öğretim alanına kazandıracağı ilk kazanımdır. Bir diğer önemli kazanım da eğitimi sadece öğrenme ve öğretme süreci ile değil tam tersine öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen farklı değişkenleri farklı disiplinler aracılığı ile inceleyerek öğretim sürecine katkı sağlamasıdır. Sadece teknik yönergelerle ve nasıl sorusu ile değil fakat anlam odaklı ve niçin sorusu eşliğinde eğitim ve eğitime ilişkin kavramlara yaklaşılabılır ve çok boyutlu analizler yapılabilir. Öğretim sürecine ilişkin farklı analizler belki de yaşanan kriz durumlarının çözülmesine katkı sunabilir. Örneğin PISA sınavındaki başarısızlığın nedenleri salt teknik sıkıntılarla değil belki de öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin doğasının çözülmesi ile farklı bir şekilde kavranabilir. Sonuç olarak hem Anglo-Amerikan program ve öğretim düşüncesinin hem de didaktik aynı sorunlar üzerinde farklı yöntemlerle farklı cevaplar buldukları söylenebilir. Her iki geleneğin de ortak noktası öğretim sürecini etkili ve verimli yapma çabasıdır. Bu çalışmada problem sadece didaktik gelişiminin tarihsel seyri ile sınırlı olduğu için farklı didaktik modeller incelenmemiştir. Ayrıca didaktik ile program arasındaki diyalog da bu çalışmada çok ayrıntılı olarak işlenmemiştir. Çeşitli didaktik modelleri ile ilgili daha fazla çalışma yapılması Türkiye'de az bilinen bu pedagojik geleneğin daha yaygın biçimde tanınması ve takdir görmesi açısından faydalı olacaktır.

References

- Antel, S. C. (1952). *Umumi didaktik*. İstanbul: Doğan Kardeş Yayınları.
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 15-31.
- Baştürk Şahin, B., Şahin, G. & Tapan Broutin, M. S. (2017). Didaktik durumlar teorisi ışığında asal sayılar kavramının öğretimi: Bir eylem araştırması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 11(2), 156-171.
- Biesta, J. J. G. (2013). On the idea of educational theory. In Beverly J. Irby, Genevieve Brown, Rafael Lara-Alecio & Shirley Jackson (Eds.), *The handbook of educational theory*. (pp.5-16). NC: Information Age Publishing.
- Blackbourn, D. (1998). *The long nineteenth century: A history of Germany 1780-1918*. New York: Oxford University Press.
- Bulhof, N.I. (1980). *Wilhelm Dilthey: A hermeneutic approach to the study of history and culture*. MA: Martinus Nijhoff Publishing.
- Comenius, A.J. (1907). *The great didactic*. London: Adam & Charles Black.
- Copleston, F. (1962). *A History of philosophy*. (Vols. 1-3). New York: Doubleday and Co. Inc.
- Danner, H. (1994). Bildung: A basic term of German education. Retrieved from: http://www.helmut-danner.info/pdfs/German_term_Bildung.pdf
- Deng, Z. (2015). Content, Joseph Schwab and German Didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 773-786. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1090628>
- Deng, Z. (2016). Bringing curriculum theory and didactics together: A Deweyan perspective, *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 75-99. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083465>
- DeWulf, M. (1959). *The System of Thomas Aquinas*. New York: Dover Publishing Co.
- Egemen, Z.B. (1965). *Terbiye İlminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi*. Ankara: AÜİFY.
- Goodson, F.I. (2004). Understanding curriculum change: Some warnings about restructuring initiatives. In Fernando Hernandez & I. F. Goodson (Eds.), *Social geographies of educational change*. (pp.15-28). Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.
- Gök, M. & Erdoğan, A. (2017). Sınıf Ortamında Rutin Olmayan Matematik Problemi Çözme: Didaktik Durumlar Teorisine Dayalı Bir Uygulama Örneği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 140-181. <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Gundem, B. B. (2000). Understanding European didactics. In B. Moon, M. Ben-Peretz, & S. Brown (Eds.), *Routledge international companion to education* (pp. 235–262). London: Routledge.
- Gundem, B.B. (1992). Vivat Comenius: A commemorative essay on Johann Amos Comenius. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(1), 43-55.
- Gutas, D. (1999). *Greek thought, Arabic culture: The Graeco-Arabic translation movement in Baghdad and early Abbasid society*. London: Routledge.
- Gutek, L.G. (2013). *An historical introduction to American education*. (Third Edition). Illinois: Waveland Press.
- Herbart, F.J. (1904). *Outlines of educational doctrine*. (A.F. Lange, Trans). New York: The MacMillan Company.
- Hilgenheger, N. (1993). Johann Friedrich Herbart. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, XXIII, 3/4, 649-664.
- Hodgson, M. G. S. (1974). *The venture of Islam: Conscience and history in a world civilization* (Vol. 1). Chicago: Chicago University Press.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: the common core of didaktik. *European Educational Research Journal*, 6 (2), 109-124.
- Jarvis, P. (2006). The Socratic method. In Peter Jarvis (Ed.), *The theory and practice of teaching*. (pp.90-97). Second Edition. New York: Routledge.
- Kansanen, P. (1995a) The Deutsche didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, 27(4), 347-352. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027950270401>
- Klafki, W. (1998). Characteristics of critical-constructive Didaktik. In B.B Gundem & Stefan Hopmann, (Eds.), *Didaktik and/or Curriculum—An International Dialogue* (pp.307-330). New York: Peter Lang Publishing.
- Klafki, W. (1995) [1958] Didactic analysis as the core of preparation of instruction, *Journal of Curriculum Studies*, 27 (1), 13–30.

- Kruger, R. A. (2008). The significance of the concepts “elemental” and “fundamental” in didactic theory and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 215-250.
- Künzli, R. (1998). The common frame and the places of Didaktik. In B. B. Gundem & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (pp. 29–45). New York, NY: Peter Lang.
- Künzli, R. (2013). Memorizing a memory: Schwab’s the practical in a German context. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 668–683.
- Lagemann, C. E. (1989). The plural worlds of educational research. *History of Education Quarterly*, 29 (2), 185-214.
- Leek, J. (2011). John Amos Comenius: The initiator of modern language teaching and world understanding. *Prace Naukowe Akademii*, 7, 223-232.
- Levinger, M. (2000). *Enlightened nationalism: The transformation of Prussian political culture 1806-1848*. New York: Oxford University Press.
- Lindberg, C.(2010). *The European reformations*. Main Street, Malden: Blackwell Publishing.
- Lukaš, M. & Munjiza, E. (2014). Education system of John Amos Comenius and its Implications. *Život i škola*, 31, 32-44.
- Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McNeil, D. J. (2015). *Contemporary curriculum: In thought and action*. (Eighth Edition). NJ: Wiley.
- Menck, P. (2014). Johann Amos Comenius. In D.C.Philips (Ed.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy*.(pp. 155-157). California: Sage Publishing.
- Nohl, H. (1949). *Pädagogik aus dreißig jahren*. Frankfurt am Main: Schulte- Bulmke.
- Ohles, F.J. (1978). *Biographical dictionaries of American educators*. Westport: Greenwood Press.
- Pinar, F.W. Reynolds, M.W, Slattey, P, Taubman, M.P. (2008). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Roest, B. (2000). *A history of Franciscan education*. Leiden: Brill.
- Rorem, P. (1999). *Hugh of Saint Victor*. New York: Oxford University Press.
- Saliba, G. (2007). *Islamic science and the making of the European renaissance*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: a language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1–23.
- Siljander, P. & Sutinen, A. (2012). Introduction. In Pauli Siljander, Ari Kivela & Ari Sutinen (Eds.), *Theories of bildung and growth: Connections and controversies between continental and educational thinking and American pragmatism*. (pp. 1-18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Spranger, E. (1968). Grundlegende bildung, berufsbildung, allgemeinbildung. *Berufsbildung und allgemeinbildung*. Heidelberg. Retrieved from: http://www.helmut-danner.info/pdfs/German_term_Bildung.pdf
- Tahirsylaj, A. (2017). Curriculum field in the making: Influences that led to social efficiency as dominant curriculum ideology in progressive era in the U.S. *European Journal of Curriculum Studies*, 4, (1), 618-628.
- Tröhler, D. (2003). The discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik: A contextual reconstruction, *Paedagogica Historica*, 39 (6), 759-778. <https://doi.org/10.1080/0030923032000128890>
- Tyler, W.R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don’t know what to do*. New York: Routledge.
- Westbury, I., Aspors, J., Fries, A.V., Hansén, S.E., Ohlhaver, Frank., Rosenmund, M. & Sivesind, K. (2016) Organizing curriculum change: an introduction, *Journal of Curriculum Studies*, 48 (6), 729-743, Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1186736>
- Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wulf, C. (2014). Educational science. In D.C.Philips (Ed.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy*.(pp. 270-273). California: Sage Publishing.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (Onuncu Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, İ. & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- Yurdatapan, M. & Şahin, F. (2012). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Genetik Ünitesinde Öğretmen Bilgilerinin “Didaktiksel Dönüşüm Teorisi” Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 294-324.
- Zierer, K & Seel, M.N. (2012). General Didactics and Instructional Design: Eyes like twins a transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching, p.7. Retrieved from: <https://springerplus.springeropen.com/track/pdf/10.1186/2193-1801-1-15>.

Information technology teachers' perceived roles and status

Serdar Çiftci ^{*a}, Meltem Çengel ^{**a}, Barış Özkaya ^{***a}

^a Adnan Menderes University, Faculty of Education, Aydın/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2018.007

Article History:

Received 09 May 2018
Revised 11 June 2018
Accepted 25 June 2018
Online 30 June 2018

Keywords:

IT teachers' roles,
IT teachers' status,
Instructional technology.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study focused on examining how the roles and responsibilities of teachers about information technologies in Aydın district/Turkey are perceived. Qualitative research method was used in the study and descriptive content analysis was done. Computer and instructional technology department academic staff, students and information technology teachers were interviewed via semi-structured interview forms. According to research findings; it was observed that the works expected from the teachers have spread to a wide range of technology. Qualities of the ideal information technology teacher include, following developments in the field, using them in daily life, being prone to interdisciplinary work, dominating not only the application dimension of the field but also the theoretical concepts. According to participants' opinion, the status of teachers of information technology is expected to gain even more importance due to the increasing use of technology in society.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin algılanan rolleri ve statüsü

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2018.007

Makale Geçmişi:

Geliş 10 Nisan 2018
Düzeltilme 27 Mayıs 2018
Kabul 02 Haziran 2018
Çevrimiçi 30 Haziran 2018

Anahtar Kelimeler:

BT öğretmen rolleri,
BT öğretmenliği statüsü,
Öğretim teknolojileri.

Makale Türü:

Özgün Makale

Öz

Bu çalışma Aydın ilinde bilişim teknolojileri öğretmenine yüklenen rollerinin ve sorumluluklarının nasıl algılandığının incelenmesine odaklanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve betimsel içerik analizi yapılmıştır. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü öğrencileri, öğretim elemanları ve bilişim teknolojileri öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; bilişim teknolojileri öğretmenlerinden beklenen işlerin teknoloji ile ilgili geniş bir alana yayıldığı görülmüştür. Görüşmecilerin ideal bilişim teknolojileri öğretmenin nitelikleri arasında, alanına ilişkin gelişmeleri takip etme, günlük yaşamında kullanma, disiplinler arası çalışmaya yatkın olma, alanın sadece uygulama boyutuna değil, kuramsal kavramlara da hâkim olma gibi özellikler bulunmaktadır. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin statüsünün, toplumda artan teknoloji kullanımı nedeniyle daha da önem kazanacağı beklenmektedir.

* Author: serdar.ciftci@adu.edu.tr

** Author: meltemcengel@gmail.com

*** Author: barisozkaya0933@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5282-1861>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0255-4600>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8082-2642>

Introduction

"Who is the information technology teacher" is a question that must be answered for those who choose IT profession as a "profession". Asking this question is a beginning of thinking on a "profession" carried out with the identity of information technology teacher. Even such question shows us that a professional of this field is aware of the feelings of existential concerns of the discipline and the activities he carried out or expected to be carried out and the desires to work through and act out on them. Anyone who defines her/himself as a member of a profession needs such an existential anxiety (Özsoy, Ünal, Özdemir, Buyruk, & Demir, 2011). Since the attributions that are valid cannot be attributed permanently; how should the existence of the profession of IT teacher be understood or expressed? By the way it claimed to be (ontological dimension), by the originality of what it did and the way to do (epistemological and methodological dimension) or the belongingness of the community overdetermined both of them.

In the current study, it is aimed to investigate the perception about the responsibilities and roles assigned to IT teachers in Turkey. It is not possible for a group of profession who do not care about themselves to produce consistent and valid ideas and practices. The ability to produce scientific knowledge for an IT teacher as a profession depends on the educator's ability to self-criticize (autoreflexivite), to objectify, approach critically and persist her/himself. As long as s/he achieves it, it can be possible for her/him to keep aloof critically between her/himself and the world of education and science s/he lives in. Human identity is not given all the time with birth at once: Identity is built from childhood and must be rebuilt throughout life. The individual never builds his identity on his own: Identity depends on the judgments of others as much as the own definitions and orientations of the individual. As regards the concept of identity, it is possible to reach many different definitions. According to Turkish Language Association's dictionary; identity is defined as "All of the conditions that make one person a certain person with the signs, qualities and characteristics peculiar to human as a social identity; all of the characteristics identifying the document, identity card, identification card, identity or any object that presents the people" (TLA, 2018). The other definitions related to identity are as follows: "Semantic (interpretation) source that is given for and by social actors and built by the individualization process (Berktaş, 2003), answer or answers given by people, groups, societies or communities for the questions "who are you?", "where are you from?" (Güvenç, 1994), a kind of "information" socially produced and transferred to individual by socialization (Birkök, 1994), complex, plural and nested forms of belonging (Köksal, Hortaçsu & Köksal, 2009).

Occupational identity can be defined as a definition of a profession of a professional field by the individual, other important persons related to that profession, reference groups and perceptions of information and skills required to be known and exhibited about the field by the practitioner of this profession (Robson, 1998). However, Wiles (2013) notes that occupational identity includes understanding the information specialized to that field, values and norms related to that profession and incorporating the information and values in professional competence. From this point of view, occupational identity also includes the occupational definition and identity structures that are shaped by common interaction with professional group members in which the individual is included (Nuttman-Shwartz, 2017). In addition to these effects, the continuous interaction of the individual with the socio-cultural environment is emphasized in the formation of identity. Troman (2007) states that occupational identity depends on political, academic and professional contexts and when these interactions differ, the occupational identity will also be influenced by this process.

Identity development can be seen as a continuous interaction between individuals and socio-cultural environments (Sevig, Higlen & Adams, 2000). According to Troman (2007); the meaning of occupational identity depends on political, academic and professional dimensions and when these dimensions differ, the occupational identity will also change. Tanner and Arnett (2009) claims that individuals represent and live global media, and physiologic and developmental effect of the globalization cannot be ignored in everywhere. As a result of globalization, today most people in the world are developing a cultural identity that is part of their culture and some part of which is arising from awareness of their relationship with global cultures (Nuttman-Shwartz, 2017). According to sociocultural identity theories; in order to develop new practices, an identity should be built supporting these practices (Holland, Lachiotte, Skinner & Cain, 2001; Taylor, 2017).

Teacher identity can be expressed as being known and defined as a specific field teacher by himself and others. This identity points to a complex process in which the teacher is constantly changing as s/he learns better about the subject, her/his students and the subject matter taught. Teacher identity is important for different identities, especially for the potential to influence students. Studies related to teacher identity indicate that teachers' values, beliefs and targets are one of the important structures that affect and form teaching experiences, determine how and in which way they develop, determine their attitudes towards

changes of education. In addition to this, it can be said that there are important relationships between concepts such as motivation, competence, work satisfaction, work commitment, and teacher perception of professional identity, and all are influential in the formation of occupational identity (Ni & Guzdial, 2012).

In order to develop teacher identity, required researches should be carried out. It is especially important to put the identities of IT technology teachers together with fast developing technology. The efforts that individuals have shown in adapting to technology reveal the relationship between technology and the individual. It is expected that IT teachers, who need to be leaders and pioneers in technology, will be able to adapt quickly in their profession and help their students (and their environment). At this stage, it is necessary to present how the identity of IT technology teachers, their roles, duties and responsibilities are perceived. This study aims to examine how the perception of the role and responsibilities assigned to the IT teachers in Turkey and reveal the current status of IT teachers' identity in Aydın district.

Method

The research focuses on explaining the current situation using qualitative research methods. In the qualitative research method, the social construction of reality is emphasized. According to this, there is no single observable reality, but rather a number of facts or events that can be interpreted in different ways (Merriam, 1998). The determination of the present situation is an important indicator for the situation to be carried out. It is aimed to find answers to questions such as what, how and why in the study by revealing the current status. Studies related to determine the current situation allow the investigation of the cases in detail that the researcher cannot control (Merriam, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2005).

Within the scope of the research, maximum diversity sampling was preferred. In maximum diversity sampling, cases from a particular diversity spectrum are selected (Glesne & Peshkin, 1992). The aim here is to reflect the diversity of the individuals who may be the party to the problem in maximum. Thus, what we are trying to do is not to make generalizations to universe by providing the diversity, but to show what kinds of partnerships and similarities exist between the various situations (Yıldırım & Şimşek, 2005). For this purpose, it is aimed to discuss with the students of IT teaching, someone working as IT teacher and a teaching staff in IT teaching department. Interviews were made with 4 students from IT teaching department (2 women, 2 men), 3 IT teachers (2 women, 1 male) and 3 instructors in IT teaching department (1 woman and 2 men). Some demographic information about participants is summarized below:

Table 1.

Some Demographic Information about the Participants.

Nickname	Age	Gender	Status
Can	21	M	IT teaching student
Özgür	21	M	IT teaching student
Meltem	21	F	IT teaching student
Hilal	22	F	IT teaching student
Eser	35	M	IT teacher
Elif	35	F	IT teacher
Ezgi	31	F	IT teacher
Mine	29	F	Instructor
Oğulcan	50	M	Instructor
Altay	38	M	Instructor

Semi-structured interview forms were used in the study. In these sort of interviews, during the interview, the interviewee is completely free for a free interview. The researcher makes tiny distractions about continuing on the concerned problem and focusing on that subject. Through interview techniques, people's experiences, perceptions, thoughts and emotions are tried to be interpreted contextually by open-ended questions (Tailor, 2005). Witzel and Reiter (2012) states three key principles that are important in shaping the problem-centered interview process: (1) It is problem-centered in the sense of addressing a social problem basic objective dimensions of which have been determined by the researcher before the interview (2) It is case-oriented due to the fact that boundaries of the interview are gathered around a certain phenomenon and a completed vehicle is not used. (3) It is process-oriented because a flexible analysis of scientific problems are collected and tested gradually, so detection and association of particular items in this process reveal gradually and step by step by regulating with the methods used.

In the current study, data collection tool was developed by the researchers. IT teacher interview form used in the interview consist of 12, IT teachers candidate interview form consists of 16 and IT teaching department instructors interview form consisted of 16 questions. Semi-structured interview forms were assessed by two survey evaluators and one domain expert, process of expert opinion was carried out and validity checks were made.

In the analysis of interviews with the shortest duration of 18 minutes and the longest 54 minutes, all interviews were transferred to the Word media. A total of 135 pages of raw data were analyzed. In the analysis of the data, NVIVO qualitative analysis program was used. Content analysis and descriptive analysis were performed during the analysis of the data.

Findings

Themes arising from the data were analyzed by NVIVO package program and the table related to the observation frequency of these themes are as follows.

Table 2.

Obtained Themes and Observation Frequency of These Themes.

Order	Theme	Number of people	Number of related citations
1	Expectations from IT teachers	10	41
2	Qualifications of ideal IT teacher	10	33
3	IT teacher status	10	35
4	IT teaching as epistemic group	10	30
5	Relevance / autonomy of the field	9	20

Theme 1. Expectations from IT Teachers

Under the heading of Expectations from IT Teachers, it was tried to show not only definitions of IT teacher's profession officially, but also to reveal what kind of expectations they face in practice arising both from their colleagues and school administrations. The sub-themes under this theme are given in Table 3, followed by examples and explanations.

Table 3.

Sub-themes about Expectations from IT Teachers.

Data input in central Ministry of Education online System
Repair and maintenance of many equipment in the school / technician
Guidance on the purchase of equipment for colleagues and school administrators in relation to technology related in-school and out-of-school needs
Preparation of technological equipment and presentations at meetings where technology is required
To support colleagues about Fatih project and EBA contents
Technology leadership
Guidance in Tubitak projects

IT teachers are assigned in many places from data entry related to Ministry of Education Information System, to repairment of many technical equipment (printer, smart board) (Can, Student). It is seen that they are considered as a "technician" due to fact that they sometimes have to deal with the repair and maintenance works of technical equipments (Can, Student; Altay, Instructor). A teacher describes his own situation as follows:

"When I first began my profession, I was considered as information network repairman. I made a lot of effort to overcome it in every school where I worked." (Eser, IT Teacher)

In addition to these tasks, they have indicated that they have to deal with individual repairment requirements of their colleagues from time to time:

"As the name implies, you are the teacher, you are being educated as a teacher. We aim to make contribution for education and teaching not repairs any broken computer, but people expect it. For example they can say or ask 'you are an IT teacher, my mobile phone is out of order, which type of mobile should I buy?' Apart from that they can talk like 'my computer is broken, can you format it?', 'Come on you can do it, I don't want to go anywhere else.' Sometimes if your principal is not a good leader, s/he can try to take advantage from you, you can see you are abused." (Ezgi, IT Teacher)

An instructor expresses the situation of Computer and Instructional Technology Education Teachers as:

"As far as I can observe, they are also working as information technicians in practice." (Mine, Instructor)

In addition to this, it is also defined as the person who takes the role of the technology leader in the school and a person who is consulted when having trouble in any software or purchasing the technological hardware (Altay, Instructor).

According to the interview data, there are participants who indicate that the expectations related to the teachers are related to the status they are in:

"When IT teachers are a formatter teachers or ITC (Information Technology Counsellor) teacher in school, their responsibilities increase. Therefore, in general, IT Counsellors is the responsible of school in the sense of technology as a formatter while they are in the position of counsellor for students and teachers. That is why we are overloaded." (Can, Student)

A teacher working as an IT Counsellor describes a part of his daily routine as follows:

"If someone needs help from me, I try to support related teachers about contents of Fatih project or Educational Information Network." (Eser, IT teacher)

Educational Information Network is a social education platform carried out by Ministry of National Education. It is designed for teachers to share content related to IT and to increase their technological competency. In the findings obtained from the participant interviews, it is observed that IT teachers are tasked with the tasks of the Educational Information Network support staff. In other words, there is a need for IT teachers to guide other teachers about Educational Information Network. In addition, it is mentioned that there are expectations such as preparing the presentation files, organizing technical equipment of the school and making them ready in the meetings held in the school:

"A meeting takes place and the teacher is assigned by the vice principal of the school. They request from the teacher to adjust delineascope etc. The speech will be prepared, slide etc. will be prepared..." (Meltem, Student)

Some of the expectations for IT teachers seem quite unusual:

"For example, there is a problem. In the first semester of the last year, the school bell didn't work in the first school day. The principle wanted it to be repaired. Therefore, the school ring is under the responsibility of IT teacher. He writes what to do (in internet blog). Everybody write something under this blog. So, they try to find a solution by trial and error. He always thanks to each of them." (Hilal, Student)

In some schools, works, which are academic and contribute to school, are expected from the IT teacher:

"The school administration expects excellent works from IT teacher that achieve success in Math. For example, these works will bring excellent successes in TUBITAK projects and competitions. We applied for TUBITAK. I wrote 3 projects of 20 projects of our school." (Eser, IT Teacher)

In general when findings are examined, we can list the followings as expectations from the IT teachers: repairment and maintenance of technical software in the school, guiding related to software purchase of in-school and out-of-school requirements about technology of colleagues and school principals, preparation of technological equipment and presentation in meetings requiring technology, supporting to related colleagues about Fatih project and Educational Information Network, leading of technology, data entry operations on Ministry of National Education Information System Network, guiding in Scientific and Technological Research Council of Turkey projects.

Theme 2: Qualifications of an Ideal IT Teacher

Within the ideal IT teacher qualities, the most frequently encountered quality is related to keeping her/himself up to date. The sub-themes under this theme are given in Table 4, followed by examples and explanations.

Table 4.

Sub-themes about Qualifications of an Ideal IT Teacher.

Following-up new progresses in the field
Using technology in daily life
Being able to work interdisciplinary
Prevailing on theoretical concepts related to learning and teaching
Dealing with technology related issues

Example statements of this view are given below:

"..... (IT teacher) Developing technology should be followed, for example when a new software comes out, it should be searched concernedly and shared with the students. All innovations in technology should be followed and reflected in the courses if possible." (Can, Student)

"You are close to technology and it constantly develops, you should closely follow it. Something you learnt this year may be unnecessary for you the next year. Or it may become old. Therefore, innovations should be closely followed. You need to progress yourself constantly." (Ezgi, IT Teacher)

"Considering the dimension of education, s/he should be able to follow the general progress, the progress related to the field." (Mine, Instructor)

However, the emphasis on the point of following developments can change. For example; while Özgür (Student) emphasizes the hardware, *"S/he should know the hardware, software and internal parts of the computer, s/he should express her/himself to her/his students easily and smoothly"*, Hilal (Student) emphasizes the implementation of the developments to their own daily life. *"I think an IT teacher should use the last version of everything. I evaluate it as using iPhone .For example; s/he should use the latest version of flash disc with the largest capacity"*.

Apart from the basic theme of following developments, two participants emphasize the quality of carrying out interdisciplinary works:

"At first, in general IT teacher should be the teachers who use technology integration more actively. They can also carry out the studies related to content integration in their working places apart from their own teaching fields." (Mine, Instructor)

"Due to both its structure in the faculties and secondary school, he should head towards some interdisciplinary studies. For a moment, it was said that there is no need for teacher recruitment, everyone knows how to use computer." (Oğulcan, Instructor)

Again, the same participant emphasizes the theoretical knowledge about learning and teaching in the Computer and Teaching Technologies Education training:

"The theoretical knowledge remains in your hands. It satiates us. I also tell it to kids. Don't protect the portage of the profession; this is the work for engineering. Will you be able to compete with engineers in the future? No. With whom you will compete? You will compete with the theoretical part. You will say I know the education. You will say I know the learning and teaching. You will know what prevents learning, what distractor is or which one is more effective in screen design. You will know these and say them with your reasons." (Oğulcan, Instructor)

Another participant emphasized some personal characteristics:

"Motivation is important, enthusiasm, motivation ... apart from this you have to be hungry to work and investigate for examination." (Altay, Teaching staff)

The reason for this is explained by the same participant as:

"Works that are related to IT and IT teaching always have to work determinedly. Because after a while you're getting stuck, you're giving up. Therefore, if there is motivation / enthusiasm or something positive, there will be progress. In conclusion, if you're blocked in a place, you cannot make progress. Therefore, it is necessary to try to study and make research and spend time at the computer." (Altay, Instructor)

In general, the followings are at the forefront among the qualities of an ideal teacher: following the developments related to her/his field, using them in her/his daily life, being inclined to interdisciplinary work, having full knowledge of theoretical concepts besides practice dimension of her/his field, having high motivation related for using and coping with the technology.

Theme 3. The Status of IT Teachers

One of the questions addressed to the participants was related to how they assessed the status of the IT teaching field. The sub-themes under this theme are given in Table 5, followed by examples and explanations.

Table 5.

Sub-themes about the Status of IT Teachers.

Gaining importance due to increased technology integration
 Decreasing importance due to absence of IT questions at high-stakes
 IT Teacher Placement Numbers
 IT Teaching as a "technical" staff

One of the participants talked about how technological know-how is a means of increasing the individuals' status in every period:

"I mean IT teachers, IT specialists or computer professionals, no matter how you call them, have always had a valuable aspect. For instance, even a person who can use the photocopier is valuable. You consult a competent person when you want to print your double-sided identity card. In the past, the ones who use the typewriter was valuable. IT teachers will be valuable when they are different from others, know something better than others and are in a leadership position in the field of IT. Everything related to the computer or the technology is changing but there is one thing that does not change: the Internet. This network is always there, it does not change." (Altay, Instructor)

Another participant emphasized that using this technology is a facilitating aspect of the school process:

"I think (Ministry of) National Education is pleased that the IT teachers are in schools. For rapid flow of work and information guidance service. Sometimes, the administrators leave the directors in a tight spot. In this case, we are at a position where they can trust as a teacher who intervenes the situation and helps him. The top-down status of the officers in

schools is principal, deputy head of the school, IT, school counselor and BT counselor respectively. We are among the teachers who can be trusted in school. And for this reason, I think we are valuable. We save the day when we intervene something, no matter how small it is.” (Elif, IT Teacher)

Another interviewer explained his situation as follows:

“As an IT teacher, we are at a different position than other departments since we are appointed. You feel special. I do not know whether it is the comfort that the course or branch brings, but I think its status is higher than the other branches.” (Özgür, Student)

A teacher emphasized the examination system developed for the assessment of the students who had primary education in the stage of transition to secondary education, and went into operation in 2013-2014 school year as a result of the Decision of Ministry of National Education.

“Parents do not care much about our lessons because it is not in the examinations of transition from primary to secondary education unlike mathematics, Turkish and science, or because it is not considered as important. In addition, the kids see it as a game. In my opinion, this is slowly falling into place. My students don't consider my lessons as a playground but it has not been possible to give this insight to their parents for now. At least, for me.” (Elif, IT Teacher)

“I mean, in comparison with the branches of science, mathematics and Turkish, ours is disadvantaged in this respect.” (Özgür, Student)

Similarly, an instructor explained the status of the IT teaching field as follows:

“In our case, the teacher's value is perceived as follows: You are valuable as the number of questions of the high-stake tests in that field. Because you must be tutoring, you must make much money. And you are valuable that much.” (Oğulcan, Instructor)

However, it seems that those who associate the status of teacher with the number of assignments are mostly undergraduates:

“Among other branches, Preschool, English and Religious Culture and Moral Knowledge Teaching are in demand now. They are more like to be assigned. Their statuses are higher than us. ... And social status is something like this: When it comes to computers, everyone thinks “It's a good job.” (Can, Student)

There were also participants who assessed the status of IT teachers negatively:

“I think that as a result of being seen as too much technical staff, the teacher's status can somewhat lose dignity among colleagues, too.” (Mine, Instructor)

“One of the former Ministers of National Education said that there is no need for IT teachers, because everyone knows how to turn computer on and off. I don't think this perception has changed a lot. Likewise, there is a similar reflection in assignments. Robotics and good advertising of robotics has made a positive change. It has begun to change the point of view towards the teachers in our branch.” (Mine, Instructor)

Some of the participants pointed out that the IT teachers' status will become more important, especially because of the increasing use of technology in society and the facilitating role of technology integration in schools. However, there are participants who point out that the lack of questions about the Computer course in the high-stake testing will reduce the importance of this field. Besides, especially undergraduate students associate the IT teachers' status with the number of positions assigned in KPSS (Public Personnel Selection Examination). In addition to this, there are those who think that the perception towards IT teacher referred to in previous findings as a "technical" staff negatively affects the status of the profession.

Theme 4. IT Teachers as an Epistemic Group

The behaviors of IT teachers as an epistemic group were examined by interview questions. These questions have been considered to address the existing structure and expected situations.

The sub-themes under this theme are given in Table 6, followed by examples and explanations.

Table 6.

Sub-themes about IT Teaching as an Epistemic Group.

The Ministry of Educations' effort on establishing a social network
Association of Information Technologies (NGO-Civil Society Organization)
Social media
Academic organizations

One of the participants stated the current situation related to this theme as follows:

“For two years, we, as IT teachers, come together. With the approval of the Governorate, courses were held at schools. There have been teachers from Aydin and the districts. In general, there were teachers from the city center. We did studies on robotics ourselves. Later, we had an exhibit for them, we exhibited the works and projects conducted there. We also have a WhatsApp group, and a group on the Internet. We meet together with our close friends. We're doing something, but are these adequate or not? For example, there are more than 270 teachers but just 10 of them are gathering. There are 270 teachers working in the city center and all the districts.” (Elif, IT Teacher)

According to the current situation, this view provides information on informal structuring. An example of formal structuring is seen in the following teacher's view:

"I think that the Association of Information Technologies is really pushing us from one point to another. We used to have working hours starting at eight and ending at five o'clock, like assistant managers, and we were not able to get out until this time, depending on the tolerance of the management. So, thanks to the Association of Information Technologies, our working hours are now withdrawn to 15:30." (Ezgi, IT Teacher)

Views of some lecturers on this theme are as follows:

"... there is (epistemic grouping), I mean, there are also Civil Society Organizations, even if they are not very common. Apart from that, there are web sites, facebook groups created with individual efforts. There are symposiums related to our branch such as ICITS (International Conference on Information Technology and Science). They are usually places that enable unifying and sharing." (Altay, Instructor)

Another lecturer emphasized the requirements on this theme:

"Actually, it has to be. Of course, there is grouping in this sense, such as the worldwide structure of engineers. Maybe such things are needed in our country. It is beneficial for IT teachers and CEIT teachers to be organized like CSOs, where they come together and commiserate, with the approach of 'United we stand, divided we fall'." (Mine, Instructor)

The following quotations on the opinions expressed in the interview point to the fact that the students are also trying to form epistemic groups:

"In this regard, they developed a system called 'CEIT grad' for grads only. I think a communication system is being developed. Under all the universities, a project called 'CEIT grads' has been developed. I'm not exactly sure that the grads can communicate with each other with this project, but I know that they communicate with each other related to the materials." (Can, BT Teaching Student)

"Recently, we are negotiating the representatives of the congress organized for IT teachers. There are also those from Ege University. He even came here the other day. He is the representative. Now in the congress. We have a WhatsApp group. Representatives of all the universities. There are twenty universities and we are consulting with them. Another congress going to be organized in Kastamonu. What can we do? They have projects. How are we going to present the projects? I am announcing this to my friends, as well. We thought to submit a project this year, we already have our own project class. I mean, to complete the projects we are doing before the congress." (Meltem, IT Teaching Student)

Among the IT teachers as an epistemic group, there are the works of Ministry on establishing a social network. However, participation in those is very limited. Apart from this, the Association of Information Technologies assumes the role of a CSO related to the formation of such a group and seems to be effective in acquiring some occupational rights. The social media groups also have a role in the communication of the professions in case of need. In academic sense, ICITS (International Conference on Information Technology and Science) has a unifying function. However, there are also participants who find the professionalization studies very limited.

Theme 5. Relationality/Autonomy of the Field

Under this theme, the relationship to the related fields and self-existence (autonomy) of the field are discussed. The sub-themes under this theme are given in Table 7, followed by examples and explanations.

Table 7.

Sub-themes about Relationality/Autonomy of the Field.

Technology leadership in the context of IT relationality
IT coordinator teachers in the context of IT relationality
Coding teachers in the context of autonomy

Participants, who especially emphasized the responsibility of technology guidance of computer teachers, underlined the need to work in collaboration with other teachers:

"...For example, I should investigate the teaching materials the Turkish teacher can use to direct them. Preparing or directing the content. "I should say 'Look, there is an activity here, you can use it'..." (Elif, IT Teacher)

"I think computer teachers have no autonomy from other branches. In fact, there is a situation like helping all the branches, it is like guidance." (Ezgi, IT Teacher)

"More like a coordinator actually. In other words, according to the need of the teacher, we make a requirement list and try to provide those to the students. How can we provide them to the students ideally? Which appliance can optimally provide this?..." (Mine, Instructor)

However, there are also participants who stated there is an autonomous aspect of the field of IT teaching, considering the increased programming courses:

"...There should be someone in school who works at the formatter teacher only and responsible for the technical equipment. There must be another responsible person for programming courses, and a combination of them creates a synergy, and better things can actually be produced." (Hilal, IT Teaching Student)

However, there are also participants who emphasize interdisciplinary teaching even in the education involving programming:

“...I think my first priority should be interdisciplinary education. ...Because the students can learn the programming themselves, providing that they know the algorithm. I teach them Python, and they will learn C#. Or another language. But what is important is that in interdisciplinary education, they should know they can transform what they have learned in mathematics into a program using algorithms. Or they should know that they can integrate what they have learned in physics into mathematics by creating an algorithm.” (Eser, IT Teacher)

There are participants who emphasized the relationality of the field related to IT teaching and the approach underlining the technology guidance, and think that another IT teacher should be assigned for programming education. One of the points that participants emphasize is that every school should have a technology guide, that another IT teacher should be assigned if computer lesson is to be given at school, and that these teachers work in co-operation.

Discussion, Conclusion and Recommendations

This study focuses on the identity of IT teachers. In the qualitatively designed study, findings obtained under the themes of the expectations from IT teachers, qualifications of ideal IT teacher, status of IT teacher, IT teaching as an epistemic group and relationality/autonomy of the field were presented.

It seems that IT teachers are distributed over a wide area such as the maintenance and the repairment of the technical equipment in the school, guidance of their colleagues and school managers in their needs in and out of the school on the purchase of equipment related to the technology, preparation of the technological equipment and presentations at the meetings where technology is required, supporting the colleagues about Fatih project and contents of Educational Informatics Network (EBA), leading technology, data entry procedures on Mebbis, and guidance in TÜBİTAK projects. According to these findings obtained from IT teachers, prospective IT teachers and instructors working in the field of IT teacher training, IT teachers should take on tasks in many issues related to technology. It may be said that some of these tasks are indeed the fundamental duty, while others are an irrelevant expectation. It is not a good idea to perceive IT teachers as technical staff. In today's conditions, it can be said that the teachers have fulfilled these tasks altruistically or compulsorily.

In the general qualifications report of the teaching profession published by the Ministry of National Education in 2017, qualifications are expressed under the titles “professional knowledge”, “professional skills” and “attitude and values”. One of the qualifications for “managing the teaching and learning process” in the field of “professional skills” is stated as “effective use of information and communication technologies in the teaching and learning process” (General Directorate of Teacher Training, 2017). When this qualification is interpreted, it is expected that all teachers should be able to use IT technologies effectively as a general professional qualification. It can be said that it will be beneficial to examine the teachers' technology competencies and to overcome their deficiencies, if any. At this point, it can be said that the competencies of other teachers to use technologies are highly related to the expectations from IT teachers. Teachers who want to use the technology themselves but do not have qualification when choosing and using the relevant technology are expecting much from the IT teacher at this point. In their study carried out with 163 teachers, Cüre and Özden (2008) pointed out that teachers' attitudes towards information and communication technologies are positive but they have significant deficiencies.

Topu and Göktaş (2012) addressed the roles of IT teachers and expectations from them in their study. Similar to the results of this study, it was concluded that IT teachers had to assume many roles in their schools other than their duties. In the related work, as the reason of this it is suggested that the IT teachers are considered as experts, technical service personnel and civil servants by their social circle. In other words, it can be said that people's point of view and perceptions play a decisive role in the job definition and identity of IT teachers.

According to the views of the participants, there are findings that expectants do not know limits and teachers are expected to write projects and do tasks that have academic outputs. According to a participant's opinion (Özgür, 21, Student), the fact that the expectations are so high causes IT teaching to be perceived as a troublesome task in comparison with other branches. At this point, it may not be enough for IT teachers just to know their own duties and responsibilities to draw professional boundaries. Occupational identity can be defined as perceptions of the definition of that job as a professional field by the individuals' themselves, other important persons related to the job and reference groups, and the knowledge and skills that the occupant needs to know and display (Robson, 1998). However, Wiles (2013) states that occupational identity involves the specialized knowledge related to that field, the values and norms related to the work done, and the

integration of information and values in professional competence. From this point of view, occupational identity includes the definition of the profession and identity structures that are shaped by the common interaction with the professional group members involved (Nuttman-Shwartz, 2017). At this point, it is considered important for IT teachers to raise awareness of other branch teachers about the duties and responsibilities of IT teachers.

According to the research findings, among the qualifications of an ideal teacher are, following the developments related to their field, using them in daily life, being tend to work interdisciplinary, having a command not only of the application of the field, but also of the theoretical concepts, keeping high motivation in using and coping with the technology come to the forefront. The other situation arising from research findings emphasizes that prospective IT teachers need to improve themselves continuously. Rapidly evolving technology and technology education approaches trigger this situation. In this context, a new study can be made by examining the current situation. With this study, it can be determined at which level the teachers adapt themselves to the development. Also, it can be examined whether the adaptation to the developments (if any) is made by individual efforts of the teachers or structured activities under the Ministry of National Education. It will lead to more accurate results by ensuring the teachers keep up with the developments in a planned and programmed matter.

Some of the participants point out that the IT teachers' status will become more important, especially because of the increasing use of technology in society and the facilitating role of technology integration in schools. However, there are participants who point out that the lack of questions about the Computer course in the high-stake tests will reduce the importance of this field. Researchers who addressed the effects of high-stakes testing on the educational programs point out that the fields such as painting, music that are not questioned in these tests are devaluated in educational programs (Apple, 1995; Au, 2009). Besides, especially undergraduate students associate the IT teachers' status of with the number of positions assigned in KPSS (Public Personnel Selection Examination). This can be assessed in the context of the effects of the selection and elimination by high-stakes testing on the identities of individuals (Au, 2009). There are also those who think that perceiving IT teachers as "technical" personnel which is referred to in previous findings, negatively affects the status of the profession.

Social networking and information sharing are enabled through EBA portal. This situation can be interpreted that Ministry of National Education encourages the interaction between IT teachers as an epistemic group. Apart from this, the Association of Information Technologies assumes the role of a CSO related to the formation of epistemic group and seems to be effective in acquiring some occupational rights. Apart from that, the social media groups have a role in the communication of the professions in case of need. In academic sense, ICITS (International Conference on Information Technology and Science) has a unifying function. However, there are also participants who find the professionalization studies very limited.

Whether IT teachers should only work within their own classes or work interdisciplinary is a controversial subject until today. Current popular educational approaches, especially such as programming, robotics, FeteMM, reveal the need for interdisciplinary work. Interdisciplinary work, expectations of social circle, and in addition, the fundamental duty of teaching, show that IT teachers' responsibilities extend to a wide range. In this context, the tasks of "technical staff" that will not be regarded as the fundamental duty, but are fulfilled altruistically or compulsorily, can give beneficial results in terms of lessening the burden of IT teachers by assigning the necessary staff. Generally speaking, there are also participants who emphasize the relationality of the field related to IT teaching and the approach underlining the technology guidance, and think that another IT teacher should be assigned for programming education. One of the points that participants emphasize is that every school should have a technology guide, that another IT teacher should be assigned if computer lesson is to be given at school, and that these teachers work in co-operation.

Acknowledgement

This study was presented at XV. European Conference on Social and Behavioral Sciences as an oral presentation.

Appendix

Appendix 1: Interview form for IT Teachers

1. Can you talk a little bit about yourself?
2. Can you describe an average school day of yours?
3. What do you like about your profession?
4. What are the challenges in your profession?
5. How do you describe yourself and the work you do? To whom do you call an IT teacher?
6. What kind of qualities do you think a good IT teacher should have?
7. Are there features, qualities that distinguish an IT teacher from other teachers? What are these?
8. Do you see IT teaching as a separate / autonomous field? Why? How do you relate to other course areas?
9. How do you describe the status of a computer teacher as a teaching area?
10. How do you define your own role or roles in school?
11. What are the most basic functions of an IT teacher at a school?
12. Are there any difficulties you are experiencing as a computer teacher? Could you give an example?
13. What kind of expectations do school administrators have from your branch? How many of these expectations do you think originate from your branch?
14. What kind of expectations does other branch teachers' have from your branch?
15. Are there studies that you co-operate with other branch teachers at your school? What are these?
16. What difficulties do you have when evaluating and grading your students?
17. Is there a network where you can share your problems and solutions with other IT teachers? Do you see teachers in Turkey as a group that share common priorities among each other?
18. Do you think that the IT teachers are accepted by the Ministry of National Education?
19. Do you feel important / valuable as an IT teacher? Why?
20. How much of your potential and competences do you think you are using? (What kind of measures can be taken from MoNE or the school in order to increase this?)
21. In recent years, many different changes have been made regarding the positions of IT teachers in schools. IT coordinator teacher, Technological leadership teacher etc. How do you evaluate the effects of these changes on IT teaching?
22. What are your views on the future of IT teacher education?
 - a. The position in MoNE,
 - b. The position as a social status in the society,
 - c. The position as a professional group (epistemic community) with common values and norms?

Appendix 2: Interview for IT Candidates

1. Can you talk a little bit about yourself?
2. How did you decide to become an IT teacher?
3. What kind of qualities do you think a good IT teacher should have?
4. Was there a figure that influenced you when you decided to become an IT teacher?
5. Are there features, qualities that distinguish an IT teacher from other teachers? What are these?
6. What is your description for an IT teacher? What kind of duties and responsibilities does an IT teacher have? In the class? At school? City / county?
7. Do you see IT teaching as an autonomous/reflexive field? Why? How do you relate it to other course areas? Could you explain?
8. How do you see the status of an IT teacher as a teaching field?
 - a. Are there any factors that affect your opinion?
9. What difficulties do you think IT teachers can experience? Would you give an example?
10. Do school administrators have different expectations from IT teachers, and other branch teachers, if so, what are these?
11. What kind of expectations do other branch teachers have from IT teachers?
12. Do you have any communication with the other universities' IT students or staff? Do you exchange views on the lessons and contents of other schools?
13. How do you evaluate the status of IT teachers according to other teaching areas?
14. Do you feel important / precious as a student in a school that teaches you IT education? Why?

15. In recent years, many different changes have been made regarding the positions of IT teachers in schools. IT coordinator teacher, Technological leadership teacher etc. How do you evaluate the effects of these changes on IT teaching?
16. What are your views about the future of IT teacher education?
 - a. The position in MoNE,
 - b. The position as social status,
 - c. The position as a professional group (epistemic community) with common values and norms?

Appendix 3: Interview form for IT Department' Staff

1. Can you talk a little bit about yourself?
2. What kind of qualities do you think a good IT teacher should have?
3. Are there any features, qualities that distinguish an IT teacher from other teachers?
4. How do you describe an IT teacher? What kind of duties and responsibilities do they have? In the class? At school? City / county?
5. Do you see IT teaching as an autonomous/reflexive field? Why? How do you relate to other course areas?
6. How is the status of an IT teacher as a teaching area?
7. How do you describe the role or roles of an IT teacher in school?
8. What are the most basic functions of an IT teacher at school?
9. Do IT teachers encounter difficulties? Could you give an example?
10. Do school administrators have different expectations from IT teachers and other branch teachers,? If so, what?
11. What kind of expectations have other branch teachers from IT teachers ?
12. Is there a network where you can share your problems and solutions with other universities?
13. What do you think about the IT teachers' status in the Ministry of National Education?
14. Do you feel important as a staff who teaches about IT? Why?
15. In recent years, many different changes have been made regarding the positions of IT teachers in schools. IT coordinator teacher, technological leadership teacher etc. How do you evaluate the effects of these changes on IT teaching?
16. What are your views about the future of IT education?
 - a. The position in MoNE,
 - b. The position as social status,
 - c. The position as a professional group (epistemic community) with common values and norms?

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

“Bilişim teknolojileri (BT) öğretmeni kimdir?” sorusu, BT öğretmenliğini kendine “meslek” olarak seçenler için mutlaka yanıtlanması gereken bir sorudur. Bu soruyu sormak, BT öğretmeni kimliğiyle yapılan “iş” üzerine düşünmeye başlamaktır. Bu mesleğe ilişkin bireyin yaptığı ya da kendisinden yapması beklenen etkinliklerle ilgili varoluşsal kaygılar hissetmesi ve bunları dışı vurup üzerlerinde kafa yorması söz konusu olmaktadır. Kendini bir mesleğin üyesi olarak tanımlayan herkesin böylesi varoluşsal bir kaygıyı gütmesi beklenmektedir (Özsoy, Ünal, Özdemir, Buyruk, & Demir, 2011). BT öğretmenliği mesleğinin varoluşunu, ona sürekli geçerliliği olan öz nitelikler atfedilemeyeceğine göre; olduğunu iddia ettiği şeyle mi (ontolojik boyut), yaptıkları ve yapma biçimindeki özgünlükle mi (epistemolojik ve metodolojik boyut), yoksa bunların her ikisini de üst-belirleyen topluluk aidiyetiyle mi anlamak ve açıklamak yerinde olacaktır.

Mevcut araştırma ile Türkiye’de BT öğretmenine yüklenen sorumlulukların ve rollerin neler olduğuna ilişkin algının incelenmesi hedeflenmiştir. Kendi üzerine düşünmeyen bir meslek grubunun tutarlı ve geçerli bir düşünce ve pratik üretmesi mümkün olamamaktadır. Bir meslek grubu olarak BT öğretmenine dair bilimsel bilginin üretilebilmesi, eğitim bilimcinin öz yansıtma (autoréflexivité) becerisine, yani kendini nesneleştirmesine, kendine eleştirel bir mesafeden bakabilmesine, kendi üzerine düşünebilmesine bağlıdır. Bunu başarabildiği ölçüde ve sürece, içinde yaşadığı eğitim ve bilim dünyasıyla arasına eleştirel bir mesafe koyabilmesi mümkün olacaktır.

İnsan kimliği, doğumla birlikte bir defada tüm zamanlar için verilmiş değildir: Kimlik çocukluktan itibaren inşa edilir ve yaşam boyunca yeniden inşa edilmelidir. Birey, kimliğini asla tek başına inşa etmez: Kimlik, bireyin kendi tanımları ve yönelimleri kadar ötekini yargılarına da bağlıdır. Kimlik kavramına ilişkin olarak, birçok farklı tanıma ulaşmak mümkündür. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre kimlik; “Toplumsal bir varlık olarak insana özgü olan belirti, nitelik ve özelliklerle, birinin belirli bir kimse olmasını sağlayan şartların bütünü; kişinin kim olduğunu tanıtan belge, kimlik belgesi, tanıtma kartı, hüviyet ve herhangi bir nesneyi belirlemeye yarayan özelliklerin bütünü” (TDK, 2018) olarak ifade edilmektedir. Kimlikle ilgili diğer tanımlara bakılacak olduğunda; Toplumsal aktörlerin kendileri için ve kendileri tarafından verilmiş ve bireyselleşme süreci ile inşa edilmiş olan anlam(landırma) kaynağı (Berktaş, 2003), kişilerin, grupların, toplum veya toplulukların, “kimsiniz?”, “kimlerdensiniz?” sorularına verdikleri yanıt ya da yanıtlar (Güvenç, 1994), sosyal olarak üretilmiş ve sosyalleştirme yoluyla ferde aktarılmış olan bir tür “bilgi” (Birkök, 1994), karmaşık, çoğul ve iç içe geçmiş aidiyet biçimleri (Köksal, Hortaçsu ve Köksal, 2009) olarak ifade edildiği görülmektedir.

Alanyazında sunulan bu bilgiler ışığında, bireylerde ve toplumda oluşan kimlik algısının da önemli olduğu söylenebilir. Bir meslek olarak BT öğretmenliği ele alındığında mesleki kimlik kavramının da incelenmesi gerekmektedir. Mesleki kimlik, bireyin kendisinin, meslek ile ilişkili diğer önemli kişilerin ve referans gruplarının o işi bir profesyonel alan olarak tanımlaması ve bu mesleği icra eden kişinin alana ilişkin bilmesi ve sergilemesi gereken bilgi ve becerilere ilişkin algılar olarak tanımlanabilir (Robson, 1998). Bununla birlikte, Wiles (2013) mesleki kimliğin, o alana ilişkin özelleşmiş bilgiler, yapılan işe ilişkin değerler ve normları anlama ve profesyonel yeterlilikte bilgi ve değerleri bütünleştirmeyi içerdiğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında, mesleki kimlik, meslek tanımı ve bireyin dahil olduğu profesyonel grup üyeleri ile ortak etkileşimi ile de şekillenen kimlik yapılarını içermektedir (Nuttman-Shwartz, 2017). Bu etkilerin yanı sıra, kimliğin şekillenmesinde bireyin sosyo-kültürel çevresi ile sürekli etkileşimi vurgulanmaktadır. Troman (2007) mesleki kimliğin anlamının siyasi, akademik ve profesyonel bağlama bağımlı olduğunu, bu etkileşimler farklılaştığında, mesleki kimliğin de bu süreçten etkileneceğini belirtmektedir.

Kimlik gelişimi bireyler ve sosyo-kültürel çevreleri arasında sürekli bir etkileşim olarak görülebilir (Sevig, Higlen ve Adams, 2000). Troman (2007), mesleki kimliğin anlamının politik, akademik ve profesyonel boyutlara bağlı olduğunu ve bu boyutların birbiriyle etkileşimi değiştiğinde, kimliğinde değişim göstereceğini belirtmektedir. Tanner ve Arnett (2009), bireylerin zihinlerinde temsil ettiği küresel ortam olgusunun ve küreselleşmenin psikolojik ve gelişimsel etkisinin göz ardı edilemeyeceğini ifade etmektedir. Küreselleşmenin bir sonucu olarak, bugün dünyadaki insanların çoğu, kültürlerinin bir parçası olan ve bir kısmı küresel kültürlerle olan ilişkilerinin farkındalığından kaynaklanan bir kültür kimliğini geliştirmektedir (Nuttman-Shwartz, 2017). Sosyokültürel kimlik teorilerine göre; yeni uygulamaları geliştirmek için, bu uygulamaları destekleyen bir kimlik inşa edilmelidir (Holland, Lachiotte, Skinner ve Cain, 2001; Taylor, 2017).

Mevcut çalışmada ele alınan temel yapı taşlarından birisi BT öğretmenlerine yüklenen rollerdir. Bu roller ele alındığında öğretmen kimliğinin de irdelenmesinde fayda vardır. Öğretmen kimliği, kendi ve diğerleri tarafından

belirli bir alan öğretmeni olarak bilinmek ve tanımlanmak olarak ifade edilebilir. Bu kimlik, öğretmenin kendini, öğrencilerini ve öğrettiği konu alanını daha iyi bildikçe sürekli olarak değişmekte olan karmaşık bir süreçte işaret etmektedir. Öğretmen kimliği, farklı kimlikler arasında, özellikle öğrencileri etkileme potansiyeli açısından önem taşımaktadır. Öğretmen kimliğine ilişkin çalışmalar, öğretmenlerin değerleri, inançları ve hedeflerinin öğretim deneyimlerini etkileyen ve şekillendiren, bir öğretmen olarak nasıl ve ne şekilde geliştiklerini belirleyen ve eğitime ilişkin değişimlere yönelik tutumlarını belirleyen önemli yapılardan biri olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, motivasyon, yeterlik, iş doyumu, işe bağlılık gibi kavramlar ile öğretmen mesleki kimlik algısı arasında önemli ilişkiler olduğu ve bu kavramların mesleğe dair kimliğin oluşmasında etkili olduğu söylenilebilir (Ni & Guzdial, 2012).

Öğretmen kimliğinin gelişmesi için gerekli araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Özellikle hızlı gelişen teknolojiyle birlikte BT öğretmenlerinin kimliklerinin ortaya konulması önem arz etmektedir. Bireylerin teknolojiye uyum sağlama yolunda göstermiş oldukları çabalar, teknoloji ile birey ilişkisini ortaya koymaktadır. Teknoloji konusunda lider ve öncü görevlerinin olması gereken BT öğretmenlerinin alanlarındaki gelişime uyumu hızlı olarak sağlamaları ve öğrencilerine (ve çevresine) yardımcı olmaları beklenmektedir. Bu aşamada BT teknolojisi öğretmeni kimliğinin ne olduğunun, rol, görev ve sorumlulukların nasıl algılandığının ortaya konulması gerekmektedir. Bu çalışmada Türkiye’de BT öğretmenine yüklenen rollerin ve sorumlulukların nasıl algılandığının incelenmesi ve BT öğretmenliği kimliğinin Aydın İli’ndeki mevcut durumunun ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılarak, mevcut durumun ortaya konulmasına odaklanılmıştır. Nitel araştırma yönteminde, gerçekliğin sosyal inşasına vurgu yapılır. Buna göre gözlenebilir tek bir gerçek yoktur, bunun yerine çok sayıda gerçek ya da bir olayın farklı şekillerde yorumlanması vardır (Merriam, 1998). Mevcut durumun tespiti, olması gereken duruma ilişkin yapılacaklar için önemli bir göstergedir. Tarama türünde bir desen seçilen çalışmada mevcut durumun ortaya konulması ile ne, nasıl, niçin gibi sorulara cevap aranması hedeflenmektedir. Mevcut durumun tespitine yönelik çalışmalar araştırmacının kontrol edemediği olguları detaylı biçimde incelenmesine imkan sunmaktadır (Merriam, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2005).

Araştırma kapsamında, örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede, belirli çeşitlilik yelpazesinden durumlar seçilir (Glesne & Peshkin, 1992). Buradaki amaç, probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Böylelikle yapılmaya çalışılan, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genellemeler yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıklar ve benzerlikler olduğunu ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu amaçla, BT öğretmenliği bölümünde okuyan, BT öğretmeni olarak görev yapan ve BT öğretmenliği bölümünde öğretim elemanı olarak görev yapan katılımcılarla görüşülmesi hedeflenmiştir. BT öğretmenliği bölümünde okuyan 4 öğrenci (2 kadın, 2 erkek), BT öğretmenliği yapan 3 kişi (2 kadın, 1 erkek) ve BT öğretmeni yetiştirme alanında görev yapan öğretim elemanı 3 kişi (1 kadın ve 2 erkek) ile görüşmeler yapılmıştır. Bu katılımcıların seçimindeki etken ulaşılabilir evren olmasıdır. Katılımcılara ilişkin bazı demografik bilgiler aşağıda özetlenmiştir:

Tablo 1.

Katılımcılara ilişkin Bazı Demografik Özellikler.

Kod isim	Yaş	Cinsiyet	Statü
Can	21	E	BT öğretmenliği öğrencisi
Özgür	21	E	BT öğretmenliği öğrencisi
Meltem	21	K	BT öğretmenliği öğrencisi
Hilal	22	K	BT öğretmenliği öğrencisi
Eser	35	E	BT öğretmeni
Elif	35	K	BT öğretmeni
Ezgi	31	K	BT öğretmeni
Mine	29	K	Öğretim elemanı
Oğulcan	50	E	Öğretim elemanı
Altay	38	E	Öğretim elemanı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bu tür görüşmelerde, görüşme sırasında, görüşülen kişi serbest bir söyleşi için tamamen özgür bırakılır. Araştırmacı yalnızca ilgilenilen sorun üzerinde devam edilmesi, konuya dönülmesi hususunda titiz davranır. Görüşme tekniği aracılığıyla, insanların deneyimleri, algıları, düşünceleri ve duyguları açık uçlu sorularla, bağlamsal olarak yorumlanmaya çalışılır

(Tailor, 2005). Witzel ve Reiter (2012), sorun-merkezli görüşme sürecinin şekillenmesinde önemli olan üç temel ilkeyi belirtmektedir: (1) Görüşmeden önce araştırmacı tarafından temel nesnel boyutları saptanmış bir toplumsal sorunun ele alınması anlamında sorun merkezlidir. (2) Görüşmenin sınırlarının belirli bir olgu etrafında toplanması ve tamamlanmış bir aracın kullanılmamasından dolayı olgu yönelimlidir. (3) Bilimsel sorunların esnek analizi, verilerin aşamalı olarak toplanması ve sınanması, süreçte belirli öğelerin saptanması ve ilişkilendirilmesinin kullanılan yöntemlerle oynayarak yavaş yavaş ve aşamalı bir tarzda açığa çıkarılması gibi nedenlerden dolayı süreç yönelimlidir.

Mevcut araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından birbirine paralel üç form geliştirilmiştir. Veri toplama sürecinde BT öğretmenini görüşme formu (Ek 1), BT öğretmenliği adayları görüşme formu (Ek 2) ve BT öğretmenliği bölümü öğretim elemanları görüşme formu (Ek 3) kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları iki ölçme değerlendirme ve bir alan uzmanı tarafından değerlendirilerek uzman görüşü süreci gerçekleştirilmiş ve geçerlik kontrolleri sağlanmıştır.

En kısası 18 dakika ve en uzun 54 dakika olan görüşmelerin analizinde, tüm görüşmeler Word ortamına aktarılmıştır. Toplam 135 sayfa ham veri analiz edilmiştir. Verilerin analizinde NVİVO nitel analiz programı kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında içerik analizi ve betimsel analiz yapılmıştır.

Bulgular

NVİVO paket programı ile analiz edilen verilere ilişkin olarak ortaya çıkan temalar ve bu temaların gözlenme sıklığına ilişkin tablo aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 2.

Elde Edilen Temalar ve Bu Temaların Gözlenme Sıklıkları.

Sıra	Tema	Değinen kişi sayısı	İlgili alıntı sayısı
1	BT öğretmeninden beklentiler	10	41
2	İdeal BT öğretmeni nitelikleri	10	33
3	BT Öğretmeni statüsü	10	35
4	Epistemik grup olarak BT öğretmenliği	10	30
5	Alanın ilişkiselliği/özerkliği	9	20

Tema 1. BT Öğretmeninden Beklentiler

BT öğretmeninden beklentiler başlığı altında, yalnızca resmi olarak BT öğretmenin görev tanımları değil, aynı zamanda uygulamada gerek meslektaşlarından gerekse okul yöneticilerinden kaynaklanan ne tür beklentiler ile karşı karşıya oldukları ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu tema altında karşılaşılan alt temalar Tablo 3'te verilmiş, sonrasında, bu alt temalara görüşmelerde nasıl değinildiğine ilişkin örnek ifadeler ve açıklamalar sunulmuştur.

Tablo3.

BT Öğretmeninden Beklentilere İlişkin Alt Temalar.

MEBBİS'e (Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi) veri girişi
Okuldaki pek çok ekipmanın tamiri ve bakımı/ teknisyenlik
İş arkadaşlarının ve okul yöneticilerinin teknolojiye ilişkin okul içi ve okul dışı
gereksinimlerinde donanım alımına ilişkin rehberlik etmek
Teknoloji gerektiren toplantılarda teknolojik ekipmanların ve sunumların hazırlığı
Fatih projesi ve EBA içerikleri ile ilgili meslektaşlarına destek olmak
Teknoloji liderliği yapmak
Tübitak projelerinde rehberlik

BTE öğretmenleri okulda Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (MEBBİS)'e ilişkin veri girişlerinden (Elif, BT Öğretmeni), pek çok teknik ekipmanın tamirine (yazıcı, akıllı tahta) kadar pek çok alanda görev almaktadır (Can, Öğrenci). Özellikle teknik ekipmanların tamir ve bakım işlemleri ile zaman zaman ilgilenmek zorunda olmaları, bir "teknisyen" olarak algılanmalarına neden oluyor gibi görünmektedir (Can, Öğrenci; Altay, Öğretim elemanı). Bir öğretmen kendi durumunu şöyle tanımlamaktadır:

"İlk göreve başladığımda bilişim tamircisi olarak görünüyordum. Bunu görev yaptığım her okulda aşmak için çok çaba sarf ettim." (Eser, BT Öğretmeni)

Bu görevlere ek olarak zaman zaman öğretmen arkadaşlarının bireysel tamir talepleri ile de ilgilenmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir:

“Adı üzerinde siz öğretmensiniz, zaten öğretmen olarak yetiştiriliyorsunuz. Amacımız eğitim öğretime katkı sağlamak. Yani tutup da bozuk olan bir bilgisayarı yapmak değil, ama insanların beklentisi bu olmuyor, “sen bilişim öğretmenisin: telefonum bozuldu, nasıl tip telefon almalıyım?” diyerek bunu bile sorabiliyor mesela. Onun haricinde “bilgisayarım bozuldu, format atabilir misin?”, “Başkasına gitmeyeyim, hadi sen bu işi hallet” tarzında. Bazen eğer çalıştığınız kişi idareci anlamında iyi bir idareci değilse, yani nasıl söyleyeyim? Farklı bir kişiye kullanmaya çalışabiliyor iyi niyetli yaklaşıyorsanız bunun su istimal edildiğini görebiliyorsunuz.” (Ezgi, BT Öğretmeni)

Bir öğretim elemanı ise BÖTE (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi) öğretmenlerinin durumunu şöyle ifade etmektedir:

“Gözlemlediğim kadarıyla şu anda uygulamadaki kısımda bilgi işlem personeli olarak da çalışıyorlar.” (Mine, Öğretim Elemanı)

Bununla birlikte okulda teknoloji liderliği görevi üstlenen, herhangi bir yazılımda sıkıntı yaşandığında veya teknolojik donanım satın alınırken bilgi danışılan kişi olarak da tanımlanmaktadır (Altay, Öğretim Elemanı). Görüşme verilerine göre öğretmene ilişkin beklentilerin içinde bulunduğu statü ile ilişkili olduğunu belirten katılımcılar da bulunmaktadır:

“Bilişim öğretmenleri okulda formatör öğretmen ya da BTR (Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmeni) öğretmen oldukları sorumlulukları daha çok artırıyor. Bu genelde BTR’ de öğrencilere ve öğretmenlere rehberlik etme durumundayken formatörlük görevinde bir nevi okulun teknoloji bakımından sorumlusu oluyor. Bu yüzden çok yük biniyor.” (Can, Öğrenci)

BTR öğretmeni olarak çalışan bir öğretmen günlük rutininin bir parçasını tanımlarken şöyle ifade etmektedir:

“Benden yardım isteyen olursa Fatih projesiyle ilgili ya da EBA (Eğitim Bilişim Ağı) içerikleri ile ilgili öğretmen arkadaşlara destek olmaya çalışıyorum” (Eser, BT öğretmeni)

EBA, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen sosyal bir eğitim platformudur. Öğretmenlerin bilişimle ilgili içerikleri paylaşımları ve teknoloji ile ilgili yeterliliklerinin artırılması için tasarlanmıştır. Katılımcı görüşmelerinde elde edilen bulgulara BT öğretmenlerinin EBA destek personelinin yapması gereken görevleri üslendikleri görülmektedir. Diğer bir ifade ile BT öğretmenlerinin EBA konusunda diğer öğretmenlere rehberlik etmeleri gereksinimi bulunmaktadır. Buna ek olarak, okulda gerçekleştirilen toplantılarda, toplantıya ilişkin sunum dosyası hazırlama, okulun teknik ekipmanını düzenleme ve hazır hale getirme ile ilgili beklentiler olduğuna da değinilmektedir:

“Toplantı falan oluyor öğretmen müdür yardımcısı tarafından görevlendiriyor. Projeksiyonu vs. hepsinin ayarlanmasını istiyor. Konuşma hazırlanacak, slayt hazırlanacak, bir şey hazırlanacak...” (Meltem, Öğrenci).

BT öğretmenlerinin ilişkin beklentilerin bazıları oldukça sıra dışı görünmektedir:

“Örneğin bir problem yaşıyor. Geçen sene ilk dönem, okulun başladığı gün okul zili çalışmamış. Müdür bunu yapacaksınız demiş.... Ne yapacağım diye yazmış paylaşmış (internet bloğunda). Herkes altına bir şeyler yazıyor. Deneme yanılma yöntemiyle çözüm yolu bulmaya çalışıyor yani. O hep teşekkür ediyor.” (Hilal, Öğrenci)

Kimi okullarda ise, BT öğretmeninden akademik ve okula katkı sunacak işler beklenmektedir:

“Okul idaresi bilişim öğretmeninden mükemmel şeyler bekliyor... Matematikte başarılar sağlayacak. Atıyorum TÜBİTAK yarışmalarında TÜBİTAK projelerinde muhteşem şeyler çıkartacak küçük bir örnek vereyim şu an TÜBİTAK başvurusu yaptık. Bizim okulun 20 tane projenin 3 tanesini ben yazdım.” (Eser, BT Öğretmeni)

Genel olarak bulgular incelendiğinde, BT öğretmeninden beklentiler içerisinde, okuldaki teknik donanımların tamir ve bakımı ile ilgilenmek, iş arkadaşlarının ve okul yöneticilerinin teknolojiye ilişkin okul içi ve okul dışı gereksinimlerinde donanım alımına ilişkin rehberlik etmek, teknoloji gerektiren toplantılarda teknolojik ekipmanların ve sunumların hazırlığı, Fatih projesi ve EBA içerikleri ile ilgili meslektaşlarına destek olmak, teknoloji liderliği yapmak, Mebbis (Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri Ağı) üzerindeki veri giriş işlemleri, Tübitak projelerinde rehberlik gibi noktalara işaret edilmektedir.

Tema 2. İdeal BT Öğretmeninin Nitelikleri

İdeal BT öğretmeni nitelikleri içerisinde, en sık karşımıza çıkan nitelik kendini güncel tutmayla alakalıdır. Bu tema altında karşılaşılan alt temalar Tablo 4’de verilmiş, sonrasında, bu alt temalara görüşmelerde nasıl değinildiğine ilişkin örnek ifadeler ve açıklamalar sunulmuştur.

Tablo 4.

İdeal BT Öğretmeninin Niteliklerine İlişkin Alt Temalar.

Alanına ilişkin gelişmeleri takip etme
Günlük yaşamında kullanma
Disiplinler arası çalışmaya yatkın olma
Öğrenme ve öğretme ile ilgili kuramsal kavramlara hâkim olma
Teknoloji kullanımına ilişkin sorunlarla baş etme

Bu görüşe ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmaktadır:

“... (BT öğretmeni) Gelişen teknolojiyi takip edebilmeli mesela yeni bir yazılım çıktığında bunları ilgi duyarak araştırmalı öğrencileri ile paylaşmalı. Teknolojide her çıkan yeniliğe takip edebilmeli ve bunları derslerine yansıtabilme olanağı varsa kullanmalı.” (Can, Öğrenci)

“Teknolojiyle çok iç içesiniz sürekli gelişen bir teknoloji var bunu çok yakından takip etmeniz gerekiyor. Bu sene öğrendiğiniz bir şeyi belki seneye çok gereksiz olabiliyor. Veya geçmiş eskimiş olabiliyor. Onun için yenilikleri çok hızlı bir şekilde takip etmek gerekiyor. Sürekli kendinizi yenilemeniz gerekiyor.” (Ezgi, BT Öğretmeni)

“Öğretim boyutuna bakacak olursak genel gelişimi, alan ile ilgili gelişmeleri takip edebiliyor olması lazım.” (Mine, Öğretim elemanı).

Bununla birlikte, gelişmeleri takip etme noktasında yapılan vurgular değişebilmektedir. Örneğin; Özgür (Öğrenci) donanım vurgusu yaparken “Bir kere bilgisayarın donanımını yazılımını iç parçalarını çok iyi bilmesi lazım öğrencilerine karşı kendini telaffuz etmesi lazım iyi bir şekilde telaffuz etmesi lazım”, Hilal (öğrenci) gelişmelerin kendi günlük yaşamlarında uygulanmasına vurgu yapmaktadır “Bence BT öğretmeni her şeyin en son olanını kullanmalı bana göre. Yani buna iPhone telefon kullanmak gibi değerlendiriyorum. Mesela bir flash bellek son çıkan ve en boyutu büyük olan flash belleği kullanmalı”.

Gelişmeleri takip etme temel temasının dışında, iki katılımcı disiplinler arası çalışmaları yürütülebilecek nitelikte olmaya vurgu yapmaktadır:

“BT öğretmeni genel olarak teknoloji kaynaştırmasını daha aktif kullanabilen öğretmenler olmalı öncelikle. Kendi öğretim alanlarının dışında, mevcut görev yaptıkları yerlerde içerik entegrasyonu ile ilgili çalışmalar da yapabiliyorlar.” (Mine, Öğretim elemanı)

“Hem fakültelerdeki yapısı, hem de ortaöğretimdeki yapısı nedeniyle biraz disiplinler arası çalışmaya yönelmesi lazım. Bir ara öğretmen alımlarına gerek yok, herkes bilgisayar biliyor gibi şeyler söylendi.” (Oğulcan, Öğretim elemanı)

Yine aynı katılımcı, BÖTE eğitimlerinde öğrenme ve öğretmeye ilişkin kuramsal bilgilere vurgu yapmaktadır:

“Sizin elinizde kalan kuramsal bilgidir. Bizi doyuran odur. Çocuklara da söylüyorum. Bakın işin hamallığına sahip çıkmayın, bu mühendislik işi. Yarın bir gün siz mühendis ile yarışabilecek misiniz? Hayır. Siz kiminle yarışacaksınız. Kuramsal kısım ile yarışacaksınız. Eğitimi ben bilirim diyeceksiniz. Öğrenmeyi öğretmeyi ben bilirim diyeceksiniz. Bak, ekran tasarımında sen şunu yaparsan, şu öğrenmeyi engeller, şu çeldiricidir, şunu yaparsan daha etkili olur. Bunu sen bileceksin ve gerekçelerini göstererek söyleyeceksin.” (Oğulcan, Öğretim elemanı).

Diğer bir katılımcı ise bazı kişisel özelliklere vurgu yapmaktadır:

“Motivasyon önemli, heves, motivasyon... Bunun dışında çalışmaya ve araştırmaya, sorgulamaya aç olması gerekiyor (Altay, Öğretim elemanı).

Bunun gerekçesini ise aynı katılımcı şöyle açıklamaktadır:

“Bilişimle alakalı işler, BT öğretmenliği ile alakalı işler hep bir azimle çalışmayı gerektiriyor. Çünkü bir yerden sonra sıkıyorsunuz, pes ediyorsunuz. Durum böyle olduğu için motivasyon/ heves olduğunda, olumlu bir tutum olduğunda ilerleme kaydedilebiliyor. Sonuçta bir yerde sıkıldığınızda vazgeçiyor, ilerleme kaydedemiyorsunuz. Buna istinaden okumak-araştırmak bilgisayar başında mesai harcamaya çalışmak gerekiyor.” (Altay, Öğretim elemanı)

Genel olarak bakıldığında, ideal bir öğretmenin nitelikleri arasında, alanına ilişkin gelişmeleri takip etme, günlük yaşamında kullanma, disiplinler arası çalışmaya yatkın olma, alanın sadece uygulama boyutuna değil, öğrenme ve öğretme ile ilgili kuramsal kavramlara hâkim, teknoloji kullanma ve teknolojiyi kullanırken karşılaşılan sorunlar ile baş etmeye ilişkin motivasyonu yüksek olma nitelikleri ön plana çıkmaktadır.

Tema 3. BT Öğretmeni Statüsü

Katılımcılara BT öğretmenliği alanının statüsünü nasıl değerlendirdiklerine ilişkin soru yöneltilmiştir. Bu tema altında karşılaşılan alt temalar Tablo 5’te verilmiş, sonrasında, bu alt temalara görüşmelerde nasıl değinildiğine ilişkin örnek ifadeler ve açıklamalar sunulmuştur.

Tablo 5.

BT Öğretmeni Statüsü İlişkin Alt Temalar.

Artan teknoloji entegrasyonu nedeniyle önem kazanma
Merkezi sınavlarda, bilgisayar dersi ile ilgili soru olmaması nedeniyle öneminin azalması
BT öğretmenliği atama sayıları
“Teknik” bir personel olarak BT Öğretmenliği

Katılımcılardan biri teknoloji bilmenin her dönemde bireylere bir statü kazandırma aracı olmasından şöyle bahsetmektedir:

“Yani şimdi BT öğretmenleri, bilişimciler, bilgisayarlılar nasıl adlandırırsanız bunların hep değerli bir tarafı vardı. Mesela fotokopi makinasını kullanabilen insan bile değerli. Arkalı önlü bir nüfus cüzdanı çektireceğiniz zaman bilen bir kişiye danışırsınız. Eskiden daktilo kullanan değerliydi. Bilişim anlamında BT öğretmenleri lider konumunda olduğu zaman diğer

insanlardan farklı daha iyi bir şeyler bilen olduğu zaman kıymetli olacak. Bilgisayarla ilgili ya da teknolojiyle ilgili her şey değişiyor ama değişmeyen bir şey var internet şu anda bu ağ hep var, değişmiyor.” (Altay, Öğretim elemanı)

Başka bir katılımcı ise bu teknoloji kullanmanın okuldaki süreçleri kolaylaştırıcı bir tarafı olduğunu vurgulamaktadır:

“Bence Milli Eğitim (Bakanlığı) bilişim öğretmeninin okullarda olmasından memnun. İşlerin hızlı akışı için, bilişim rehberliği hizmeti için. Bazen müdürleri idarecileri çaresiz durumda kalabiliyor. Bu durumda ona yardımcı olan, müdahale eden bir öğretmen olarak güvenebilecekleri bir pozisyonda oluyoruz. Statü olarak müdür, müdür yardımcısı, BT rehber öğretmen arkasından rehber öğretmen geliyor. Okulda güvenilebilecek öğretmenlerden biriyiz. Bu nedenle bence değerliyiz. Ufak da olsa o küçücük bir şeye müdahale edince günü kurtarmış oluyoruz.” (Elif, BT Öğretmeni)

Başka bir görüşmeci kendi durumunu şöyle açıklamaktadır:

“BT öğretmeni olarak, atandığımızdan itibaren diğer bölümlere göre daha farklı pozisyonda oluyoruz. Kendini farklı hissediyor insan. Bilmiyorum dersin veya bölümün getirdiği rahatlıktan mı, ama statüsü diğer bölümlere göre bence bize göre daha yüksek” (Özgür, Öğrenci).

Bir öğretmen 2013-2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın almış olduğu kararlar neticesinde yürürlüğe alınmış olan temel eğitim gören öğrencilerin ortaöğretime geçme aşamasında değerlendirilmesi için geliştirilen sınav sistemine vurgu yapmaktadır:

“Velilere Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi kadar Teoglarda (Temel Eğitime Giriş Sınavlarında) olmadığı için ya da bu anlamda önemli görünmediği için verilen dersimizi çok önemsemiyorlar. Oyun aracı olarak görüyor çocuklarda. Ben kendi adıma bu durumun yavaş yavaş oturduğunu düşünüyorum. Benim dersimi öğrencilerim oyun oynama yeri görmüyor ama annelerine babalarına bu anlayışı kazandırmak henüz mümkün değil mümkün olmadı en azından kendi adıma.” (Elif, BT Öğretmeni)

“Yani mesela fen bilgisi öğretmenliği matematik Türkçe alanlarıyla karşılaştırıldığında daha dezavantajlı bir konumda bu açıdan.” (Özgür, Öğrenci)

Benzer şekilde bir öğretim elemanı ise BT öğretmenliği alanının statüsünü şöyle açıklamaktadır:

“Bizde öğretmenin değeri şöyle algılanıyor: merkezi sınavlarda kaç soru çıkıyorsa, siz o alanda o kadar değerlisiniz. Çünkü o kadar özel ders veriyorsunuzdur, o kadar para kazanıyorsunuzdur. O kadar kıymetlisinizdir.” (Oğulcan, öğretim elemanı)

Bununla birlikte öğretmenliğin statüsünü atama sayıları ile ilişkilendirenlerin daha çok lisans öğrencileri olduğu görülmektedir:

“Diğer branşlarda şu anda Okul Öncesi, İngilizce ve Din Kültürü revaçta. Bunların alımı daha çok. Statü olarak bizden daha iyi bir konumdalar. ... Toplumsal statü de şöyle bir şey: Bilgisayar denildiğinde herkes ‘Güzel bir meslek’ diye düşünüyor.” (Can, Öğrenci)

BT öğretmenliğinin statüsünü olumsuz değerlendiren katılımcılar da bulunmaktadır:

“Çok fazla teknik personel olarak görüldüğü için, saygınlığının meslektaşlar arasında da biraz yitirilebildiğini düşünüyorum.” (Mine, öğretim elemanı)

“İki dönem önceki Milli Eğitim bakanı, BT öğretmenine gerek yok, çünkü herkes bilgisayarı açıp kapatmayı biliyor demişti. Böyle bir algının çok fazla değiştiğini düşünmüyorum. Keza atamalarda da benzeri bir yansıma söz konusu. Bu robotik, robotiğin iyi reklam yapması olumlu bir değişime sebep oldu. Bizim alanımızdaki öğretmenlere bakış açısını değiştirmeye başladı.” (Mine, öğretim elemanı)

Genel olarak bakıldığında, katılımcılardan bazıları BT öğretmenin statüsünün özellikle toplumda artan teknoloji kullanımı ve okullarda teknoloji entegrasyonunun kolaylaştırıcı rolü nedeniyle önem kazanacağına değinmektedir. Merkezi sınavlarda, Bilgisayar dersi ile ilgili soru olmamasının bu alanın önemini azaltacağına değinen katılımcılar bulunmaktadır. Bununla birlikte özellikle lisans öğrencileri, BT öğretmenliğinin statüsünü KPSS’de (Kamu Personeli Seçme Sınavı’nda) açılan kadro sayıları ile ilişkilendirmektedir. Önceki bulgulara değinilen BT öğretmenin “teknik” bir personel olarak algılanmasının, mesleğin statüsünü olumsuz etkilediğini düşünenler bulunmaktadır.

Tema 4. Bir Epistemik Grup Olarak BT Öğretmenliği

BT öğretmenlerinin epistemik grup olarak davranma davranışları görüşme soruları ile incelenmiştir. Bu sorular ile var olan yapı ve olması beklenen durumların ele alınması düşünülmüştür. Bu tema altında karşılaşılan alt temalar Tablo 6’da verilmiş, sonrasında, bu alt temalara görüşmelerde nasıl değinildiğine ilişkin örnek ifadeler ve açıklamalar sunulmuştur.

Tablo 6.

Bir Epistemik Grup Olarak BT Öğretmenliğine İlişkin Alt Temalar.

Bir sosyal ağ oluşturulmasına ilişkin Bakanlığın çalışmaları
Bilişim Teknolojileri Derneği (STK-Sivil Toplum Kuruluşu)
Sosyal medya
Akademik organizasyonlar

Bu temaya ilişkin katılımcılardan biri mevcut durumu şöyle ifade etmektedir:

“Biz iki senedir BT öğretmenleri olarak bir araya geliyoruz. Valilik onayı ile okullarda kurs yapıldı. İl merkezinden ve ilçelerden gelen öğretmenler oldu. Genelde merkezdeki öğretmenler vardı. Kendimiz robotik çalışmaları yaptık. Daha sonra onlarla ilgili sergi yerimiz oldu orada yapılan çalışmaları projeleri sergiledik. Gene bir WhatsApp grubumuz var, internet üzerinde de grubumuz var. Kendi samimi olduğumuz arkadaşlarımızla bir araya geliyoruz. Bir şeyler yapıyoruz, ama yeterli mi, değil mi? Mesela 270 kusur öğretmen var 10 kişi falan anca toplanıyor. İl merkezi ve tüm ilçeleri ile birlikte çalışan 270 öğretmen var.” (Elif, BT öğretmeni)

Mevcut duruma göre bu görüş informal yapılanma hakkında bilgi sunmaktadır. Formal yapılanmaya örnek ise aşağıdaki öğretmen görüşünde görülmektedir:

“Bilişim Teknolojileri Derneği var. Onlar bizim adımıza gerçekten bizi bir noktadan bir noktaya taşıdıklarını düşünüyorum biz eskiden müdür yardımcısı gibi sekizde başlarda beşte biterdi mesai saatimiz vardı bu saatten önce idarenin hoşgörüsüne bağlı tabii ama çıkamıyorduk. Mesai saatlerimizin şimdi 15:30’a çekilmesi Bilişim Teknolojileri Derneğinin sayesinde oldu yani.” (Ezgi, BT öğretmeni)

Bu tema ile ilgili öğretim üyesi görüşlerine örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“... (epistemik gruplaşma) var yani bununla ilgili hani çok yaygın olmasa da sivil toplum kuruluşları da yani STK (Sivil Toplum Kuruluşu)'lar da var. Onun dışında bireysel çabalarla oluşturulan web siteleri, facebook grupları var. Bizim branşla ilgili mesela ICITS (Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu) gibi sempozyumlar var. Onlar genelde birleştirici ve paylaşım sağlayan yerler oluyor.” (Altay, öğretim elemanı)

Bu tema ile ilgili bir diğer öğretim üyesi gereklilikleri vurgulamaktadır:

“Aslında olması gerekiyor. Tabi odalaşma bu anlamda işte şey mühendislerin dünya genelinde böyle bir yapısı var. Ülkemizde belki böyle şeylere ihtiyaç var. BT öğretmenlerinin BÖTE öğretmenlerinin bir araya gelip dertlerini vs. paylaşacağı noktada birlikten kuvvet doğar mantığının da böyle STK'lar vs. şeylere gitmekte fayda var.” (Mine, öğretim elemanı)

Görüşmede ifade edilen görüşe dair aşağıda sunulan alıntılar öğrencilerin de epistemik grup oluşturma çabaları olduğuna işaret etmektedir:

“Bununla ilgili sadece mezun kısmı ile ilgili BÖTE mezunu diye bir sistem geliştirdiler. Galiba buradan birbirlerine haberleşme sistemi gibi yapılıyor diye biliyorum. Bütün üniversiteler kapsamında BÖTE mezunları diye bir proje geliştirildi. Burada mezunların birbirinde haberleşebildiğinden tam emin değilim, ama materyal kısmında birbirleriyle haberleşiyor diye biliyorum.” (Can, BT öğretmenliği öğrencisi)

“Bu aralar BT öğretmenlerine yönelik düzenlenen kurultayın temsilcileri ile görüşüyoruz. Ege Üniversitesi'nden de var. Hatta geçen gün geldi buraya, görüşüyoruz. O temsilcisi. Şu an Kurultay'da. Whatsapp grubumuz var. Temsilcileri işte bütün üniversitelerin. 20 üniversite var onlarla birlikte konuşma içerisindeyiz. Şimdi yeni Kurultay olacak Kastamonu'da. Ne yapabiliriz? Projeler var, projeleri ne şekilde sunacağız. Ben bunu kendi arkadaşlarıma da duyuruyorum. Proje gönderelim bu sene, şu an zaten kendi proje dersimiz var, dedik. Yani kendi yaptığımız projeyi (kurultaya) yetiştirelim.” (Meltem, BT öğretmenliği öğrencisi)

Epistemik bir grup olarak BT öğretmenleri arasında, bir sosyal ağ oluşturulması ile ilgili Bakanlığın çalışmaları bulunmaktadır. Ancak bunlara katılım oldukça sınırlıdır. Bunun dışında Bilişim Teknolojileri Derneği böyle bir grubun oluşması ile ilgili bir STK işlevi üstlenmekte ve mesleğe ilişkin bazı hakların kazanılmasında etkin gibi görünmektedir. Bunun dışında sosyal medya mecraları meslek üyelerinin ihtiyaç halinde haberleşebilmeleri ile ilgili bir rol üstlenmektedir. Akademik anlamda ise ICITS (Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu) birleştirici bir fonksiyon üstlenmektedir. Bununla birlikte, mesleklesme anlamında çalışmaları oldukça sınırlı bulan katılımcılar da bulunmaktadır.

Tema 5. Alanın İlişkiselliği /Özerkliği

Bu tema altında alanın ilişkiselliği ve kendi başına olma durumu (özerkliği) ele alınmıştır. Bu tema altında karşılaşılan alt temalar Tablo 7’de verilmiş, sonrasında, bu alt temalara görüşmelerde nasıl değinildiğine ilişkin örnek ifadeler ve açıklamalar sunulmuştur.

Tablo 7.

Alanın İlişkiselliği/Özerkliğine İlişkin Alt Temalar.

BT Alanının ilişkiselliği bağlamında teknoloji rehberliği

BT Alanının ilişkiselliği bağlamında formatör öğretmenler

BT Alanının özerkliği bağlamında kodlama öğretmeni

Özellikle bilgisayar öğretmenliğinin teknoloji rehberliği sorumluluğuna vurgu yapan katılımcılar, diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışılması gerektiğine vurgu yapmaktadır:

“...Mesela Türkçe öğretmenin hangi öğretim materyallerini kullanabileceğini araştırmalıyım onlara yönlendirmeliyim içerik hazırlama ya da içeriği yönlendirme. “Bak burada etkinlik var, bunu kullanabilirsin” demeliyim...” (Elif, BT öğretmeni)

“Bilgisayar öğretmenlerinin diğer branşlardan bir bağımsızlığı yok bence aslında şöyle bir durum da var bütün branşlara yardım etme rehberlik gibi geçiyor yani bir yerde.” (Ezgi, BT öğretmeni)

“Daha çok bir koordinatör gibi aslında. Yani öğretmeninin ihtiyacına göre bir ihtiyaç listesi de çıkarıp ne gibi eksikler var, bunu öğrenciyle nasıl buluşturmaya çalışıyoruz. Bunu en iyi öğrenci ile nasıl buluşturabiliriz. Bunu en iyi sunabilecek araç nasıl bir araçtır....” (Mine, öğretmen elemanı)

Artan kodlama eğitimleri göz önüne alındığında, BT öğretmenliği alanının özerk bir boyutu olduğunu belirten katılımcılar da bulunmaktadır:

“...Okulda sadece formatör öğretmen kadrosu ile görev yapan ve teknik ekipmanla sorumlu biri olmalı. Kodlama eğitimi ile ilgili başka sorumlu biri olmalı ve bunların bir arada olması bir Sinerji yaratır ve daha iyi işler aslında böylece üretilebilir.” (Hilal, BT öğretmenliği öğrencisi)

Kodlama içeren eğitimler de bile disiplinlerarası öğretimi vurgulayan katılımcılar da bulunmaktadır:

“...Benim birincil önceliğim disiplinler arası eğitim olması diye düşünüyorum ben. ...Çünkü kodlamayı çocuk algoritmayı bildikten sonra kendi de her şekilde çözebilir. Ben onu bugün Python anlatırım o gider c# öğrenir. Başka bir dil öğrenir. Ama önemli olan disiplinler arası eğitimde matematikte öğrendiği şeyi algoritmayı kullanarak bir programa dönüştürebileceğini bilmesi lazım. Ya da fizikte öğrendiği bir şeyi bir algoritma oluşturarak matematiğe entegre edebileceğini bilmesi lazım.” (Eser, BT öğretmeni)

Genel olarak bakıldığında, BT öğretmenliğine ilişkin olarak alanın ilişkiselliğine vurgu yapan ve teknoloji rehberliğini vurgulayan bakış açısı ve kodlama eğitimi için ayrı bir BT öğretmenin tahsis edilmesi gerektiğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır. Katılımcıların vurguladığı noktalardan birisi, her okulda teknoloji rehberinin olması gerektiği, eğer okulda bilgisayar dersi verilecekse bu ders için ayrı bir BT öğretmeni tahsis edilmesi gerektiği ve bu öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasına ilişkindir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada BT öğretmenliği kimliği konusuna odaklanılmıştır. Nitel olarak tasarlanan çalışmada BT öğretmeninden beklentiler, ideal BT öğretmeni nitelikleri, BT öğretmeni statüsü, epistemik grup olarak BT öğretmenliği ve alanın ilişkiselliği/özerkliği temaları altında elde edilen bulgular sunulmuştur.

BT öğretmenlerinin görevi olarak algılanan işlerin, okuldaki teknik donanımların bakımı ve tamiri, iş arkadaşlarının ve okul yöneticilerinin teknolojiye ilişkin okul içi ve okul dışı gereksinimlerinde donanım alımına ilişkin rehberlik etmek, teknoloji gerektiren toplantılarda teknolojik donanım ve sunumların hazırlığı, Fatih projesi ve EBA içerikleri ile ilgili meslektaşlarına destek olmak, teknoloji liderliği yapmak, Mebbis üzerindeki veri giriş işlemleri, Tübitak projelerinde rehberlik etme gibi geniş bir alana dağıldığı görülmektedir. BT öğretmenleri, BT öğretmen adayları ve BT öğretmeni yetiştirme alanında görev yapan öğretim elemanları görüşlerine göre elde edilen bu bulgular; BT öğretmenlerinin teknolojiyle alakalı birçok konuda görev üstlenmelerinin gerekliliğini göstermektedir. Bu görevlerden bazılarının gerçekten asli görev olduğu, bazılarının ise yerinde olmayan bir beklenti olduğu söylenebilir. BT öğretmenin teknik personel gibi algılanması çok yerinde bir durum değildir. Günümüz şartlarında öğretmenlerin fedakârlıkla ya da mecburiyetle bu görevleri yerine getirdikleri söylenilebilir.

MEB 2017 yılında yayınlanmış olan öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri raporunda yeterlilikler, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” başlıkları altında ifade edilmiştir. Tüm öğretmenler için yapılan bu genel mesleki yeterliliklerden “mesleki beceriler” yeterlilik alanı “öğretme ve öğrenme sürecini yönetme” yeterliliklerinden bir tanesi “öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır” olarak ifade edilmiştir (Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, 2017). Bu yeterlilik maddesi yorumlandığında, tüm öğretmenlerden genel mesleki yeterlilik olarak BT teknolojilerini etkin olarak kullanma becerisi beklenmektedir. Öğretmenlerin teknoloji yeterliliklerinin incelenmesi ve var ise eksikliklerin giderilmesinin faydalı olacağı söylenilebilir. Bu noktada, diğer öğretmenlerin teknolojileri kullanma yeterliklerinin BT öğretmeninden beklentiler ile oldukça ilgili olduğu söylenebilir. Kendileri teknolojiyi kullanmak isteyen ancak gerek ilgili teknolojiyi seçerken, gerekse ilgili teknolojiyi kullanırken yeterlilik gösteremeyen öğretmenler, bu noktada BT öğretmeninden çok şey beklemektedir. Cüre ve Özden (2008) 163 öğretmen üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, ancak önemli eksikliklerinin bulunduğu işaret etmektedir.

Topu ve Göktaş (2012) yapmış oldukları çalışmada BT öğretmenlerinin üstlendikleri rolleri ve onlardan beklentileri ele almışlardır. Bu çalışmada mevcut çalışma sonuçlarına benzer olarak; BT öğretmenlerinin okullarında görevleri dışında birçok rol üstlenmek durumunda kaldıkları sonucu elde edilmiştir. İlgili çalışmada bu durumun gerekçesi olarak; BT öğretmenlerinin çevreleri tarafından uzman, teknik servis elemanı ve memur gibi görülmesi ileri sürülmüştür. Diğer bir ifade ile insanların bakış açıları ve algılama biçimleri BT öğretmenlerinin görev tanımını ve kimliğini belirleyici rol oynamaktadır denilebilir.

Katılımcıların görüşlerine göre beklentilerin sınır tanımadığı, öğretmenlerden proje yazma ve akademik bağlamda çıktıkları işlere varan görevlerin yapılması beklenildiğine dair bulgular bulunmaktadır. Bir katılımcı

görüşüne göre (Özgür, 21, Öğrenci) beklentilerin çok olması diğer branşlara göre BT öğretmenliğinin zahmetli bir görev olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Bu noktada BT öğretmenlerinin sadece kendi görev ve sorumluluklarını bilmesi mesleki sınırların çizilmesi açısından yeterli olmayabilmektedir. Mesleki kimlik, bireyin kendinin, meslek ile ilişkili diğer önemli kişilerin, referans grupların o işi bir profesyonel alan olarak tanımlaması ve bu mesleği icra eden kişinin alana ilişkin bilmesi ve sergilemesi gereken bilgi ve becerilere ilişkin algılar olarak tanımlanabilir (Robson, 1998). Bununla birlikte, Wiles (2013) mesleki kimliğin, o alana ilişkin özelleşmiş bilgiler, yapılan işe ilişkin değerler ve normları anlama ve profesyonel yeterlilikte bilgi ve değerleri bütünleştirmeyi içerdiğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında, mesleki kimlik, meslek tanımı ve bireyin dahil olduğu profesyonel grup üyeleri ile ortak etkileşimi ile de şekillenen kimlik yapılarını içermektedir (Nuttman-Shwartz, 2017). Bu noktada diğer branş öğretmenlerine de, BT öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin bilincin kazandırılması, BT öğretmenliği için önemli görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, ideal BT öğretmeninin nitelikleri arasında, alanına ilişkin gelişmeleri takip etme, teknolojiyi günlük yaşamında kullanma, disiplinler arası çalışmaya yatkın, alanın sadece uygulama boyutuna değil, kuramsal kavramlarına da hâkim olma, teknoloji kullanma ve baş etme ile ilgili motivasyonu yüksek olma nitelikleri ön plana çıkmaktadır. Araştırma bulgularıyla ortaya çıkan diğer durum, BT öğretmeni adaylarının sürekli olarak kendini geliştirme gereksinimidir.. Hızlı gelişen teknoloji ve teknolojiye ilişkin eğitim yaklaşımları bu durumu tetiklemektedir. Bu bağlamda mevcut durum incelenerek yeni bir çalışma yapılabilir. Bu çalışma ile öğretmenlerin ne düzeyde kendilerini gelişmelere adapte ettikleri tespit edilebilir. Öğretmenlerinin teknolojideki gelişmelere uyum sağlamalarının sadece bireysel çabalar ile mi yoksa Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılandırılmış etkinliklerle mi sağlanacağı iredelenmesi gereken bir konudur. Öğretmenlerin gelişmelere ayak uydurmalarının planlı programlı bir biçimde sağlanmasıyla daha sağlıklı sonuçlar ortaya koyacaktır.

Araştırmada katılımcılardan bazıları BT öğretmenin statüsünün özellikle toplumda artan teknoloji kullanımı ve okullarda teknoloji entegrasyonunu kolaylaştırıcı rolü nedeniyle önem kazanacağına değinmektedir. Merkezi sınavlarda, Bilgisayar dersi ile ilgili soru olmamasının bu alanın önemini azaltacağına değinen katılımcılar bulunmaktadır. Özellikle, merkezi sınavların (High-stakes testing) eğitim programları üzerindeki etkilerine değinen araştırmacılar, bu sınavlarda soru sorulmayan resim, müzik gibi alanların eğitim programlarında değer kaybına uğradığına değinmektedir (Apple, 1995; Au, 2009). Özellikle lisans öğrencileri, BT öğretmenliğinin statüsünü KPSS’de (Kamu Personeli Seçme Sınavı’nda) açılan kadro sayıları ile ilişkilendirmektedir. Bu durum da, merkezi sınavlar ile yapılan ve seçimeve eleme işlemlerinin bireylerin kimlikleri üzerindeki etkileri çerçevesinde değerlendirilebilir (Au, 2009). Önceki bulgularda değinilen BT öğretmenin “teknik” bir personel olarak algılanmasının, mesleğin statüsünü olumsuz etkilediğini düşünenler de bulunmaktadır.

EBA portalı ile sosyal ağ oluşturulması ve bilgi paylaşımı sağlanması gerçekleştirilmektedir. Bu durum MEB’nın epistemik bir grup olarak BT öğretmenleri arasında etkileşimin olmasını teşvik ettiği biçiminde yorumlanabilir. Bunun dışında Bilişim Teknolojileri Derneği epistemik grup oluşması ile ilgili bir STK işlevi üstlenmekte ve mesleğe ilişkin bazı hakların kazanılmasında etkin gibi görünmektedir. Bunun dışında sosyal medya mecraları meslek üyelerinin ihtiyaç halinde haberleşebilmeleri ile ilgili bir rol üstlenmektedir. Akademik anlamda ise ICITS (Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu) birleştirici bir fonksiyon üstlenmektedir. Bununla birlikte, meslekleşme anlamında çalışmaları oldukça sınırlı bulan katılımcılar da bulunmaktadır.

BT öğretmenlerinin sadece kendi görev tanımları içerisinde alanıyla ilgili işleri sürdürmeleri yada disiplinler arası çalışmalara ağırlık vermeleri söz konusu olabilir. Bu iki durumdan hangisinin tercih edileceği yada öğretmenlerin hangi role ne kadar ağırlık verecekleri tartışmalı bir konudur. Özellikle kodlama, robotik, FeteMM gibi popüler olan güncel eğitim yaklaşımları disiplinler arası çalışma gereksinimini ortaya koymaktadır. Disiplinler arası çalışma, çevreden beklentiler ve buna ek olarak asli görev olan öğretmenlik, BT öğretmenlerinin sorumluluklarının geniş bir alana yayıldığını göstermektedir. Bu bağlamda asli görev sayılmayacak fakat fedakarlık ya da mecburiyetler nedeniyle yerine getirilen “teknik personel” boyutundaki görevler, gerekli görevli tahsisleri ile BT öğretmenlerinin yükünün hafifletilmesi açısından faydalı sonuçlar verebilir. Genel olarak bakıldığında, BT öğretmenliğine ilişkin olarak alanın ilişkiselliğine vurgu yapan ve teknoloji rehberliğini vurgulayan bakış açısı ve kodlama eğitimi için ayrı bir BT öğretmenin tahsis edilmesi gerektiğini düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcılar, her okulda teknoloji rehberinin olması gerektiği, eğer okulda bilgisayar dersi verilecekse bu ders için ayrı bir BT öğretmeni tahsis edilmesi gerektiği ve bu öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasının gerekliliğini vurgulamaktadırlar.

Bilgilendirme

Bu çalışma XV. European Conference on Social and Behavioral Sciences’ta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Ekler

Ek 1: BT Öğretmeni Görüşme Forumu Soruları

1. Hocam kendinizden biraz bahseder misiniz?
2. Hocam bize ortalama bir iş gününüzü anlatır mısınız?
3. Mesleğiniz sevdiğiniz yönleri nelerdir?
4. Mesleğiniz sizi zorlayan yönleri nelerdir?
5. Siz kendinizi ve yaptığınız işi nasıl tanımlıyorsunuz? Size göre BT öğretmeni kime nedir?
6. İyi bir BT öğretmenin ne tür nitelikleri olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
7. BT öğretmenini diğer öğretmenlerden ayıran özellikler, nitelikler var mıdır? Bunlar nelerdir?
8. BT öğretmenliğini ayrı/özerk bir alan olarak görüyor musunuz? Neden? Size göre diğer ders alanları ile nasıl ilişkileri var?
9. BT öğretmenliğinin bir öğretmenlik alanı olarak statüsünü nasıl tanımlıyorsunuz?
10. Okulda kendi rolünüzü ya da rollerinizi nasıl tanımlıyorsunuz?
11. Okuldaki BT öğretmenin en temel işlevleri neler?
12. BT öğretmeni olarak yaşadığınız güçlükler var mı? Örnek verebilir misiniz?
13. Branşınızdan kaynaklı olarak okul yöneticilerinin sizden ne tür beklentileri vardır? Bu beklentilerin ne kadarının sizin branşınızdan kaynaklı olduğu düşünüyorsunuz?
14. Branşınızdan kaynaklı olarak diğer öğretmen arkadaşlarının sizden ne tür beklentileri var?
15. Okulunuzdaki diğer branş öğretmenleri ile ortak yürüttüğünüz çalışmalar var mı? Bunlar neler?
16. Öğrencilerinizi değerlendirir ve not verirken ne tür güçlükler yaşıyorsunuz?
17. Diğer BT öğretmenleri ile sorun ve çözümlerinizi paylaşabileceğiniz bir ağ var mı? Türkiye’de BT öğretmenlerinin ortak öncelikleri paylaşan bir grup olarak görüyor musunuz?
18. BT öğretmenliğinin Milli Eğitim Bakanlığı çatısından kabul gördüğünü düşünüyor musunuz?
19. Siz kendinizi BT öğretmeni olarak önemli/kıymetli hissediyor musunuz? Neden?
20. Kendi potansiyel ve yeterlilikleriniz ne kadarını kullandığınızı düşünüyorsunuz? (Bunu arttırmak için MEB ya da okul bünyesinden ne tür önlemler alınabilir?)
21. Son yıllarda BT öğretmenlerinin okullarda pozisyonları ile ilgili pek çok farklı değişiklik yapıldı. Formatör öğretmen, okul BTR öğretmeni vb. uygulamaları gibi... Siz bu değişikliklerin BT öğretmeni üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
22. BT öğretmenliğinin geleceğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. MEB içindeki yeri,
 - b. Toplumsal statü olarak yeri,
 - c. Ortak değer ve normları olan bir mesleki grup (epistemik cemaat) olarak yeri?

Ek 2: BT Öğretmenliği Adayları Görüşme Formu

1. Hocam kendinizden biraz bahseder misiniz? (Hangi okuldan mezun, ne kadar süreden beri aktif olarak öğretmen, nerelerde ve hangi tür okullarda, hangi görevlerde görev yaptınız?)
2. BT öğretmenliği bölümünü nasıl seçtiniz? bu bölümde öğrenci olmaktan memnun musunuz?
3. İyi bir BT öğretmenin ne tür nitelikleri olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
4. BT öğretmenliği ile ilgili model aldığınız, sizi etkileyen bir figür var mı? Bu modelin nasıl özellikleri vardı?
5. BT öğretmenini diğer öğretmenlerden ayıran özellikler, nitelikler var mıdır? Bunlar nelerdir?
6. BT öğretmenini nasıl tanımlıyorsunuz? BT öğretmeni kime denir? Ne tür görev ve sorumlulukları vardır? Sınıfta? Okulda? İl/ilçede?
7. BT öğretmenliğini ayrı/özerk bir alan olarak görüyor musunuz? Neden? Size göre diğer ders alanları ile nasıl ilişkileri var? Açıklar mısınız?
8. BT öğretmenliğinin bir öğretmenlik alanı olarak statüsünü nasıl görüyorsunuz?
 - a. Bu görüşünüzü etkileyen faktörler var mı?
9. BT öğretmenlerinin ne tür güçlükler yaşayabileceğini düşünüyorsunuz? Örnek verir misiniz?
10. Branştan kaynaklı olarak okul yöneticilerinin BT öğretmenlerinden, diğer öğretmenlerden farklı beklentileri var mıdır? Varsa nelerdir?
11. Branştan kaynaklı olarak diğer öğretmen arkadaşlarının BT öğretmenlerinden ne tür beklentileri vardır?
12. Diğer üniversitelerdeki BT öğretmeni yetiştiren bölümler/fakülteler ile iletişiminiz var mı? Diğer okullardaki dersler ve içerikleri ile ilgili görüş alış-verişinde bulunuyor musunuz?

13. BT öğretmenliğinin diğer öğretmenlik alanlarına göre statüsünü nasıl değerlendiriyorsunuz?
14. Siz kendinizi BT öğretmeni yetiştiren bir okulda öğrenci olarak önemli/kıymetli hissediyor musunuz? Neden?
15. Son yıllarda BT öğretmenlerinin okullarda pozisyonları ile ilgili pek çok farklı değişiklik yapıldı. Formatör öğretmen, okul BTR öğretmeni vb. uygulamaları gibi... Siz bu değişikliklerin BT öğretmeni kimliği üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
16. BT öğretmenliğinin geleceğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. MEB içindeki yeri,
 - b. Toplumsal statü olarak yeri,
 - c. Ortak değer ve normları olan bir epistemik grup olarak.

Ek 3: BT Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanı Görüşme Formu

1. Hocam kendinizden biraz bahseder misiniz? (Hangi okuldan mezun, ne kadar süreden beri aktif olarak öğretmen, nerelerde ve hangi tür okullarda, hangi görevlerde görev yaptınız?)
2. İyi bir BT öğretmenin ne tür nitelikleri olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
3. BT öğretmenini diğer öğretmenlerden ayıran özellikler, nitelikler var mıdır?
4. Hocam siz BT öğretmenini nasıl tanılıyorsunuz? BT öğretmeni kime denir? Ne tür görev ve sorumlulukları vardır? Sınıfta? Okulda? İl/ilçede?
5. BT öğretmenliğini ayrı/özerk bir alan olarak görüyor musunuz? Neden? Size göre diğer ders alanları ile nasıl ilişkileri var? Açıklar mısınız?
6. BT öğretmenliğinin bir öğretmenlik alanı olarak statüsünü nasıl görüyorsunuz?
7. Okulda BT öğretmenlerinin rolünü ya da rollerinizi nasıl tanımlıyorsunuz?
8. Okuldaki bir BT öğretmenin en temel işlevleri neler?
9. BT öğretmenlerinin yaşadıkları güçlükler var mı? Örnek verebilir misiniz?
10. Branştan kaynaklı olarak okul yöneticilerinin BT öğretmenlerinden, diğer öğretmenlerden farklı beklentileri var mıdır? Varsa nelerdir?
11. Branştan kaynaklı olarak diğer öğretmen arkadaşlarının BT öğretmenlerinden ne tür beklentileri vardır?
12. Diğer üniversitelerdeki BT öğretmeni yetiştiren bölümler/fakülteler ile sorun ve çözümlerinizi paylaşabileceğiniz bir ağ var mı? Türkiye’de BT öğretmenliği alanını ortak öncelikleri paylaşan bir grup olarak görüyor musunuz?
13. BT öğretmenliğinin Milli Eğitim Bakanlığı çatısındaki statüsünü nasıl değerlendiriyorsunuz?
14. Siz kendinizi BT öğretmeni yetiştiren bir öğretim üyesi olarak önemli/kıymetli hissediyor musunuz? Neden?
15. Son yıllarda BT öğretmenlerinin okullarda pozisyonları ile ilgili pek çok farklı değişiklik yapıldı. Formatör öğretmen, okul BTR öğretmeni vb. uygulamaları gibi... Siz bu değişikliklerin BT öğretmeni kimliği üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
16. BT öğretmenliğinin geleceğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. MEB içindeki yeri,
 - b. Toplumsal statü olarak yeri,
 - c. Ortak değer ve normları olan bir mesleki grup (epistemik cemaat) olarak yeri?

References

- Apple, M. W. (1995). *Education and power*. New York: Routledge.
- Au, W. (2009). High-stakes testing and discursive control: The triple bind for non-standard student identities. *Multicultural Perspectives*, 11(2), 65–71. <http://doi.org/10.1080/15210960903028727>
- Aydın, S. (2014). Olgü bilim araştırma. In M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (pp. 287–312). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Berktaş, F. (2003). *Tarihin cinsiyeti*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Birkök, M. C. (1994). *Bilgi sosyolojisi ışığında kimlik sorunu*. İstanbul Üniversitesi.
- Cüre, F., & Özden, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, (34), 41–53.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (p. 6). White Plains, NY: Longman.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York.
- Holland, D. C., Lachicotte, W. J., Skinner, D., & Cain, C. (2001). *Identity and agency in cultural worlds*. History. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Köksal, D., Hortaçsu, N., & Köksal, F. (2009). *Türkiye de sosyal köken, değerler ve kimlik: Türk ve Avrupa Kimliği, Proje No: 104K107*. İstanbul.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ni, L., & Guzdial, M. (2012). Who AM I?: Understanding high school computer science teachers' professional identity. *SIGCSE '12: Proceedings of the 43rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, 499–504. <http://doi.org/10.1145/2157136.2157283>
- Nuttman-Shwartz, O. (2017). Rethinking professional identity in a globalized world. *Clinical Social Work Journal*, 45(1), 1–9. <http://doi.org/10.1007/s10615-016-0588-z>
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara.
- Özsoy, S., Ünal, I., Özdemir, Y., Buyruk, H., & Demir, N. (2011). *Türkiye'de eğitim bilimci olmak: Bir kimlik araştırması*. Ankara.
- Robson, J. (1998). A profession in crisis: Status, culture and identity in the further education college. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(4), 585–607. <http://doi.org/10.1080/13636829800200067>
- Sevig, T. D., Higlen, P. S., & Adams, E. M. (2000). Development and validation of the self-identity inventory (SII): A multicultural identity development instrument. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6, 168–182.
- Tailor, G. R. (2005). *Interpreting qualitative and quantitative methods in research* (2nd ed.). Maryland: University Press of America.
- Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2009). The emergence of “emerging adulthood”: The new life stage between adolescence and young adulthood. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas* (pp. 39–47). New York, NY: Routledge.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16–25. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>
- Topu, F. B., & Göktaş, Y. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin üstlendikleri roller ve onlardan beklentiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 461–478.
- Troman, G. (2007). Research on teachers' work & teacher professionalism: A short history. In I. Hextall, S. Gewirtz, A. Cribb, & P. Mahony (Eds.), *Changing teachers' roles, identities & professionalism* (pp. 30–49). London, England: TLRP (Teacher and Learning Research Programme), Roehampton University, King's College.
- TDK (2018). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Retrieved March 8, 2018, from http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5aa10bcda8f3d0.41874635
- Wiles, F. (2013). “Not easily put into a box”: Constructing professional identity. *Social Work Education*, 32(7), 854–866. <http://doi.org/10.1080/02615479.2012.705273>
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview*. Sage: USA, California.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7th ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.